

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
СРЕДСТВАМИ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ СКАЗОК**

Выпускная квалификационная работа студентки

**заочной формы обучения
направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование (профиль «Логопедия»)
5 курса группы 02021153
Падериной Наталии Александровны**

Научный руководитель
к.п.н., доцент
Т.А. Алтухова

БЕЛГОРОД 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ СКАЗОК	
1.1. Характеристика просодической стороны речи и её развитие в онтогенезе.....	7
1.2. Особенности просодической стороны речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	17
1.3. Логопедические сказки как средство формирования просодической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	22
ГЛАВА II. НАПРАВЛЕНИЯ И СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ СКАЗОК	
2.1. Диагностика просодической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	33
2.2. Методические рекомендации по формированию просодической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами логопедических сказок.....	43
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	56
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	58
ПРИЛОЖЕНИЯ	61

ВВЕДЕНИЕ

Ученые отмечают, что в последнее десятилетие заметно вырос процент детей с различными речевыми нарушениями. В настоящее время одной из важных проблем логопедии являются нарушения речи у детей и, в частности, проблема развития просодической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи.

Важной характеристикой звучащей речи является голос и ритмико-интонационная сторона речи. Голос является инструментом, обеспечивающим эмоциональность и выразительность речи. Его расстройства негативно 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 общей и специальной педагогике этим вопросом 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, играющую немаловажную роль в осуществлении коммуникативной функции речи, поскольку именно с их помощью говорящий передаёт не только информацию, но и своё эмоциональное состояние (Г.Н.Иванова-Лукьянова, Н.Д.Светозарова и др.). Речевая просодика представляет собой 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 либо замыкается, либо пытается проговорить требуемый материал быстрее, не заостряя внимание на выражении речи, на логическом ударении, на речевом дыхании, не придавая значение ритмичности, то есть просодическая сторона речи старших дошкольников недостаточно сформирована.

Многие исследователи подчёркивают, что просодическая недостаточность 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.). Многие педагоги 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.). Актуальность этих исследований обусловлена тем, что просодические характеристики, обеспечивающие интонационную выразительность, играют немаловажную роль в осуществлении коммуникативной функции речи, поскольку именно с их помощью говорящий передает не только информацию, но и свое эмоциональное состояние.

В системе традиционных и нетрадиционных методов коррекции нарушений речи у детей все больше места занимают специальные техники, куда входят такие направления как: логопедические сказки. Сказка является эффективным развивающим, коррекционным и, безусловно, психотерапевтическим средством в работе с детьми-логопатами. Она позволяет совершенствовать аналитико-синтетическую деятельность ребенка, положительно влияет на звуковую культуру речи, ее интонационный строй, содействует обогащению активного словаря детей. Кроме того, работа над логопедической сказкой, предполагая художественное моделирование эмоций, выступает источником развития чувств. Художественная выразительность образов, иногда 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 логопедических сказок при обучении дошкольников с общим недоразвитием речи, в том числе и в 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 просодической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами логопедических сказок» 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 логопедических сказок.

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 логопедических сказок.

Гипотеза исследования: одним из средств, оптимизирующих коррекционно-педагогическую работу по формированию просодической стороны речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи, могут выступать логопедические сказки, так как они позволяют 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 логопедических сказок.

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).

База исследования: МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 20 п.Разумное 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 СРЕДСТВАМИ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ СКАЗОК

1.1. Характеристика просодической стороны речи и её развитие в онтогенезе

Речь, как языковое явление, рассматривается в современном языкознании в качестве коммуникации, как средство 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).

Просодика представляет собой совокупность ритмико-интонационных свойств речи. Просодические компоненты 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, служащий на уровне предложения для выражения различных синтаксических значений и категорий, а также экспрессии и эмоций: мелодику, ритм, интенсивность, темп, тембр, логическое ударение (16). Просодия, по мнению Н.И. Жинкина, является наивысшим уровнем развития языка (8). Рассмотрим более подробно просодические свойства речи.

Интонация представляет собой 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 включает в себя 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. Мельчайшее злоупотребление мелодикой мешает восприятию информации. Различают три 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.

Одним из важнейших компонентов просодической стороны речи является ее темп. Темп речи – это скорость протекания речи во времени. Темп речи может изменяться. Это зависит от содержания высказывания, эмоционального настроения говорящего. Ускорение или замедление темпа речи обуславливает степень ее артикуляторной напряженности и слуховой отчетливости. Темп речи зависит от возраста говорящего и определяется содержанием текста (4).

Специфическим просодическим компонентом речи является ее тембр, индивидуальная окраска, колорит голоса. У каждого человека свой тембр. Тембр голоса может изменяться, что зависит от эмоционального состояния человека, от времени суток. Тембр голоса бывает разнообразным, а его восприятие всегда субъективно (4).

Сила голоса определяется как умение 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. При нарушении силы голоса он становится

иссякающим, слабым, либо слишком громким. Сила голоса – это величина объективная, это реальная энергия звука, измеряемая в децибелах.

Громкость голоса зависит от его силы. Но если сила голоса – величина объективная, то громкость – понятие субъективное, связанное с нашим восприятием звука. Громкость – это управляемое качество голоса. Ее можно и нужно менять в зависимости от различных обстоятельств общения. Гибкое изменение громкости голоса – это средств 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 фальцетообразным. Изменение голоса по высоте, силе, тембру и длительности называется модуляцией голоса (3).

Важным компонентом просодической стороны речи является ее ритм, т.е. равномерное чередование ускорения и замедления, напряжения и ослабления, долготы и краткости в произведении речи (4).

Особое место в интонации занимают паузы – это «незвуковое» интонационное средство. Паузы необходимы, так как они разрывают поток речи, чем 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. Различают 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).

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 рефлекторный 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, с кряхтением 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) в единстве с 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 жестикуляцией. 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 придаёт 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 чётко дифференцируют интонационные признаки начала и конца предложения. При произнесении фраз исчезают элемент избыточности, что позволяет сделать вывод о полном овладении детьми данной возрастной группы интонационной системой языка. Возраст четырех лет признается «рубежом в усвоении интонационной системы в 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 голоса, 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. Вопрос о 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, ее 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

Различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящиеся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте называется общим недоразвитием речи. ОНР – сложное речевое расстройство, 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, имитируя 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 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, с 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 нарушением 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 речи соответствующих 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. Логопедические сказки как средство формирования просодической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

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. Рассматривая игру, как основной вид деятельности в дошкольном возрасте, автор предлагает систему дидактических игр и упражнений в рамках предложенных лексических тем

(20).

Поиски новых, более эффективных методов работы с детьми, имеющими нарушение речи, часто приводят практикующих педагогов к использованию сказки. Ведь сказка, по своей сути, очень близка к игре.

Сказка воспитывает ребенка, дает знания о законах морали, помогает детям лучше узнать окружающую жизнь и познать самого себя, а также проявить творчество и смекалку. Через сказку ребенок учится находить выход из трудных ситуаций, верить в силу добра, любви и справедливости.

Как педагогическое средство, сказка, обладающая воспитательными и обучающими свойствами, применялась с давних времен. Пропуская через себя содержание сказки, проживая вместе с героями их небольшую историю, ребенок всматривается в мир собственных чувств и переживаний. Используя сказки в воспитании системы человеческих ценностей, нельзя не отметить ее обучающую составляющую. Сказка применяется в различных видах деятельности в дошкольных учреждениях, в том числе коррекционной работе с детьми, имеющими нарушения речи.

Теорию и методику использования сказки в коррекционной работе рассматривали Т.Д. Зинкевич – Евстигнеева, Н.В. Нищева, В.И.Савченко, Л.В. Сазонова и другие (10,314,18,19).

В России, в Санкт-Петербурге, действует институт сказкотерапии, под руководством Т.Д. Зинкевич – Евстигнеевой, в котором разрабатывается методология комплексной работы со сказкой для детей, имеющих отклонение в развитии.

Т.Д. Зинкевич – Евстигнеева отмечает, что сказка очень близка детям по мироощущению, так как у них эмоционально-чувственное восприятие мира. Ребенку не всегда доступна логика суждений взрослых, а сказка не учит напрямую, в ней есть только необычайные, волшебные образы, с которыми ребенок проживает сюжет сказки, определяя свои симпатии и антипатии (10).

Т.Д. Зинкевич – Евстигнеева предлагает следующую типологию сказок:

– художественные сказки: народные – основанные на истории, мудрости

- народа и авторские истории – мифы, притчи;
- психотерапевтические сказки, раскрывающие глубокий смысл происходящих событий, такие сказки не всегда однозначны, часто имеют не счастливый конец, но всегда проникновенны;
 - психокоррекционные сказки, создаются для мягкого влияния на поведение ребенка, для «замещения» неблагоприятного стиля поведения на более эффективный;
 - медитативные сказки, создаются для накопления положительного образного опыта, снятия психоэмоционального напряжения;
 - дидактические сказки, создаются педагогами для «упаковки» учебного материала, при этом абстрактные образы (буквы, звуки и др.) одушевляются, возникает сказочный образ мира, в котором они живут (10).

Дидактические сказки раскрывают смысл и важность определенных знаний. Логопедические сказки относятся к дидактическим, обучающим.

Т.Д. Зинкевич – Евстигнеева, определяет логопедическую сказку, как целостный педагогический процесс, способствующий развитию всех сторон речи, воспитанию нравственных качеств, а также активизации психических процессов (10).

Для решения определенной дидактической цели, подбираются, либо специально сочиняются соответствующие сказки.

Как отмечают исследователи, включение логопедических сказок в коррекционно-педагогическую деятельность способствует решению разнообразных задач:

- коррекционно-воспитательные (воспитание доброты, гуманности, выдержки, ответственности, самопожертвования, патриотизма);
- коррекционно-развивающие (развитие познавательных процессов, просодической стороны речи, умение передавать образ через мимику, жест, движения)

- коррекционно-образовательные (развитие фонематического слуха, работа над артикуляцией, автоматизацией, дифференциацией звуков, введением их в спонтанную речь, совершенствовать умение пересказывать и рассказывать сказки, продумывать продолжение к сказкам, сочинять новые сказки (5).

Т.Д. Зинкевич – Евстигнеева рассматривает логопедическую сказку как интерактивную сказку, так как она требует не пассивного созерцания, а активного участия в ходе повествования. Учитывая форму речевых нарушений, и этап коррекционной работы автор предлагает использовать следующие виды логопедических сказок (10):

- артикуляционные (развитие дыхания, артикуляционной моторики);
- пальчиковые (развитие мелкой моторики, графических навыков);
- фонетические (уточнение артикуляции заданного звука, автоматизация, дифференциация звуков);
- лексико – грамматические (обогащение словарного запаса, закрепление знаний грамматических категорий);
- сказки, способствующие формированию связной речи;
- сказки по обучению грамоте (о звуках и буквах).

Т.Д. Зинкевич – Евстигнеева предлагает, подбирая сказки для работы с детьми, имеющими нарушение речи учитывать ряд особенностей при выборе произведения (10):

- сказки могут быть простые, текст которых хорошо знаком детям («Теремок», «Три медведя», «Репка»);
- сказки могут быть авторские;
- возможно использование не всю сказку, а отдельных ее элементов;
- сюжет сказки должен быть интересным, вызывать эмоциональные переживания у детей.

Сказочная атмосфера дает возможность раскрепоститься, дети становятся более открытыми к восприятию материала, проявляют большую

заинтересованность в выполнении предлагаемых заданий.

Специалисты института Г.А. Быстрова, Э.А. Сизова, Т.А. Шуйская, подчеркивают, что логопедическое воздействие в игровой, сказочной форме является наиболее универсальным, комплексным и результативным методом воздействия в коррекционной работе и соотносят с этим явлением термин – логосказка. В своих трудах, авторы рассматривают логопедическую сказку как целостный, педагогический процесс, способствующий развитию всех сторон речи, воспитанию нравственных качеств, активизации психических процессов (внимания, памяти, воображения, мышления), а также поддержания положительной мотивации к выполнению учебных задач (5).

Сказки, представленные Н.В. Нищевой, направлены на всестороннее и последовательное развитие речи у детей и связанных с ней психических процессов. Автор предлагает 10 комплексных игровых логопедических занятий по развитию речи у детей старшего дошкольного возраста. В них используются сказки на формирование грамматической стороны речи, на автоматизацию и дифференциацию звуков, на развитие зрительного и слухового внимания (14).

Л.Е. Кузькина показывает возможности использования авторской логопедической сказки в коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста для развития их речевой активности, накопления и активизации словарного запаса, а так же для формирования грамматических категорий языка. Автором предлагается система подгрупповых занятий по обучению детей грамматически правильной речи с привлечением авторских сказок. Л.Е. Кузькина отмечает, что применение в коррекционной работе логопедической сказки позволяет поддерживать положительный настрой, стимулирует мыслительную деятельность, обеспечивает возможность удержания в течение длительного времени максимальной работоспособности детей, а также обеспечивает более легкое и быстрое усвоение программного материала (11).

Л.В. Сазонова, предлагает использовать на коррекционных занятиях

логопедическую сказку не просто в классическом варианте, а с элементами продуктивной деятельности - оригами. Педагог отмечает, что детям легче входить в сказочную обстановку с «оригамскими» игрушками, помогающими развитию речевого творчества, звуковой культуры речи, грамматического строя, обогащению словаря. Автор предлагает серию сказок, объединенных под общим названием «Темкины сны» (19).

Таким образом, можно говорить о значительном потенциале сказок и, в частности логопедических в развитии грамматического строя речи, в том числе навыков словообразования у детей с нарушениями речи. Это связано с тем, что логопедическая сказка имеет огромный речевой и психологический потенциал. Логопедическая сказка дает возможность повторять один и тот же материал но в различных видах детской деятельности. Можно в совместном творчестве с ребенком частично изменять и дополнять сюжет по ходу занятия, можно разыгрывать сказки – спектакли, где дети одновременно и участники, и зрители происходящего. Сказка дает возможность овладеть языком в непроизвольной форме. Использование логопедических сказок позволяет добиться не только устойчивого внимания и интереса на протяжении всего занятия, но и способствует сохранению психофизического здоровья детей, формированию положительного эмоционального состояния и снижению переутомления на логопедических занятиях. Сказка дает возможность ребенку самосовершенствоваться: у дошкольников с общим недоразвитием речи повышается речевая активность, совершенствуется выразительность речи, формируется грамматический строй, расширяется словарный запас.

Логопедические сказки могут быть использованы в работе над просодической стороной речи.

Например, в работе над развитием речевого дыхания, плавной речи, дикцией - на выдохе произносятся фразы: «Расти, расти, репка, сладка. Расти, расти, репка, крепка» («Репка»). Можно произносить фразы с различной силой выдыхания: «Кто-кто, в теремочке живёт?», «Я – мышка-норушка» (с разными героями сказки «Теремок»). В упражнении «Песенка Волка» на каждое слово

воздух выгоняется с силой: «Козлятушки, ребяташки, отопритесь, отворитесь...» (к сказке «Волк и семеро козлят»).

На развитие голоса используются такие упражнения, как «Белоснежка заблудилась» (тихо-громче-громко: «ау»), «Песенка Козы» (высоко), «Песенка волка» (низко). В упражнении «Высоко-низко» - произнести низким голосом Морозко, высоким - голосом девушки: «Тепло ли тебе, девица?» (низко), «Тепло, Морозушка. Тепло, батюшка» (высоко). Успешно используется чтение отрывков из сказок стихотворной формы с постепенной сменой силы голоса. «Бармалей»

Маленькие дети!	(шёпот)
Ни за что на свете	(тихо)
Не ходите в Африку,	(громче)
В Африку гулять!	(громко)
В Африке акулы,	(тише)
В Африке гориллы,	(тихо)
В Африке большие	(шёпот)
Злые крокодилы.	(артикуляция)

На развитие темпа и голоса используются упражнения «Медленно-быстро», «Шепотом и громко». Например, нужно произнести фразу «Нам не страшен серый волк!».

На развитие ритма используются упражнения «Отстучи телеграмму доктору Айболиту» (по подражанию).

Приезжайте, доктор, в Африку скорей
И спасите, доктор, наших малышей!

На развитие интонации используются игровые упражнения «Изобрази героев сказок» (хитрую лису, злого волка, переодетого в Красную Шапочку, храброго зайца и т.д.) - проговаривание фраз из сказок разной интонацией.

На развитие слухового внимания успешно используются игровые упражнения «Угадай, какая сказка?» (по первому слогу), «Михаил Иванович

сердится» (топни, если услышишь ошибки), «Узнай нас» (по типу «Подскажи словечко»).

Детям интересны упражнения на развитие слухового внимания и логического мышления, как например, «Расколдуй сказку»: «Жарозко» - «Морозко», «Оле-Огурцое» - «Оле-Лукое», «Красная Тапочка» - «Красная Шапочка», «Серебряный замочек» - «Золотой ключик», «Метровочка» - «Дюймовочка», «Кепка» - «Репка», «Коробок» - «Колобок».

Работа со сказкой способствует развитию просодической стороны речи (тембр голоса, его сила, темп, интонация, выразительность), формирует представления об основных принципах построения связного сообщения (обращение-побуждение, обращение-вопрос, обращение-сообщение). Использование логосказки как средства коррекции и развития коммуникативной функции речи повышает речевую активность и коммуникативную направленность речи детей.

Важную роль в чёткости и внятности речи играет четкая, точная, координированная работа артикуляционного аппарата (губ, языка, нижней челюсти, мягкого нёба). Для этого могут быть использованы артикуляционные сказки.

К одним из наиболее важных принципов в работе над артикуляционной моторикой у детей можно отнести принцип повторяемости. Одни и те же упражнения артикуляционной гимнастики, которые приходится выполнять ребёнку каждый день в течение продолжительного промежутка времени быстро надоедают ребёнку. Для того, чтобы заинтересовать детей, все упражнения можно объединить в небольшие сказки. Дети очень любят играть, и когда мы объединяем отдельные артикуляционные упражнения в сказочный сюжет, то они сами становятся активными участниками этой сказки. Логопедические сказки включают в себя целый комплекс упражнений. Желательно посадить ребенка напротив зеркала. Он должен наблюдать движения своего языка, рта и лицевых мышц. Можно рассказывать сказку и одновременно выполнять упражнения. Такая игра должна продолжаться не более 10 минут.

Примером логопедических сказок (артикуляционных) могут быть сказки-«Комарик», «Невоспитанный мышонок», «Сказка о язычке», «Кто поможет воробью?»»

Сказки действуют не только, как артикуляционная гимнастика, но развивают фонематический слух. В логопедической сказке обязательно присутствуют и специальные упражнения на тренировку дыхания, развитие общих речевых навыков. В данном случае можно использовать фонетические (озвученные) сказки.

Основной задачей фонетических сказок является развитие быстроты реакции, чувства темпа и ритма, дыхания. Педагог читает текст, дети сопровождают рассказ звучащими жестами, звукоподражанием, договаривают фразы. Для озвучивания фрагментов сказок (фраз), стихотворений можно применять и музыкальные инструменты, выбирая их в соответствии с содержанием произведения и характером игрового персонажа.

Правильное речевое дыхание обеспечивает нормальное звукообразование, создает условия для поддержания нормальной громкости речи, четкого соблюдения пауз, сохранения плавности речи и интонационной выразительности. Дети, имеющие ослабленный вдох и выдох, как правило, говорят тихо и затрудняются в произнесении длинных фраз. К основным задачам в работе над развитием речевого дыхания следует отнести: - выработку свободного, плавного, удлинённого выдоха специальными игровыми упражнениями; воспитание умения произносить небольшие фразы или смысловые отрезки на одном выдохе путем подражания речи взрослого. Выработке правильного речевого дыхания могут помочь забавные игры-сценки. Для формирования мелодико – интонационной стороны речи разработаны сценки-диалоги. Их можно показывать как отдельно, так и включать в структуру занятия. Составленные стихотворные диалоги учат детей умению общаться, вести беседу, отвечать на вопросы, использовать в речи различные интонации, подбирать правильный темп, изменять силу, высоту голоса, отрабатывать правильное речевое дыхание.

Таким образом, в работе над просодической стороной речи могут быть использованы логопедические сказки. Они позволяют 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 влияет 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 нарушение речи, часто приводят практикующих педагогов к использованию логопедических сказок. Анализ литературы позволяет говорить о значительном потенциале сказок в логопедической работе по формированию просодического строя речи.

ГЛАВА II КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ СКАЗОК

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

Целью экспериментального этапа исследования стало изучение состояния просодической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

В ходе констатирующего этапа эксперимента решались следующие задачи: подготовка и проведение исследования, организация сбора данных, подбор методик, беседа с логопедом и воспитателями группы, проведение обследования с целью определения уровня сформированности просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, III уровня речевого развития и у старших дошкольников с нормативным речевым развитием, обработка полученных данных в ходе эксперимента.

При проведении диагностики мы учитывали следующие требования:

1. Диагностика проводится индивидуально с каждым ребенком, в знакомой для ребенка обстановке.
2. Для налаживания контакта процедуру обследования рекомендуется начинать со свободной беседы.
3. Работе экспериментатора никто не должен мешать.
4. Время проведения обследования по возможности не должно превышать 20 минут.
5. Рабочее место должно соответствовать росту ребенка.

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 комбинированного вида №20 п.Разумное Белгородского района Белгородской области». Были обследованы две категории детей старшего дошкольного возраста: 10 детей с ОНР, III уровня речевого развития и 10 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 с ОНР, III уровень речевого развития

Имя ребёнка	Возраст
1. Никита А.	5 л. 6 мес.
2. Оля Д.	5л. 2 мес.

3. Илья В.	5 л. 3 мес.
4. Ирина Е.	5 л. 5 мес.
5. Ангелина М.	5 л. 5 мес.
6. Данил М.	6 л. 1 мес.
7. Маша М.	5 л. 7 мес.
8. Руслан Н.	5 л. 4 мес.
9. Оля С.	5 л. 2 мес.
10. Дима Л.	5 л. 10 мес.

Список детей с нормой речевого развития

Имя ребёнка	Возраст
1. Арина А.	5 л. 3 мес.
2. Сергей Д.	5 л. 8 мес.
3. Данил И.	5 л. 2 мес.
4. Ульяна М.	5 л. 5 мес.
5. Владимир Н.	5 л. 6 мес.
6. Илья К.	5 л. 1 мес.
7. Наталья Р.	5 л. 1 мес.
8. Карина С.	5 л. 7 мес.
9. Влада Т.	5 л. 9 мес.
10. Сергей Х.	5 л. 4 мес.

Результаты обследования общего уровня сформированности просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, III уровня речевого развития представлены в таблице 2.2.

Таблица 2.2

Ф.И.	Возраст	Ритм	Темп	Интонация	Логическое ударение	Сила	Высота	Тембр	Речевое	Итого/уро
						гол	ота		ое	уро

ребенка										оса	гол оса			ды ха ни е	вен ь
		1	2	1	2	1	2	1	2			1	2		
1. Никита А.	5л. 6 мес	2	2	2	2	2	2	0	0	2	1	2	1	2	20 н/с
2. Оля Д.	5л. 2 мес	1	1	3	1	4	4	4	3	3	1	3	2	2	32 с
3. Илья В.	5л. 3 мес	4	3	2	4	3	3	2	3	2	1	3	2	3	35 в/с
4. Ирина Е.	5л. 5 мес	0	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	3	23 с
5. Ангелина М.	5л. 5 мес	3	2	4	3	4	2	4	2	2	1	3	1	2	33 в/с
6. Данил М.	6л. 1 мес	2	3	4	3	2	2	3	2	3	2	4	2	4	36 в/с
7. Маша М.	5л. 7 мес	3	2	3	2	2	4	3	2	2	1	3	2	2	31 с
8. Руслан Н.	5л. 4 мес	3	2	4	3	3	2	3	2	3	1	3	2	3	34 в/с
9. Оля С.	5л. 2 мес	3	2	4	2	3	2	3	3	2	2	3	2	2	33 в/с
10. Дима Л.	5л. 10 мес	3	3	4	2	2	2	3	1	2	2	3	2	3	32 с
Среднеарифметический показатель		2,4	2,2	3,2	2,3	2,7	2,5	2,7	1,9	2,3	1,4	2,9	1,8	2,6	

В - высокий уровень

В/С - выше среднего уровня

С - средний уровень

Н/С – ниже среднего уровня

Н - низкий уровень

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.

Неправильно ставят логическое ударение, что нарушает смысл речевого высказывания. У них 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.

Результаты обследования общего уровня сформированности просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с нормативным речевым развитием представлены в таблице 2.3

Таблица 2.3

Ф.И. ребенка	Возраст	Ритм		Темп		Интонация		Логическое ударение		Сила голоса	Высота голоса	Тембр		Речевое дыхание	Итог/уровень
		1	2	1	2	1	2	1	2			1	2		
1.Арина А.	5л. 3 мес	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	52 в
2.Сергей Д.	5л.8 мес	4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	3	4	3	46 в
3.Данил И.	5л.2 мес	4	3	4	4	3	3	4	3	4	4	3	4	3	46 в
4.Ульяна М.	5л.5 мес	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	4	3	48 в
5.Владимир Н.	5л.6 мес	3	3	4	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	47 в
6.Илья К.	5л.1 мес	4	3	4	3	4	4	3	4	3	4	4	3	4	47 в
7.Наталья Р.	5л.1 мес	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	48 в
8.Карина С.	5л.7 мес	3	4	4	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3	45 в
9.Влада Т.	5л.9 мес	3	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	4	4	45 в
10.Сергей Х.	5л.4 мес	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	47 в
Среднеарифметический показатель		3,5	3,5	3,8	3,7	3,7	3,8	3,4	3,7	3,6	3,8	3,2	3,9	3,5	

В - высокий уровень

В/С - выше среднего уровня

С - средний уровень

Н/С – ниже среднего уровня

Н - низкий уровень

У детей с нормативным речевым развитием

Проанализируем результаты, которые были получены в ходе обследования двух групп детей, отраженные в таблицах 2.2 и 2.3.

С помощью первой методики мы исследовали уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня 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. Результаты данного обследования показывают, что у 10% обследуемых с ОНР III уровня и у 50% обследуемых с нормативным речевым развитием отмечается высокий уровень развития восприятия ритма. Для 50% детей с ОНР, III уровня речевого развития, 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, III уровня речевого развития.

Для определения у старших дошкольников с ОНР, III уровня речевого развития, 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. Из детей с ОНР, III уровня речевого развития, высокий результат не наблюдается в воспроизведении ритмических ударов по образцу. У 30 % обследуемых старших дошкольников с ОНР, III уровня речевого развития, 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, III уровня речевого развития, 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%. 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, III уровня речевого развития, темп речи соответствует норме (4-5 слогов в сек.) У 20 % выявлено незначительное отклонение от нормы. 30% испытуемых показали убыстренный темп (7-8 слогов/сек.). Среди детей с нормативным речевым развитием высокий уровень выявился у 80% испытуемых. Выше среднего уровня показало 20 % испытуемых.

Задания из методики №4 были направлены на обследование уровня сформированности умения отраженно и самостоятельно воспроизводить предложения с различной темповой организацией. Результаты обследования показали, что 10 % старших дошкольников с ОНР, III уровня речевого развития, 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 % .

Для выявления уровня сформированности умения дифференцировать различные типы интонации мы использовали методику №5. Правильно

выполнили задания 20 % детей с ОНР, III уровня речевого развития, 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.

20% детей старшего дошкольного возраста с ОНР, III уровня речевого развития, 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 III уровня . 70% детей с ОНР, III уровня речевого развития, требовалась помощь в отраженном и совместном произнесении повествовательной интонации, был отмечен уровень ниже среднего.

Высокий уровень сформированности умения определять слово, выделенное голосом в повествовательном, восклицательном и вопросительном предложениях выявили у 20% испытуемых с ОНР, III уровня речевого развития. Дети с нормативным речевым развитием показали результат 40 %. Обследуемые выполнили все задания безошибочно. 50 % детей с ОНР, III уровня речевого развития, 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).

Высокий уровень развития способности расставлять логическое ударение (правильная постановка акцента на конкретном слове при произнесении фразы), не выявлен у детей с ОНР, III уровня речевого развития. А среди детей с нормативным речевым развитием это умения сформировано у 70 %. 30 % обследуемых показали уровень выше среднего среди детей с ОНР, III уровня речевого развития (правильно выполняли задание, самостоятельно исправляли

ошибки). У 40 % детей с ОНР, III уровня речевого развития, 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, III уровня речевого развития не выявлен.

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

Высокий уровень развития этой способности у детей с ОНР III уровня выявлено не было. А среди детей с нормативным речевым развитием с заданием справились 60 %. 30% детей с ОНР III уровня показали результат выше среднего (слабый переход от тихого голоса к громкому, от громкого к тихому). Средний уровень был выявлен у 70 % обследуемых детей ОНР III уровня. Такие дети выполняли задания без модуляций голоса по силе, но при сопряженном выполнении сила голоса изменялась.

20 % детей с нормативным речевым развитием показали высокий уровень развития этой способности и 80 % показали результат выше среднего уровня. А среди детей с ОНР III уровня 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).

Высокий уровень развития способности воспроизводить тембр голоса у детей с ОНР III уровня 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

III уровня 80% продемонстрировали средний результат (трудности вызывало эмоциональная передача голоса).

Всего у 10 % детей с ОНР III уровня и 50 % детей с нормативным речевым развитием выявлен диафрагмальный тип дыхания (речь на выдохе, хороший объем речевого дыхания). У 40 % обследуемых детей с ОНР III уровня 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 2.1

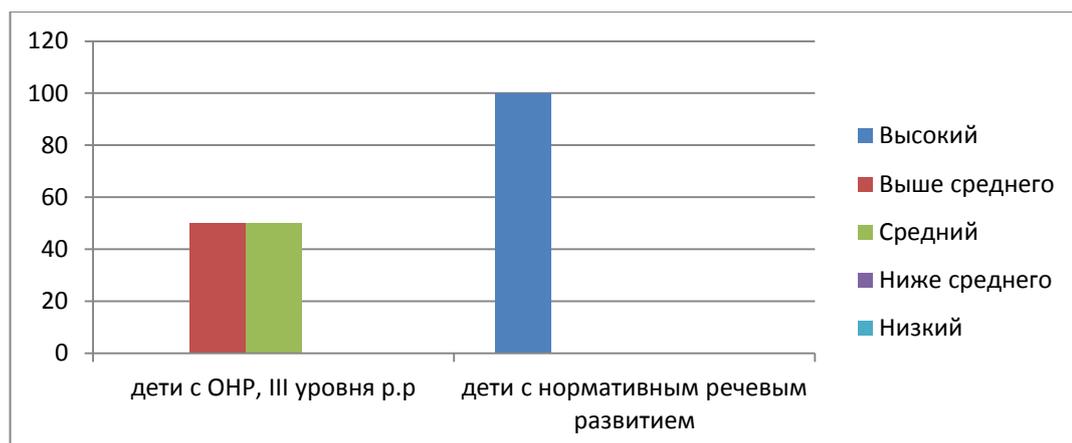


Рис. 2.1 Результаты обследования общего уровня сформированности просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, III уровня речевого развития и у детей с нормативным речевым развитием

Среди детей с нормативным речевым развитием у всех выявлен высокий уровень развития сформированности просодических компонентов. У детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня высокий показатель сформированности выявлен не был. У 50 % детей просодическая сторона речи сформирована выше среднего уровня, а у 50% обследуемых наблюдается средний уровень сформированности просодических компонентов речи. Таковы результаты проведённой нами диагностики с детьми старшего дошкольного

возраста с общим недоразвитием речи и детей с нормативным речевым развитием.

Таким образом, уровень развития просодической стороны речи детей с ОНР, III уровня речевого развития остаётся достаточно низким по сравнению с уровнем развития детей с нормативным речевым развитием. Для них характерно: трудности в идентификации интонационных рисунков, часто делаются ошибки в определении 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 в повторении интонационного рисунка фразы, произнесенной экспериментатором.

Всё это требует проведения целенаправленной и систематической коррекционно-развивающей работы.

2.2. Методические рекомендации по формированию просодической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами логопедических сказок

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 логопедических сказок 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 логопедическими сказками 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 деятельности со сказками.

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

Таблица 2.4

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

Период	Направление коррекционно-педагогической работы	Лексическая тема	Перечень логопедических сказок
1-2 неделя ноябрь	Формирование правильного речевого дыхания и длительного ротового выдоха.	«Транспорт»	«Пароходик», «Сказка о кораблике»
3-4 неделя ноябрь		«Одежда. Ателье»	«Сказка про свитер и майку»
1-2 неделя декабрь	Работа над изменением высоты и силы голоса.	«Домашние животные и их детеныши»	«Любопытный щенок»
3-4 неделя декабрь		«Наша пища. Труд повара»	«Спор на кухне»
2 неделя январь	Развитие тембровой окраски голоса.	«Новый год. Зимние забавы»	«Снежная история»

3-4 неделя январь		«Комнатные растения. Огород на окошке».	«Сказка про репку и здоровый образ жизни»
1-2 неделя февраль	Работа над логическим ударением.	«Игрушки»	«Приключение Мишутки»
3-4 неделя февраль		«День защитника Отечества»	«Сказка про дружбу мальчика и танка»
1-2 неделя март	Развитие умеренного темпа речи.	«Мамин праздник. Женские профессии»	«Сказка о том, как воробушек Чивик искал свою маму»
3-4 неделя март		«Весна. Труд людей весной»	«Два барана», «Чудо-радуга»

Основные требования к отбору и использованию логопедических сказок 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 сказки должен быть интересным, вызвать эмоциональный отклик у детей;
- возможное использование элементов сюжета, а не сказку целиком.

1.1 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 прочтения педагогом 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, здравсьте! Нет здесь никакого зайца! Я здесь живу. Это мой дом!

(Уходит обратно в домик).

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

Воспитатель: 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.

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

Дети отвечают: (нет)

Воспитатель: 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!

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

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

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

Воспитатель: 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.

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

Лиса: Спасибо, ребята.

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

После прочтения сказки «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.

После прочтения "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 логопедических сказках свистулек, игрушечных дудочек, губных гармошек, надувание шариков и резиновых игрушек.

1.2 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 специальных

подготовительных упражнений по развитию высоты и силы голоса, по восприятию движений тона голоса. В работу включаются следующие задания:

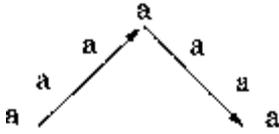
1. Восприятие и определение силы голоса (тихий, громкий) при произнесении звуков, слогов, звукоподражаний, слов и фраз.
2. Восприятие и определение высоты голоса (низкий, высокий) при произнесении звуков, слогов, звукоподражаний, слов и фраз.
3. Длительное произнесение голосом средней громкости отдельных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

а а а а а у у у у у э э э э э

4. Длительное произнесение голосом средней громкости сочетаний из двух-трех звуков: ау ой ауй 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:

<i>у ↑ у ↓</i>	<i>у ↑ у ↓</i>	<i>ау ↑ ау ↓</i>	<i>ау ↑ ау ↓</i>
<i>у ↓ у ↑</i>	<i>у ↓ у ↑</i>	<i>ау ↓ ау ↑</i>	<i>ау ↓ ау ↑</i>
<i>за ↑ за ↓</i>	<i>за ↑ за ↓</i>	<i>аза ↑ аза ↓</i>	<i>аза ↑ аза ↓</i>
<i>за ↓ за ↑</i>	<i>за ↓ за ↑</i>	<i>аза ↓ аза ↑</i>	<i>аза ↓ аза ↑</i>

8. Чередование повышения и понижения голоса при произнесении отдельных звуков: А а А а А а
9. Постепенное повышение голоса с последующим его понижением при произнесении гласных звуков:



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

1.3 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".

1.4 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, произносят 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, после прочтения сказки «Снегири» педагог 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.

1.5 Формирование темповой организации высказывания.

Основными задачами в работе по развитию темповой организации высказывания являются:

1. Формирование у дошкольников некоторых знаний о темпе речи (нормальный, быстрый, медленный). - 1 этап
2. Формирование умения слышать замедление и убыстрение темпа речи. - 2 этап
3. Формирование умения использовать различные темповые характеристики как звуковое средство выразительности собственной речи. - 3 этап

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 отраженно, 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 вслед за логопедом);

самостоятельное проговаривание фраз в медленном темпе под отстукивание каждого слога (слова) - ударами рукой по столу, отхлопыванием, ударами мяча и т.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 медленного 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 (сопряженно и вслед 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 в определении 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 (застревание на одной интонации); ограничение способности к преобразованию интонационного рисунка предлагаемых фраз, проявляющееся в повторении интонационного рисунка фразы, произнесенной экспериментатором.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

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.

По результатам проведенной работы можно сделать ряд выводов:

Просодическая сторона речи играет важную роль для осуществления коммуникативной функции речи, поскольку именно просодическими средствами обеспечивается выразительность и эмоциональная окраска речи.

Многообразие просодических компонентов определяет выразительность речи и влияет на эффективность коммуникации.

Интонационные характеристики устной речи постепенно оформляются в процессе речевого онтогенеза и становятся достаточно стабильными и индивидуальными у взрослого человека.

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 влияет нарушения тембра; темп речи ускорен. Речь отличается монотонностью, невыразительностью, затруднена передача основных видов интонаций: повествовательной, вопросительной, восклицательной.

Обобщение полученных данных в первой главе послужило основанием для проведения нами исследовательской работы по изучению просодической стороны речи у старших дошкольников с нормативным речевым развитием и у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Диагностика

выявила ряд особенностей, позволяющих выделить наиболее типичные затруднения: у детей возникают трудности в идентификации интонационных рисунков, часто делаются ошибки в определении 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 в повторении интонационного рисунка фразы, произнесенной экспериментатором.

Были разработаны направления и содержание коррекционно-педагогической работы по формированию просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Определены основные требования к отбору и использованию логопедических сказок.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алмазова, Е. С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей / Е. С. Алмазова. – М. : Просвещение, 1991. – 150 с.
2. Артемова Е.Э. Формирование просодики у дошкольников с речевыми нарушениями Монография. – М., МГГУ им. М. А. Шолохова, 2008. – 123 с.
3. Архипова Е.Ф. стертая дизартрия у детей / Е.Ф. Архипова. – М.: Астрель, 2007. – 331 с.
4. Ахманова О.С. словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 576 с.
5. Быстрова, Г.А. Логопедические игры и задания [Текст] кн. для логопеда / Г.А. Быстрова. Э.А. Сзова, Т.А.Шуйская – СПб.: КАРО, 2008. – 96 с.
6. Винарская, Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: книга для логопеда / Е. Н. Винарская. – М. : Просвещение, 1997. – 160 с.
7. Екименко, В.А. Логосказки, как вид коррекции речевых нарушений дошкольников [Текст] / В.А. Екименко, Н.Л.Столярова // Логопед. – 2008. - №1. – С. 32-43.
8. Жинкин, Н. И. О произвольном и непроизвольном управлении звуковыми механизмами пения и речи / Н. И. Жинкин // Вопросы психологии. – 1978. - № 4. – С. 73–83.
9. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – 2-е изд., перераб. – М. : Лабиринт, 2001. – 370 с.
10. Зинкевич – Евстигнеева, Т.Д. Практикум по сказкотерапии [Текст]: кн. для логопеда / Т.Д. Зинкевич – Евстигнеева – СПб.: Речь, 2015. – 320 с.
11. Кузькина, Л.Е. Авторская сказка как средство развития грамматического строя речи старших дошкольников [Текст]: Л.Е. Кузькина // Логопед. – 2012. - № 4.
12. Лопатина Л. В. Приемы обследования дошкольников со стертой формой дизартрии и дифференциация их обучения. Ленинградский педагогический институт им. А. И. Герцена. // Дефектология. – 1986. - № 2. – С. 13-17.

13. Лопатина, Л.В. Нарушения интонационного оформления высказывания дошкольниками со стёртой дизартрией / Л. В. Лопатина, Л. Н. Позднякова // Логопедия. – 2004. - № 1. – С. 36-43.
14. Нищева, Н.В. Развивающие сказки: Цикл занятий по развитию лексического состава языка, совершенствованию грамматического строя речи, развитию связной речи у детей дошкольного возраста [Текст]: пособие для логопеда / Н.В. Нищева. – СПб.: Детство ПРЕСС, 2002. – 47 с.
15. Попова Т.В. Формирование интонационной выразительности речи у старших дошкольников с дизартрией: автореф. дис. канд. пед. наук: 02.04.2009/ Т.В. Попова; Пед. академия последипломного образования. – Москва, 2009. – 27 с.
16. Правдина, О. В. Логопедия : учеб. пос. для ст. деф. фак-тов пед. ин-тов / О.В. Правдина. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Владос, 2004. – 272 с.
17. Рубинштейн С.Л. Леушина А.М. Основы общей психологии. Издательство Питер. (2000) с.93.
18. Савченко, В.И. Педагогическая сказка [Текст]: пособие для логопеда / В.И. Савченко. – СПб.: Детство –Пресс, 2015. –
19. Сазонова, Л.В. Сочиняем сказку [Текст] / Л.В. Сазонова // Логопед. - 2012. - № 4.
20. Тихонова, Е.С. Практические упражнения и задания для устранения речевых трудностей у детей с ОНР [Текст]: пособие для логопеда / Е.С. Тихонова. – М.: АРКТИ, 2014. - 96с.
21. Тонкова-Ямпольская, Р. В. Развитие речевой интонации у детей первых двух лет жизни / Р. В. Тонкова-Ямпольская // Вопросы психологии. - 1968. - № 3. – С. 24-29.
22. Хватцев, М. Е. Как предупредить и устранить недостатки голоса и речи детей / М. Е. Хватцев. – М. : Владос, 2000. – 14 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

24. Швачкин Н.Х. Развитие речевых форм у дошкольника ВЛАДОС, 1995.-198 с.

25. Яровенко, О. И. Становление интонационной системы языка у детей младшего школьного возраста / О. И. Яровенко // Становление речи и усвоение языка ребёнком: сб. науч. тр. - М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1986. –33-46.