



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГТТУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Коррекция просодической стороны речи у детей младшего
школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня
средствами логоритмики**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) «Логопедия»**

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

61,19 % авторского текста
Работа реценз. к защите:
рекомендована/не рекомендована
«В» срок сдачи 2023 г. к.п.п. 5
Зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик
к.п.н., доцент Л. А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-406-101-3-1
Гайсина Милана Махмутовна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
Щербак Светлана Геннадьевна

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 3 |
| ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ III УРОВНЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ..... | 5 |
| 1.1. Закономерности становления «просодической стороны речи» в онтогенезе | 5 |
| 1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня..... | 10 |
| 1.3. Специфика овладения детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня просодической стороной речи..... | 16 |
| 1.4. Логоритмика как средство коррекции речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня | 20 |
| Выводы по 1 главе..... | 23 |
| ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ..... | 24 |
| 2.1. Методика изучения просодической стороны речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня | 24 |
| 2.2. Состояние просодической стороны речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня | 28 |
| 2.3. Содержание логопедической работы по коррекции просодической стороны речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня с использованием средств логоритмики..... | 38 |
| Выводы по 2 главе..... | 43 |

| | |
|--|----|
| Заключение | 43 |
| Список использованных источников | 46 |
| Приложения | 50 |

ВВЕДЕНИЕ

Просодическая сторона речи, по мнению Н.И. Жинкина, является наивысшим уровнем развития языка и занимает важное место в развитии ребёнка [9, с. 6]. Под просодикой понимается совокупность ритмико-интонационных свойств речи. Через такие качества речи, как темп, ритм, тембр, высота и сила голоса, мелодика, пауза, логическое ударение, речевое дыхание, полётность голоса и дикция происходит реализация интонационно-выразительной стороны речи. Данные просодические компоненты определяют выразительность, отчётливость речи, ее эмоциональное воздействие в процессе коммуникации, несут определенную семантическую нагрузку. Значение просодической стороны речи в развитии ребёнка подчеркивали многие исследователи (А.Н. Гвоздев, Е.Ф. Архипова, Н. В. Черемисина-Ениколопова и др).

Формирование и развитие просодической стороны речи в онтогенезе подчинено этапам становления самой речи. (А.Н. Гвоздев, Е.Н. Винарская, А.Н. Леонтьев и др.)

Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи. Поэтому у детей страдает фонетический аспект речи, то есть просодическая сторона речи.

Согласно результатам исследований Е. Э. Артёмовой, у детей с общим недоразвитием речи различного генеза главным образом страдает тембр; голос можно охарактеризовать как назализованный, охриплый, осиплый. Помимо нарушения тембра у детей с общим недоразвитием речи отмечается малая интенсивность голоса, которая проявляется в недостаточной его силе. Голос у детей с ОНР тихий, слабый. Нередко это связано с психологическими проблемами, в том числе с осознанием своего нарушения, а также с речевым негативизмом. Довольно часто у детей с ОНР различного

гене́за прослеживается замедленный темп высказываний. Данный факт может быть объяснён затруднениями, возникающими при поиске языковых единиц в момент решения той или иной коммуникативной задачи. Это приводит к увеличению длительности пауз между отдельными фразами и их частями.

К сожалению, проблема исследования нарушений просодической стороны речи у детей ОНР III уровня, а также возможности ее коррекции с помощью логоритмики изучены недостаточно. Это и обуславливает актуальность данного исследования.

Объект исследования: просодическая сторона речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования: содержание, методы и приёмы логоритмики как средства коррекции просодической стороны речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель исследования: теоретически изучить и практически показать возможность использования логоритмических упражнений по коррекции просодической стороны речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

В соответствии с целью исследования нами были поставлены следующие задачи:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и медицинскую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности просодической стороны речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.
3. Составить комплекс логоритмических упражнений по коррекции просодической стороны речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Методы исследования:

- теоретический - изучение и анализ научной педагогической, психологической и методической литературы в рамках рассматриваемой проблемы;

- практический (тестирование, наблюдение, беседа);

- экспериментальный (проведение констатирующего эксперимента);

- анализ и интерпретация эмпирических данных.

База исследования: исследование проводилось на базе МАОУ «МЛ № 148 г. Челябинска». Экспериментальную группу составили 5 детей младшего школьного возраста с заключением психолого-медико-педагогической комиссии (далее ПМПК) – общее недоразвитие речи (III уровень), минимальные дизартрические расстройства.

Структура, объем, и содержание работы определены целью и задачами исследования. Дипломная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ III УРОВНЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1.1 Закономерности становления «просодической стороны речи» в онтогенезе

Просодика - сложный комплекс элементов, включающий темп, ритм, интонацию речи, тембр и логическое ударение, служащий на уровне предложения, для выражения различных синтаксических значений и категорий, а также эмоций и дикцию.

Термин «просодия», по мнению С.И. Ожегова, то же, что стиховедение. Часть стиховедения – учение о метрически значимых элементах речи. Система произношения ударных и неударных, долгих и кратких слогов в речи. [27, с. 53]

В лингвистике и психолингвистике «просодия» рассматривается как одна из составляющих фонетической стороны речи, представляя собой набор голосовых характеристик, совокупность ритмико-интонационных компонентов речи.

Термин «просодическая сторона речи» впервые упоминается в трудах древнегреческих грамматиков (Марузо, Torio de la Riva и др.) и обозначает дополнительные особенности речи, независимые от основной артикуляции звука.

Просодика изучалась в лингвистике и психолингвистике (Л.С. Выготский, Н.А. Гвоздев, Н.И. Жинкин, Н.Д. Светозарова, Г.Н. Иванова-Лукьянова, Р.К. Потапова и др.), в психологии (Н.И. Жинкин и др.), в фонетике (О.Ф. Кривнова, С.В. Кодзасов, Е.Н. Российская, Л.А. Геранина, А. Мартине, А. Мюллер, М. Зелтинг и др.)

Н. В. Черемисина-Ениколопова утверждает, что просодическая сторона речи является «важнейшей приметой звучащей устной речи, средством оформления любого слова или сочетания слов в предложении, средством уточнения его коммуникативного смысла и эмоционально-экспрессивных оттенков».

Просодика (просодия) – это совокупность фонетических средств, дополнительных по отношению к звуку, модифицирующих его. Это средства особые, относительные (выше-ниже, громче-тише, длиннее-короче). Они плохо передаются в буквенном (фонемном) письме, придавая выразительность речи.

Выразительность речи – это умение внятно, в то же время по возможности сжато выражать свои мысли и чувства, умение владеть интонацией, выбором слов, построением предложений, подбором фактов, примеров действовать на слушателя и читателя.

Как отмечает О.И. Лазаренко: «Значение выразительной речи в жизни человека неоспоримо. Эмоционально окрашенное слово – важный инструмент общения» [20, с. 7].

По мнению М.Ф. Фомичевой, Е.Н. Российской, Л.А. Гераниной, Н.И. Жинкина и других исследователей основной составляющей просодической стороны речи является интонация.

Л.В. Лопатина, Л.А. Позднякова, Л.И. Вапсовская считают, интонация представляет собой один из важнейших компонентов языка, являясь неотъемлемой составной частью речевой деятельности и единством взаимосвязанных компонентов мелодики, длительности, интенсивности, темпа речи и тембра произнесения.

Основа эмоциональной устной речи – это ее фонетическая система, набор звуковых средств, из которых, как из кирпичиков, складываются более сложные элементы языка – слова. Из слов, в свою очередь, складываются высказывания, а из высказываний – тексты. Так называемым «раствором», объединяющим эти части в единое целое – связную, осмысленную устную речь является интонация.

Е.А. Брызгунова, Л.В. Бондарко, Т.Н. Иванова-Лукиянова отмечают связь между просодикой и смыслом предложения и рассматривают интонацию как один из важнейших факторов коммуникации.

Е.А. Ларина, анализируя работы Л.В. Бондаренко, Л.Р. Зиндер, Н.Д. Светозаровой, писала, что интонационная система языка – это основное фонетическое средство оформления речевого высказывания, совокупность просодических компонентов, участвующих в членении и организации речевого потока в соответствии со смыслом передаваемого сообщения [20, с. 5].

Эти свойства речи, входящие в понятие интонации, в реальной речи не изолированы и не вычленимы, они имеют механизм связи между собой и накладываются на линейные единицы речи, «выступают в речевом потоке совместно с ними, потому что не могут существовать отдельно. Согласно современным лингвистическим представлениям, интонация является элементом просодической структуры и рассматривается как одно из основных фонетических средств оформления речевого высказывания, как

совокупность просодических компонентов, участвующих в членении и организации речевого потока в соответствии со смыслом передаваемого сообщения.

Мнения лингвистов О.С. Ахмановой, Г.Н. Иванова-Лукьяновой, З.В. Савковой выражаются в том, что система интонации является сложным структурным комплексом взаимообусловленных и взаимозависимых компонентов, представленных в «широком смысле» следующей совокупностью: мелодика, интенсивность, тембр, темп и ритм, пауза и ударение. В лингвистике, бесспорно, положение о том, что интонация является полифункциональным явлением. Интонация относится к паралингвистическим средствам общения.

Таким образом, просодическая сторона речи представляет собой совокупность таких элементов, как интонация, мелодика, пауза, ударение, темп, ритм и тембр. Являясь наивысшим уровнем развития, она составляет важную часть устной речи и играет весомую роль в оформлении речи и понимании ее слушателем.

Интонационные средства врожденных эмоциональных состояний универсальны для всех детей, они социализируются на протяжении раннего детства и служат основой становления особых зонных характеристик фонетических форм родного языка [20, с. 13].

А.Н. Гвоздев, Е.Н. Винарская, А.Н. Леонтьев и др. изучали становление просодической стороны речи в онтогенезе. Формирование и развитие просодической стороны речи подчинено этапам становления самой речи.

Для формирования просодической стороны речи очень важен доречевой период развития ребенка, поскольку именно тогда происходит координация речедвигательных и слуховых образов, отрабатываются интонационные рисунки родного языка. В это время ребенок ориентируется не на смысл сказанного, а на эмоциональную окраску речи, поэтому он очень восприимчив к просодической стороне языка.

По данным Н.Х. Швачкина звуковая сторона речи формируется в

определенной последовательности. Интонация ребенком усваивается в период от четырех до шести месяцев, далее ритм от шести до двенадцати месяцев.

Т.Н. Ушакова, Н.И. Гвоздев, Е.Ф. Архипова, Е.Н. Винарская, Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова, Н.И. Лепская, Р.В. Тонкова-Ямпольская и др. считают, что крик новорожденного является началом формирования интонации. Именно рефлекторный крик ребенка считается этапом доречевого развития, который к 2-3 месяцам жизни становится все более модулированным. Во время крика идет подготовка органов голосового аппарата. В период двух-четырех месяцев у ребенка начинают появляться первые короткие звуки гуканье, а затем гуление, у этих звуков уже прослеживается определённая интонация.

В возрасте пяти-шести месяцев начинает появляться лепет, проявляется как повтор отдельных слогов. Формируется интонация и начинает закладываться ритмическая основа речи. М.М. Кольцова отмечает, что появляется отчетливая реакция на интонацию, а вскоре и на ритм услышанной речи. Обычно этот период длится до девяти месяцев.

Л.Р. Лизунова отмечает, что период от девяти месяцев до полутора лет считают начальным этапом усвоения родного языка. Начинает активно развиваться восприятие ритма речи и слуховое восприятие. Ребёнок усваивает более простые элементы слова, такие как интонацию, ритм и звуковой рисунок. Важную роль играют также жесты, мимика, интонация, начинает появляться семантическая смысловая связь.

Ко второму году жизни появляется понимание мимики, жестов, интонаций голоса, движений и действий взрослого, и на основе этого строится общение. С двух с половиной лет наблюдаются различные интонационные конструкции типа вопроса, и начинает формироваться интонация просьбы. В возрасте двух-трех лет происходит развитие лексики, грамматически и фонетики языка. Происходит развитие механизмов обеспечивающих формирование нормального речевого дыхания.

Взаимодействие фонации, дыхания и артикуляции, являются началом становления речевого дыхания.

В возрасте пяти – шести лет ребёнок овладевает контекстной речью. На данном этапе встречаются сбои речевого дыхания при произнесении сложных и длинных фраз, паузы связаны со сложностями оформления высказывания. Развитию интонации способствует развитость речевого слуха.

К младшему школьному возрасту дети начинают правильно произносить безударные и ударные слоги в слове, но выделить их пока не могут. Этот процесс происходит интуитивно и становится основой для обучения постановке логического ударения в предложении.

Таким образом, обобщив взгляды разных ученых на закономерности формирования просодической стороны речи в онтогенезе, следует сделать вывод о том, что просодическая сторона речи формируется на протяжении всего детства. К семи годам просодическая сторона речи у детей сформирована.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня

Р.Е. Левина отмечает, что под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи [28, с. 53].

По мнению Р.Е. Левиной, Н.С Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, различные неблагоприятные воздействия как во внутриутробном периоде развития (инфекции, интоксикации, токсикозы), так и во время родов (родовая травма, асфиксия, несовместимость крови матери и плода по резус-фактору или групповой принадлежности крови), а также в первые годы жизни (травмы мозга) ребенка могут приводить к общему речевому недоразвитию.

Неблагоприятные факторы (курение, алкоголь), влияющие на здоровье матери также могут привести к нарушениям физического и нервно-психического развития ребенка, одним из проявлений которых часто является общее недоразвитие речи. Большая роль в возникновении речевых нарушений, в том числе и общего недоразвития речи, принадлежит генетическим факторам. Возникновение обратимых форм общего недоразвития речи может быть связано с неблагоприятными условиями окружения и воспитания. Психическая депривация в период наиболее интенсивного формирования речи приводит к отставанию в ее развитии. Если влияние этих факторов сочетается хотя бы и с нерезко выраженной органической недостаточностью центральной нервной системы или с генетической предрасположенностью, то нарушения речевого развития приобретают более стойкий характер и проявляются в виде общего недоразвития речи.

Этиология и патогенез общего недоразвития речи многообразны, но с клинической точки зрения наибольшее значение имеет группа общего недоразвития речи, связанная с ранним органическим поражением центральной нервной системы.

Специальные исследования детей с ОНР показали клиническое разнообразие проявлений общего недоразвития речи, которое представлено в работах Е.М. Мастюковой. Она выделяет три основные группы:

У детей первой группы имеют место признаки лишь общего недоразвития речи, без других выраженных нарушений нервно-психической деятельности. Это неосложненный вариант общего недоразвития речи. У этих детей отсутствуют локальные поражения центральной нервной системы.

У детей второй группы общее недоразвитие речи сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов. Это — осложненный вариант общего недоразвития речи церебрально-органического генеза, при котором имеет место дизонтогенетически-энцефалопатический симптомокомплекс нарушений.

У детей третьей группы имеет место наиболее стойкое и специфическое речевое недоразвитие, которое клинически обозначается как моторная алалия. Характерными признаками моторной алалии являются следующие: выраженное недоразвитие всех сторон речи – фонематической, лексической, синтаксической и морфологической, всех видов речевой деятельности и всех форм устной и письменной речи. Этиопатогенез ОНР имеет различное происхождение и соответственно различную структуру аномальных проявлений.

Для таких детей кроме специфического речевого дефекта, характерны нарушения внимания, памяти, мышления, расстройства эмоционально-волевой сферы и поведения.

Т.Б. Филичева и Г.А. Чиркина, характеризуя особенности интеллектуальной сферы детей с ОНР, отмечают: "Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными возрасту, дети, однако отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением, что является следствием неполноценной речевой деятельности" [34, с. 11]. Дети с общим недоразвитием речи хорошо используют элементы помощи, способны применять приобретенные знания в новой ситуации. Хотя для детей данной категории все же требуется помощь во время формирования у них обобщенного образа действия и обобщенного мышления.

Интеллектуальная деятельность детей с ОНР часто требует специальных побуждений и стимуляции, многие из них легко теряют конечную задачу, не могут составить внутреннего плана ее решения, т.е. в этих случаях можно предполагать недостаточное развитие динамики мыслительных процессов и внутренней речи. Их интеллектуальные возможности часто оказываются крайне неравномерными: отчетливо выявляется диссоциация в выполнении речевых и неречевых заданий. Для

многих детей с ОНР требуется больше времени при овладении абстрактным счетом и решением арифметических задач.

Для детей с общим недоразвитием речи III уровня характерно своеобразие учебной деятельности. К началу школьного обучения у них оказываются недостаточно сформированными языковые средства, задержано развитие коммуникативной и обобщающей функций речи. Эти особенности определяют специфику обучения детей в школе. Наряду с затруднениями в усвоении письма и чтения они могут иметь трудности и при усвоении математики (плохо понимают смысл математических операций, вопроса задачи, из-за этого не могут составить программу последовательного ее решения, плохо определяют тип задач).

В рамках психолого-педагогического подхода Р.Е. Левиной было выделено три уровня речевого развития у детей с речевой патологией. Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных отклонений, задерживающих формирование речевых компонентов. Переход от одного уровня к другому характеризуется проявлением новых речевых возможностей.

Третий уровень речевого развития – характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном это свистящие, шипящие, аффрикаты и соноры), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы.

На третьем уровне речевого развития речь ребенка становится понятной для окружающих и вне ситуации общения, но их речь аграмматична, они используют только простые предложения, часто нарушая их структуру.

Дети нередко искажают в речи трех – четырехсложные слова, сокращая количество слогов. Множество ошибок наблюдается при передаче

звукоуполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове.

В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Имеют место выраженный дефицит языковых средств; затруднения в актуализации слов; разнообразные виды аграмматизмов; пропуски предикатов, предлогов, местоимений, нарушения порядка слов в предложениях, неправильное употребление падежных окончаний существительных, замена косвенной формы существительных и прилагательных нулевой формой, ошибки в согласовании числительных с существительным, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже.

Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности различения морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения.

Глухов В.П., Ткаченко Т.А. отмечают, что трудности в овладении навыками связной контекстной речи у детей с общим недоразвитием речи обусловлены недостаточной сформированностью основных компонентов языковой системы: фонетики, фонематики, лексики, грамматики, а также недоразвитием произносительной и семантической сторон речи. Дополнительные трудности в овладении связной монологической речью создаёт наличие вторичных отклонений в развитии психических процессов.

Ограниченный словарный запас делает речь детей бедной и стереотипной. При правильном понимании логической взаимосвязи событий, дети обходятся перечислением действий. Ошибки при передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, теряют

действующих лиц при пересказе текстов. Рассказ-описание может подменяться отдельным перечислением предметов и их частей. При составлении творческого рассказа дети испытывают затруднения в определении замысла рассказа, в последовательности развития сюжета. Дети испытывают трудности в составлении развернутого рассказа по картинке, по серии сюжетных картинок, могут затрудняться в нахождении главной мысли повествования, определении логики, последовательности в изложении событий. Рассказы составляют с вниманием на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Для описательного рассказа характерно: бедность содержание, повторы; предложенный план не используется; простое перечисление отдельных признаков предмета. Самым трудным для детей является самостоятельное рассказывание по памяти, а также творческие рассказы.

У ребенка с ОНР III уровня наблюдаются отклонения со стороны высших психических функций. Основные свойства внимания находятся на низком уровне развития. Также отмечается низкий уровень переключаемости внимания, оно наименее устойчивое по продолжительности, также возможности его распределения ограничены. В связи с этим такие дети часто отвлекаются во время занятий, никак не получается сосредоточиться на определенном виде деятельности. Смысловая, логическая память относительно сохранна, но снижена вербальная память и продуктивность запоминания. Дети довольно часто забывают сложные и объемные инструкции, опускают отдельные части, изменяют порядок предложенных задач. В беседе или при составлении рассказа по заданной теме или серии сюжетных картинок отмечаются нарушения логической последовательности, непонимание основного содержания, «застревание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, дублирование отдельных эпизодов. Когда ребенок рассказывает о событиях, которые с ним произошли, или

составляет рассказ на свободную тему, то в основном использует простые малоинформативные предложения.

1.3 Специфика овладения детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня просодической стороной речи

Нарушения компонентов просодического оформления входят в структуру многих речевых дефектов (Е.Э. Артёмова) [2, с. 7]. В том числе и в структуру тех, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте, т.е. в структуру общего недоразвития речи (ОНР).

В характеристику ОНР включены наиболее сложные по принятой номенклатуре нарушения речи: дизартрия, алалия, афазия, ринолалия др. [28, с. 9].

Наиболее широко освещено состояние просодических компонентов при речевых расстройствах органического характера, таких как дизартрия (Е.Ф. Архипова, Г.В. Бабина, Е.Н. Винарская, Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова и др.), ринолалия (Т.Н. Воронцова, И.И. Ермакова, А.Г. Ипполитова, Г.В. Чиркина и др.) и заикание (Л.И. Белякова, Н.А. Рычкова, В.И. Селиверстов и др.). Однако, в литературе не представлено аналогичного количества систематизированных данных о механизмах нарушения просодического оформления высказывания при расстройствах, выделенных в психолого-педагогической классификации, т.е. фонетическом недоразвитии речи (ФН), фонетико-фонематическом недоразвитии речи (ФФН) и общем недоразвитии речи (ОНР) [2;3;6]. Следовательно, можно отметить, что нарушение просодического оформления речи, в большинстве своем, описано в рамках исследований, касающихся тяжелых речевых нарушений, прописанных в клинико-педагогической классификации.

Вопросы, касающиеся изучения особенностей просодического оформления речи у детей дошкольного уровня с ОНР нашли отражения в

работах отечественных исследователей. Для наиболее полного представления проблемы нами были изучены работы и других исследователей интересующей нас области. В работах С.Ю. Шерстобитовой указывается, что дети с общим недоразвитием речи испытывают сложности интонационного оформления произвольного высказывания, при более-менее выразительной спонтанной речи [8;40]. Изучение исследований Н.Н. Белявской и Л.Н. Засориной указывают на присущее детям дошкольного возраста с ОНР интонационное однообразие [2;10;32;33].

Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева перечисляют факты, свидетельствующие о первичной паралингвистической ослабленности в структуре общего недоразвития речи: обедненная интонация, ритмическая несостоятельность, двигательная дискоординация, которые объясняются нарушениями регуляции мышечного тонуса, несформированностью кинестетического и двигательного праксиса. Авторы рассматривают данную патологию как «преимущественно дизонтогенетический вариант».

Особенности голосовой функции и выразительности речи дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) стали предметом специального изучения В.И. Филимоновой. В группе детей нарушения голоса были отмечены у основной части испытуемых. Это проявлялось в недостаточной громкости и узком динамическом диапазоне, несоответствии высоты голоса и не выраженности модуляций, изменениях тембра голоса в виде глухости, осиплости, монотонности, интонационной невыразительности и однообразия. Особенности интонационной стороны речи учащихся школ для детей с нарушениями речи изучались Л.И. Беляковой, И.И. Романчук. В процессе обследования у них выявились трудности в восприятии и пассивном воспроизведении различных интонационных конструкций, в правильной расстановке логических ударений и паузирования.

А.Н. Корнев выделяет патологию супрасегментарного уровня звуковой системы у детей с ОНР, куда относит искажения интонационно-мелодической и голосовой характеристик: глухость, маловыразительность,

монотонность, затухающий характер голоса, гнусавость. По мнению Н.А. Туговой, детям свойственна слабая слуховая память, недостаточное понимание значения слов и фразеологических оборотов, приводящие к интонационно монотонной и лексически невыразительной речи, а также к слабости речевого подражания.

По наблюдениям Г.В. Чиркиной, неблагоприятное влияние на интонационное оформление речи у дошкольников с ОНР оказывает нарушение мимики, использование которой облегчает передачу разнообразных интонационных оттенков [34,с. 11].

При ОНР, у детей с дизартрией, согласно результатам исследований Е.Э. Артёмовой, отрицательное влияние оказывается за счет нарушения иннервации мышц голосового и артикуляционного аппарата, дискоординация дыхания и фонации [2, с. 9]. Авторы Г.В. Бабина, Н.М. Махмудова, К.А. Семенова описывают общими в симптомокомплексе дизартрии следующие типологические особенности – монотонность, вялость голоса, истощаемость, неустойчивость по высоте и тембру. У детей со стертой дизартрией имеются нарушения интонационной выразительности речи, в первую очередь процессов восприятия и воспроизведения интонационных структур, особенно ритма и логического ударения (Л.В. Лопатина, Л.А. Позднякова). В основе дефекта лежит нарушение восприятия и дифференциации интонационных компонентов (Е.Ф. Архипова). Голосовые нарушения проявляются в недостаточной силе, слабой выразительности, отсутствии голосовых модуляций, обусловленные парезами мышц языка, неба, голосовых складок и глотки (Е.М. Мастюкова).

При ОНР, обусловленном ринолалией, главной причиной нарушения просодического оформления высказывания является анатомофизиологические дефекты артикуляционного аппарата: расщелины верхней губы и нёба. Как отмечают М.Д. Дубов, И.И. Ермакова, С.Ф. Иваненко, А.Г. Ипполитова, И.А. Смирнова и др., анатомо-физиологический дефект (расщелина нёба) приводит к нарушению тембра голоса – открытой

гнузавости и нарушению образования отдельных звуков. Голос у детей с ринолалией монотонный, глухой, неполетный и слабый. Достаточно часто отмечается функциональное нарушение дыхательной функции: вялость, дискоординация дыхательных мышц (О.В. Правдина), короткий поверхностный вдох, небольшой объем выдыхаемого воздуха и большая потеря выдыхаемого воздуха через носовые ходы (З.Г. Нелюбова, Е.А. Соболева).

У детей с моторной алалией наблюдаются грубые нарушения просодии: речь монотонная, мало модулированная, невыразительная, замедленная, скандированная с большим количеством пауз, в ряде случаев наблюдается неправильная постановка логического ударения, нарушения темпа и ритма речи. При эмоциональной ситуации речь может приобрести выразительность. Совершенно другая картина описывается в литературе при сенсорной алалии: голос нормальной звучности, речь интонационно окрашена, однако наблюдаются трудности понимания смысла высказывания, сложности произвольного изменения интонационных характеристик (М. Зеeman, В.А. Ковшиков, Е.Ф. Соботович, Н.Н. Трауготт, С.Н. Шаховская).

При возникновении у детей афазии интонационный компонент также будет нарушен, ухудшение состояния выводит на первый план патологию дизартрического характера (подкорковая дизартрия). Т.Г. Визель и Т.С. Колесникова отмечают, что она проявляется в «спотыкании» в середине слов, трудности их инициации, интенционных судорогах (подкорковые дискоординатии), и обозначают ее как речевую дизритмию. Эти нарушения имеют грубую степень выраженности и отличаются стойкостью проявления, что подтверждается нейропсихологическим обследованием. В основе этого речевого дефекта лежит первичное нарушение ритмического звена высказывания, что выражается в нарушении элементарного послогового ритма. В результате могут возникнуть трудности плавной речи, которые, в свою очередь, могут привести к возникновению заикания (Т.Г. Визель). Темп речи детей, страдающих афазией, становится убыстренным, отсутствует

маркировка голосом смысловых акцентов фраз, и речь в целом становится неразборчивой и смазанной.

В результате анализа вышеописанных исследований, можно выделить следующие особенности просодической стороны речи, присущие детям младшего школьного возраста с ОНР:

- значительное снижение интонационной выразительности речи;
- нарушение способности модулировать 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, с трудом имитирует голос животных);
- нарушение тембра речи с возможным появлением назального оттенка;
- нарушения темпа речи;
- нарушения дыхания: вдох с придыханием, с поднятием плеч; отмечается верхнее грудное дыхание, ослаблен речевой выдох (дети говорят на вдохе, что делает речь «захлебывающейся»);
- нечеткость дикции, речь невыразительная. (при рассказывании стихотворная речь ребенка монотонна, постепенно становится менее разборчивой, голос угасает.);
- нарушения формирования интонационной структуры предложения (наиболее нарушенным является процесс слуховой дифференциации интонационных структур, самостоятельная реализация страдает в меньшей степени)

1.4. Логоритмика как средство коррекции речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Развитие исторической ритмики шло от включения физических упражнений под музыку (Древний Египет) до ритмического воспитания (страны Европы, XIX-XX вв.). В последующем метод ритмического

воспитания был нацелен на борьбу с аритмией (Н.Г. Александрова и В.А. Гринер, 1912 г.), заиканием (В.А. Гиляровский, лечебная ритмика)

В.А. Гринер, и Ю.А. Флоренская акцентировали внимание на том, что логопедическая ритмика существенно отличается от методики ритмического воспитания, так как в упражнениях особое место уделяется слову. Авторы отмечают стойкий положительный эффект ритмотерапии в коррекции музыкальной стороны речи: мелодии, ритма, логического ударения, пауз.

Таким образом, музыкальная речь (просодические компоненты речи) и пантомимика, подчиняясь интеллектуальной и социальной функциям, также используются для выражения смыслового содержания и взаимного общения.

С целью устранения нарушений просодики на логопедических занятиях можно использовать логоритмические упражнения.

О необходимости применения логопедической ритмики в процессе коррекции речи людей писали В.А. Гринер, Н.С. Самойленко, Н.А. Власова, Д.С. Озерецкий, Ю.А. Флоренская [16, с. 27]. Они подчеркивали общепедагогическое значение ритма, влияние его на различные болезненные отклонения в психофизической сфере индивида, воздействие на физическое, моральное, интеллектуальное и эстетическое воспитание человека.

Логоритмика основывается на сочетании слова, музыки и движения, одно из которых является преобладающим или между ними имеется связь.

А. Розенталь считал, что логоритмика — новый способ коррекции речи, опирающийся на сочетание музыкального ритма с применением слова.

В настоящее время логопедическая ритмика рассматривается в специальной литературе как эффективное средство воздействия на многообразные нарушения психомоторных, сенсорных функций лиц с речевой патологией посредством системы движений в сочетании с музыкой и словом.

Как методику коррекции обучения и воспитания детей с речевыми нарушениями средствами движения, музыки и слова логоритмику рассматривала В.А. Гринер.

По мнению Г.А. Волковой, логопедическая ритмика является своеобразной формой активной терапии, средством воздействия в комплексе методик и учебной дисциплиной. Автор выделяет такие задачи логопедической ритмики как: оздоровительные (укрепление костно-мышечный аппарат, развитие дыхания, моторики, сенсорных функций, воспитание чувства равновесия, правильной осанки, походки, грации движений); образовательные (формирование двигательных навыков и умений, пространственных представлений и способностей произвольно передвигаться в пространстве относительно других людей и предметов; развитие ловкости, силы, выносливости, переключаемости, координации движений, организаторских способностей), коррекционные (учет механизма и структуры речевого нарушения, комплексность и поэтапность логопедической работы), воспитательные (умственное, нравственное, эстетическое и трудовое воспитание людей с речевой патологией).

Решение воспитательных задач содействует:

- 1) развитию чувства ритма, способности ощущать в музыке, движениях и речи ритмическую выразительность;
- 2) развитию способности восприятия музыкальных образов и умению ритмично, выразительно двигаться в соответствии с данным образом, т.е. умению перевоплощаться, проявлять художественно-творческие способности;
- 3) воспитанию положительных личностных качеств, чувства коллективизма, обучению правилам в различных видах деятельности и др.

Средства логоритмики разнообразны. Н.В. Нищева приводит примеры таких упражнений как: ходьба и маршировка в разных направлениях; упражнения на развитие дыхания, голоса и артикуляции; упражнения, формирующие чувство музыкального размера; упражнения, формирующие чувство музыкального темпа; ритмические упражнения; пение; игра на музыкальных инструментах; самостоятельная музыкальная деятельность; упражнения для творческого воображения.

Г.А. Волкова, развивая идеи В.А. Гринер и Н.С. Самойленко, рекомендует использовать в логопедической работе по коррекции неречевых и речевых функций следующие средства логопедической ритмики:

- вводные упражнения (ходьба и маршировка в различных направлениях)
- упражнения на развития дыхания, голоса и артикуляции
- упражнения, регулирующие мышечный тонус
- упражнения, активизирующие внимание
- счетные упражнения
- речевые упражнения без музыкального сопровождения
- упражнения, формирующие чувство музыкального размера или метра
- упражнения, формирующие чувство музыкального темпа
- ритмические упражнения
- пение
- игра на музыкальных инструментах
- музыкальная самостоятельная деятельность
- игровая деятельность
- упражнения для развития творческой инициативы
- заключительные упражнения

Автор подчёркивает значимость подхода к средствам логопедической ритмики как к системе постепенно усложняющихся упражнений, заданий и всевозможных форм работы с ребенком учетом структуры его дефекта.

Выводы по 1 главе

Таким образом, в данной главе мы рассмотрели изучения особенностей просодической стороны речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием III уровня в психолого-педагогической и специальной литературе.

Во-первых, просодика - сложный комплекс элементов, включающий темп, ритм, интонацию речи, тембр и логическое ударение, служащий на уровне предложения, для выражения различных синтаксических значений и

категорий, а также эмоций и дикцию. В лингвистике и психолингвистике «просодия» рассматривается как одна из составляющих фонетической стороны речи, представляя собой набор голосовых характеристик, совокупность ритмико-интонационных компонентов речи.

Во-вторых, у детей с ОНР III уровня отмечается неустойчивость внимания, памяти, особенно речевой, низкий уровень понимания словесных инструкций, недостаточность регулирующей функции речи, низкий уровень контроля за собственной деятельностью, нарушение познавательной деятельности. Психическое состояние этих детей неустойчиво, в связи с чем их работоспособность резко снижена.

В-третьих, нарушения компонентов просодического оформления входят в структуру такого речевого дефекта как ОНР, в характеристику которого включены наиболее сложные по принятой номенклатуре нарушения речи: дизартрия, алалия, афазия, ринолалия др. Состояние просодической стороны речи у детей с ОНР различного генеза имеет свою специфику.

В-четвёртых, общепедагогическое значение ритма, влияние его на различные болезненные отклонения в психофизической сфере индивида, указывали, что логопедическая ритмика воздействует на физическое, моральное, интеллектуальное и эстетическое воспитание ребёнка.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

2.1. Методика изучения просодической стороны речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

При изучении просодической стороны речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня по методике Е.Ф. Архиповой исследуются следующие компоненты просодики:

1. Обследование восприятия и воспроизведения ритма;

Задания этой серии позволяют определить, умеет ли ребенок самостоятельно воспроизвести путём показа карточки с записанными на неё ритмическими структурами, а также по подражанию (без опоры на зрительное восприятие) изолированные удары, серии простых ударов, акцентированные удары.

2. Обследование восприятия и воспроизведения интонации;

Целью обследования является выявление умения ребенка дифференцировать различные интонационные структуры в импрессивной и экспрессивной речи.

3. Обследование восприятия и воспроизведения логического ударения;

Целью обследования является определение возможности понимания ребенком выделения главного по смыслу слова во фразе; выделения голосом главных по смыслу слова во фразе, т.е. продуцирования логического ударения.

4. Обследование модуляции голоса по высоте;

Целью обследования является выявление умения ребенка определять и интонировать постепенное движение мелодии снизу вверх, сверху вниз.

5. Обследование модуляции голоса по силе;

Целью обследования является определение умения ребенка изменять громкость голоса. Обследование модуляций голоса по силе необходимо, чтобы определить, как ребенок может менять голос по силе (громкости).

6. Обследование восприятия и воспроизведения тембра;

При исследовании восприятия тембра голоса оценивается умение определять характер звучания тона голоса на слух. При обследовании воспроизведения тембра, выясняется, достаточно ли ребенок владеет своими голосовыми возможностями, может ли изменять окраску голоса в соответствии с предъявленными требованиями и ситуацией, способен ли передать голосом эмоциональные переживания и чувства персонажей сказки, может ли подражать голосам сразу нескольких животных.

Критерии оценки при восприятии тембра:

4 балла - задание выполняется правильно и самостоятельно;

3 балла - задание выполняется правильно, но в замедленном темпе;

2 балла - задание выполняется с ошибками, но ошибки исправляются самостоятельно по ходу работы;

1 балл - для выполнения задания требуется активная помощь взрослого;

0 баллов - задание не выполняется, повторные инструкции неэффективны.

Критерии оценки при воспроизведении тембра:

4 балла - правильное выполнение задания с точным соответствием всех характеристик тембра голоса данного персонажа, с первой попытки и очень выразительно.

3 балла - правильное выполнение задания с передачей тембра голоса, но только после нескольких проб, после неоднократного демонстрирования образца.

2 балла - некоторые изменения окраски голоса есть, но недостаточно выразительные и не совсем правильные.

1 балл - выполнение заданий без модуляций голоса (звучание голоса невыразительное, монотонное, тусклое).

0 баллов - невыполнение задания или отказ от задания.

7. Обследование темпо-ритмической организации речи;

Обследуя темпо-ритмическую организацию речи, особое внимание необходимо обратить на характеристику темпа в собственной речи ребёнка (быстрый, медленный, нормальный), во время беседы с ним.

Критерии оценки при определении темпа речи:

4 балла - темп норма (4-5 слогов в секунду);

3 балла - незначительное отклонение от нормы (± 1 слог);

2 балла - убыстренный темп (7-8 слогов в секунду), замедленный темп (2-3 слога в секунду);

1 балл - очень быстрый темп (более 9 слогов в секунду), очень медленный темп (1-2 слога в секунду);

0 баллов - из-за выраженных речевых нарушений допускает повторы слов, затрудняется в передаче слоговой структуры слов. В связи с этим не удастся объективно произвести измерение темпа.

Критерии оценки при обследовании восприятия темпа речи:

4 балла - задание выполняет верно.

3 балла - ошибается, но после повтора предложения исправляет ошибки.

2 балла - после повторного произнесения предложения ошибки не исправляет.

1 балл - путается, не соотносит с картинками.

0 баллов - задание недоступно.

Критерии оценки при обследовании воспроизведения темпа речи:

4 балла – повторил(а) верно.

3 балла - убыстрение, замедление темпа возможно после нескольких попыток.

2 балла - темп изменяет незначительно.

1 балл - темп не может изменять, не управляет темпом.

0 баллов - задание недоступно.

Оценка результатов выполнения выделенных заданий производится в балльной системе. В зависимости от качества выполнения дети получают от 0 до 4 баллов за каждое задание.

Критерии оценки (единые для всех заданий):

4 балла - задание выполняется правильно и самостоятельно;

3 балла - задание выполняется правильно, но в замедленном темпе;

2 балла - задание выполняется с ошибками, но ошибки исправляются самостоятельно по ходу работы;

1 балл - для выполнения задания требуется активная помощь взрослого;

0 баллов - задание не выполняется, повторные инструкции неэффективны.

По результатам полученных данных составляется профиль состояния просодической стороны речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

2.2. Состояние просодической стороны речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Для исследования просодической стороны речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня была определена база исследования: МАОУ «МЛ № 148 г. Челябинска». В эксперименте приняли участие 5 детей 3 класса с ОНР III уровня (минимальные дизартрические проявления).

Исследование проводилось по следующим направлениям:

1. Обследование восприятия и воспроизведения ритма;
2. Обследование восприятия и воспроизведения интонации;
3. Обследование восприятия и воспроизведения логического ударения;
4. Обследование модуляции голоса по высоте;
5. Обследование модуляций голоса по силе;
6. Обследование восприятия и воспроизведения тембра;
7. Обследование темпо-ритмической организации речи.

Рассмотрим результаты исследования по каждому из направлений.

Таблица 1 – Результаты обследования восприятия ритма

| № п/п | ФИ детей | Восприятие ритма (с опорой на зрительное восприятие) | | | Средний балл |
|-------|----------|--|-----|-----|--------------|
| | | 1.1 | 1.2 | 1.3 | |
| | № зад. | | | | |
| 1 | Милла | 4 | 3 | 3 | 3,3 |
| 2 | Глеб | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 3 | Камилла | 4 | 3 | 3 | 3,3 |
| 4 | Алсу | 4 | 3 | 2 | 3 |
| 5 | Семён | 2 | 2 | 2 | 2 |

Таблица 2 – Результаты обследования воспроизведения ритма

| № п/п | ФИ детей | Воспроизведение ритма (без опоры на зрительное восприятие) | | | | Средний балл |
|-------|----------|--|-----|-----|-----|--------------|
| | | 2.1 | 2.2 | 2.3 | 2.4 | |
| | № зад. | | | | | |
| 1 | Милла | 4 | 2 | 3 | 3 | |

Продолжение таблицы 2

| | | | | | | |
|---|---------|---|---|---|---|-----|
| 2 | Глеб | 2 | 2 | 1 | 1 | 1,5 |
| 3 | Камилла | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| 4 | Алсу | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| 5 | Семён | 2 | 1 | 1 | 1 | 1,3 |

Исходя из данных, приведённых в таблице 1,2, можно сделать вывод, что А. Милла и Д. Камилла справились с первым заданием на восприятие ритма, два других выполнялись в замедленном темпе; первое задание на воспроизведение ритма выполнили правильно и самостоятельно, второе с ошибками, которые исправили по ходу выполнения, третье и четвёртое в замедленном темпе.

М. Алсу справилась с первым заданием на восприятие ритма, второе выполнила в замедленном темпе, третье с ошибками, которые исправила по ходу выполнения задания. В. Глеб выполнил задание на восприятие ритма с ошибками, но ошибки исправлялись самостоятельно по ходу выполнения задания. Два задания на воспроизведение ритма выполнил с ошибками, в двух других потребовалась активная помощь экспериментатора.

П. Семён выполнил задания на восприятие ритма с ошибками, исправляемыми в ходе работы самостоятельно; первое задание на воспроизведение ритма с ошибками, которые исправил по ходу выполнения задания; в трёх других потребовалась активная помощь экспериментатора.

Представим анализ результатов по обследованию восприятия и воспроизведения интонации в таблицах 3,4.

Таблица 3 – Результаты обследования восприятия интонации

| № п/п | ФИ детей | Восприятие интонации (с опорой на зрительное восприятие) | | | | | | | Средний балл |
|-------|----------|--|-----|-----|-----|-------|-------|-------|--------------|
| | | № зад. | 3.1 | 3.2 | 3.3 | 3.4.1 | 3.4.2 | 3.4.3 | |
| 1 | Милла | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3,7 |
| 2 | Глеб | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |

Продолжение таблицы 3

| | | | | | | | | | |
|---|---------|---|---|---|---|---|---|---|-----|
| 3 | Камилла | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 4 | Алсу | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 3,1 |
| 5 | Семён | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |

Таблица 4 – Результаты обследования воспроизведения интонации

| № п/п | ФИ детей | Воспроизведение интонации | | | | | Средний балл | |
|----------|-------------|---------------------------|-----|-----|-----|-----|--------------|-----|
| | | № зад. | 4.1 | 4.2 | 4.3 | 4.4 | | 4.5 |
| 1 | Милла | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | Глеб | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | Камилла | | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3,4 |
| 4 | Алсу | | 4 | 4 | 1 | 1 | 1 | 2,2 |
| 5 | Семён | | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1,4 |

Исходя из данных, приведённых в таблице 3,4, можно сделать вывод, что А. Милла справилась с пятью из семи заданий на восприятие интонации, задание на определение законченных и незаконченных фраз выполнила правильно, но в замедленном темпе; в заданиях на воспроизведение интонации потребовалась активная помощь экспериментатора. В. Глеб задания на определение наличия повествовательного, вопросительного и восклицательного предложения и задания на дифференциацию типов интонации в предложении и стихотворном тексте выполнил с ошибками, которые исправил по ходу выполнения задания; в заданиях на воспроизведение интонации требовалась активная помощь экспериментатора. Д. Камила выполнила задания на восприятие интонации правильно и самостоятельно; также справилась с заданиями на воспроизведение отраженно фраз и стихотворных строк в соответствии с интонациями экспериментатора; задания с воспроизведением противоположных интонаций выполнила в замедленном темпе. М. Алсу выполнила четыре задания на восприятие интонации, в трёх допустила

ошибки; справилась с заданиями на воспроизведение отраженно фраз и стихотворных строк в соответствии с интонациями экспериментатора; в заданиях с воспроизведением противоположных интонаций потребовалась активная помощь экспериментатора. П. Семён с ошибками выполнил задания на восприятие интонации, также с заданиями на воспроизведение отраженно фраз и стихотворных строк в соответствии с интонациями экспериментатора; в заданиях с воспроизведением противоположных интонаций потребовалась активная помощь экспериментатора.

Рассмотрим результаты по обследованию восприятия и воспроизведения логического ударения в таблицах 5,6.

Таблица 5 – Результаты обследования восприятия логического ударения

| № п/п | ФИ детей | Восприятие логического ударения (с опорой на зрительное восприятие) | | | Средний балл |
|-------|----------|---|-----|-----|--------------|
| | | № зад. | 5.1 | 5.2 | |
| 1 | Милла | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 2 | Глеб | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 3 | Камилла | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 4 | Алсу | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 5 | Семён | 2 | 2 | 1 | 1,7 |

Таблица 6 – Результаты обследования воспроизведения логического ударения

| № п/п | ФИ детей | Воспроизведение логического ударения | | | | | | Средний балл |
|-------|----------|--------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|--------------|
| | | № зад. | 6.1 | 6.2 | 6.3 | 6.4 | 6.5 | |
| 1 | Милла | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3,3 |
| 2 | Глеб | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1,8 |
| 3 | Камилла | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3,5 |
| 4 | Алсу | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 4 | 2,7 |
| 5 | Семён | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0,8 |

Исходя из данных, приведённых в таблицах 5-6, можно сделать вывод, что А. Милла правильно и самостоятельно выполнила задания на восприятие логического ударения, правильно и самостоятельно воспроизвела фразы с логическим ударением по образцу и правильно сравнила два предложения с отличающимися логическими ударениями; с ошибкой воспроизвела логические ударения при ответах на вопросы по сюжетным картинкам; в замедленном темпе воспроизвела фразы с повествовательной и вопросительной интонацией с перемещением логического ударения в зависимости от количества слов в предложении и выбрала слово, произносимое с логическим ударением, в зависимости от вкладываемого смысла; правильно и самостоятельно выделила слог и цепочки слогов по образцу. В. Глеб с ошибками выполнил задания на восприятие логического ударения и воспроизвел фразы с логическим ударением по образцу и сравнил два предложения с отличающимися логическими ударениями; воспроизведение логического ударения при ответах на вопросы по сюжетным картинкам потребовало активной помощи экспериментатора; с ошибками воспроизвёл фразы с повествовательной и вопросительной интонацией с перемещением логического ударения в зависимости от количества слов в предложении и выбрал слово, произносимое с логическим ударением, в зависимости от вкладываемого смысла; с ошибками выделил слог и цепочки слогов по образцу. Д. Камилла правильно и самостоятельно выполнила задания на восприятие логического ударения, правильно и самостоятельно воспроизвела фразы с логическим ударением по образцу и правильно сравнила два предложения с отличающимися логическими ударениями; в замедленном темпе воспроизвела логические ударения при ответах на вопросы по сюжетным картинкам и фразы с повествовательной и вопросительной интонацией с перемещением логического ударения в зависимости от количества слов в предложении и выбрала слово, произносимое с логическим ударением, в зависимости от вкладываемого смысла; правильно и самостоятельно выделила слог и цепочки слогов по

образцу. М. Алсу правильно и самостоятельно выполнила задания на восприятие логического ударения; воспроизведение фразы с логическим ударением по образцу выполнено в медленном темпе; в медленном темпе сравнила два предложения с отличающимися логическими ударениями и воспроизвела логические ударения при ответах на вопросы по сюжетным картинкам; с ошибками воспроизвела фразы с повествовательной и вопросительной интонацией с перемещением логического ударения в зависимости от количества слов в предложении; с активной помощью экспериментатора выбрала слово, произносимое с логическим ударением, в зависимости от вкладываемого смысла; правильно и самостоятельно выделила слог и цепочки слогов по образцу. П. Семён с ошибками выполнил задания на восприятие логического ударения; в заданиях на воспроизведение логического ударения понадобилась активная помощь экспериментатора.

Рассмотрим результаты по обследованию модуляции голоса по высоте и силе в таблицах 7,8.

Таблица 7 – Результаты обследования модуляции голоса по высоте

| № п/п | ФИ детей | Модуляция голоса по высоте | | | Средний балл |
|-------|----------|----------------------------|-----------------|-----|--------------|
| | | Восприятие | Воспроизведение | | |
| | | № зад. | 7.1 | 7.2 | |
| 1 | Милла | 4 | 2 | 2 | 2,7 |
| 2 | Глеб | 4 | 1 | 1 | 2 |
| 3 | Камилла | 4 | 3 | 3 | 3,3 |
| 4 | Алсу | 3 | 2 | 2 | 2,3 |
| 5 | Семён | 3 | 1 | 1 | 1,7 |

Исходя из данных, приведённых в таблице 7, А. Милла, В. Глеб, Д. Камила справились с заданием на восприятие. М. Алсу и П. Семён выполнили задание на восприятие в замедленном темпе. Д. Камила выполнила с достаточной модуляцией голоса по высоте. Задания на воспроизведение А. Милла и М. Алсу выполнили с модуляцией только при

сопряженном выполнении задания. В. Глеб и П. Семён выполнили задание без модуляции даже при сопряженном выполнении задания. Результаты показывают, что восприятие изменений голоса дается детям легче, чем изменения собственного голоса.

Таблица 8 – Результаты обследования модуляции голоса по силе

| № п/п | ФИ детей | Модуляция голоса по силе | | | Средний балл |
|-------|------------|--------------------------|-----------------|-----|--------------|
| | | Восприятие | Воспроизведение | | |
| | № задания | 8.1 | 8.2 | 8.3 | |
| 1 | А. Милла | 4 | 2 | 2 | 2,7 |
| 2 | В. Глеб | 4 | 1 | 1 | 2 |
| 3 | Д. Камилла | 4 | 3 | 3 | 3,3 |
| 4 | М. Алсу | 3 | 2 | 2 | 2,3 |
| 5 | П. Семён | 3 | 1 | 1 | 1,7 |

Исходя из данных, приведённых в таблице 8, можно сделать вывод, что задания на восприятие модуляции голоса по силе правильно выполнили А. Милла, В. Глеб, Д. Камилла; в замедленном темпе М. Алсу, П. Семён. Задания на воспроизведение выполнялись с недостаточными модуляциями голоса по силе у Д. Камиллы. Те же задания А. Милла, М. Алсу выполнила без модуляций голоса по силе, но при сопряженном выполнении задания высота голоса изменялась. В. Глеб, П. Семён выполнили задания без модуляций голоса даже при сопряженном выполнении задания.

Рассмотрим результаты по обследованию восприятия и воспроизведения тембра в таблице 9,10.

Таблица 9 – Результаты обследования восприятия тембра

| № п/п | ФИ детей | Восприятие тембра (с опорой на зрительное восприятие) | Средний балл |
|-------|----------|---|--------------|
| | № зад. | 10.1 | |
| 1 | Милла | 4 | 4 |
| 2 | Глеб | 2 | 2 |
| 3 | Камилла | 4 | 4 |

Продолжение таблицы 9

| | | | |
|---|-------|---|---|
| 4 | Алсу | 2 | 2 |
| 5 | Семён | 2 | 2 |

Таблица 10 – Результаты обследования воспроизведения тембра

| № п/п | ФИ детей | Воспроизведение тембра (без опоры на зрительное восприятие) | | Средний балл |
|-------|----------|---|--|--------------|
| | № зад. | 11.1 | | |
| 1 | Милла | 1 | | 1 |
| 2 | Глеб | 2 | | 2 |
| 3 | Камилла | 4 | | 4 |
| 4 | Алсу | 2 | | 2 |
| 5 | Семён | 1 | | 1 |

Исходя из данных, приведённых в таблице 6, можно сделать вывод, что А. Милла, Д. Камила правильно и самостоятельно выполнили задание на восприятие тембра, М. Алсу, П. Семён выполнили задание на восприятие тембра с ошибками, но исправляли их. Д. Камила правильно выполнила задания с точным соответствием всех характеристик тембра голоса данного персонажа, с первой попытки и очень выразительно. В. Глеб правильно выполнил задания с передачей тембра голоса, но только после нескольких проб, после неоднократного демонстрирования образца. У М. Алсу были некоторые изменения окраски голоса, но недостаточно выразительные и не совсем правильные. А. Милла, П. Семён выполнили задание без модуляций голоса (звучание голоса невыразительное, монотонное, тусклое).

Представим анализ результатов по обследованию темпо-ритмической организации речи в таблицах 11,12.

Таблица 11 – Результаты обследования восприятия темпа

| № п/п | ФИ детей | Восприятие темпа (с опорой на зрительное восприятие) | | Средний балл |
|-------|----------|--|------|--------------|
| | № зад. | 13.1 | 13.2 | |
| | | | | |

Продолжение таблицы 11

| | | | | |
|---|---------|---|---|-----|
| 1 | Милла | 3 | 3 | 3 |
| 2 | Глеб | 2 | 2 | 2 |
| 3 | Камилла | 4 | 4 | 4 |
| 4 | Алсу | 4 | 3 | 3,5 |
| 5 | Семён | 3 | 3 | 3 |

Таблица 12 – Результаты обследования воспроизведения темпа

| № п/п | ФИ детей | Воспроизведение темпа (с опорой на зрительное восприятие) | | Средний балл |
|-------|----------|---|------|--------------|
| | | № зад. | 13.3 | |
| 1 | Милла | 3 | 3 | 3 |
| 2 | Глеб | 2 | 2 | 2 |
| 3 | Камилла | 4 | 4 | 4 |
| 4 | Алсу | 3 | 3 | 3 |
| 5 | Семён | 2 | 2 | 2 |

Исходя из данных, приведённых в таблицах 11, 12, можно сделать вывод, что у Д. Камиллы темп речи в норме, задания на восприятие и воспроизведение выполнены верно. У А. Миллы, М. Алсу темп речи в норме, в заданиях на восприятие темпа ошибались, но после повтора предложения исправляли ошибки, воспроизводили темп с убыстрением, замедление темпа было возможно после нескольких попыток. У В. Глеб, П. Семён присутствует незначительное отклонение от нормы, в заданиях на восприятие темпа ошибались, но после повтора предложения исправляли ошибки, воспроизведение темпа изменялось незначительно.

Полученные данные в ходе диагностики позволили нам наглядно представить состояние просодической стороны речи у детей экспериментальной группы, обозначив общий средний балл по каждому направлению обследования в таблице 13.

Таблица 13 - Результаты обследования просодической стороны речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

| Имя ребёнка | Направления обследования | | | | | | | | | | | | Средний балл |
|-------------|--------------------------|-----|-----------|-----|---------------------|-----|---------------|-------------|-------|---|------|---|--------------|
| | Ритм | | Интонация | | Логическое ударение | | Высота голоса | Сила голоса | Тембр | | Темп | | |
| Милла | 3,3 | 3 | 3,7 | 1 | 4 | 3,3 | 2,7 | 2,7 | 4 | 1 | 3 | 3 | 2,8 |
| Глеб | 2 | 1,5 | 2 | 1 | 2 | 1,8 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1,8 |
| Камилла | 3,3 | 3 | 4 | 3,4 | 4 | 3,5 | 3,3 | 3,3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3,7 |
| Алсу | 3 | 3 | 3,1 | 2,2 | 4 | 2,7 | 2,3 | 2,3 | 2 | 2 | 3,5 | 3 | 2,8 |
| Семён | 2 | 1,3 | 2 | 1,4 | 1,7 | 0,8 | 1,7 | 1,7 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1,7 |

В результатах можно увидеть неравномерное распределение баллов по направлениям обследования компонентов просодики. Это говорит о том, что состояние различных просодических качеств речи у детей изучаемой группы не одинаково: состояние одних качеств речи приближено к норме, другие резко отстают в развитии.

Наиболее сформированным оказалось восприятие и воспроизведение темпо-ритмической организации речи. Исходя из данного результата, мы можем сказать, что исследуемый компонент просодики у детей с общим недоразвитием III уровня наиболее сохранен.

Следует отметить, что с заданиями на восприятие ритма дети экспериментальной группы справились успешнее, чем с заданиями на воспроизведение. У детей возникали трудности (замедленный темп, ошибки). Данный результат указывает на значительные нарушения воспроизведения ритма.

Наименее сформирована модуляция голоса по высоте и силе. Дети способны воспринимать модуляцию голоса, но изменение её в собственной речи едва возможно.

Кроме того, выявлены низкие баллы за выполнение заданий по направлениям: обследование восприятия и воспроизведения интонации, восприятия и воспроизведения логического ударения, тембра. Дети способны

воспринимать тембр, интонацию и логическое ударение, но воспроизведение в собственной речи сопровождается у одних замедленным темпом, у других ошибками и активной помощью экспериментатора, уточнением инструкции.

Проанализировав результаты обследования, можно сделать следующие выводы: из группы детей, принимавшей участие в эксперименте, высокий балл получил один ребёнок (Камилла). Средний балл у двоих детей (Милла, Алсу), низкий балл у двоих (Глеб, Семён).

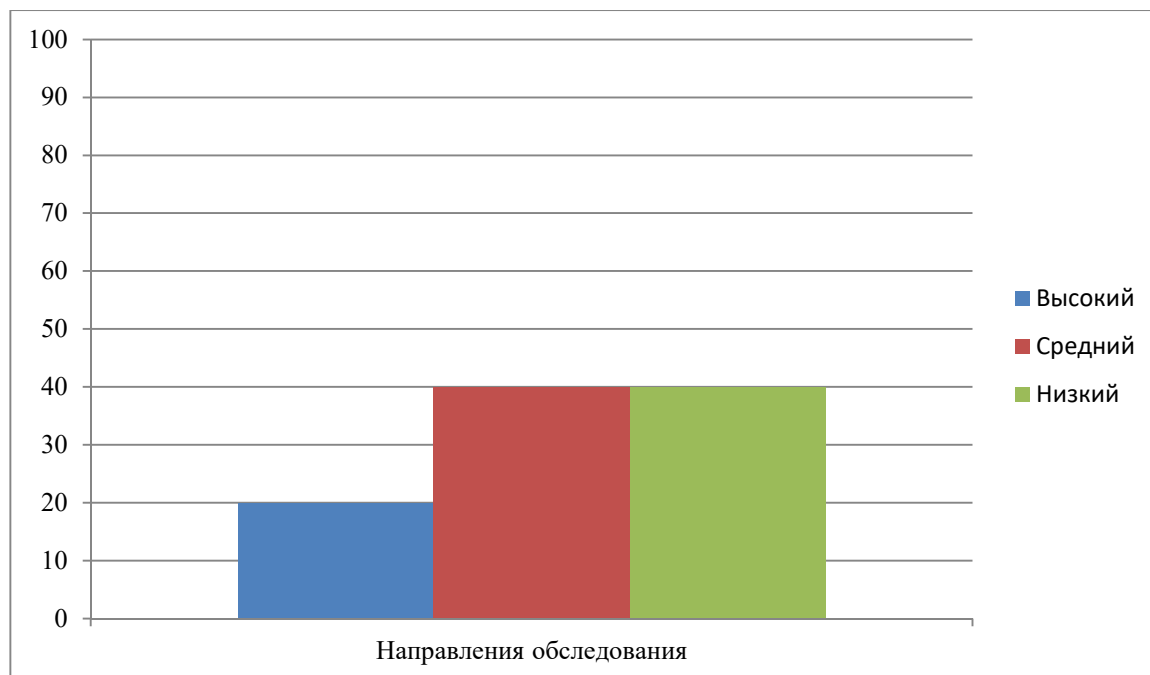


Рисунок 1 - Результаты обследования просодической стороны речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Профили результатов обследования просодической стороны речи на каждого ребёнка представлены в приложении 1.

Таким образом, количественный и качественный анализ полученных данных позволил нам сделать вывод о том, что большинство компонентов просодической стороны речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня нарушены.

2.3. Содержание логопедической работы по коррекции просодической стороны речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня с использованием средств логоритмики

Логопедическая работа с детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством логопедической ритмики была направлена на реализацию следующих задач: развитие общей, тонкой и артикуляторной моторики, развитие дыхания и голоса, развитие чувства темпа и ритма в движении, воспитание координации речи с темпом и ритмом музыки.

При определении содержания комплекса логоритмических игр и упражнений по коррекции просодической стороны речи у детей изучаемой категории мы учитывали задачи коррекционной работы, которые представлены в:

1. Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598);
2. Примерной адаптированной основной образовательной программе для начального общего образования с тяжелыми нарушениями речи.

При определении содержания коррекционной работы мы опирались на общедидактические и специфические принципы.

- Принцип систематичности (игры и упражнения включались в структуру занятий по логоритмике).
- Принцип доступности и индивидуального подхода (при планировании и проведении занятий учитывались возрастные и индивидуальные особенности детей).
- Принцип развития (основывается на положении Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития» – логоритмические игры и упражнения проводились на первых этапах вместе, сопряженно с детьми, затем выполнялись по словесной инструкции самостоятельно).

- Принцип поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин), определяет логическую последовательность приобретения закрепления и совершенствования всего комплекса знаний умений и навыков (в основе комплекса положен подход от простого к сложному).
- Принцип всестороннего воздействия (обуславливает общее влияние на организм).
- Принцип учёта симптоматики.
- Принцип комплексности (предполагает связь логопедической ритмики с другими воздействиями и основными видами музыкальной деятельности «слушание музыки, музыкально-ритмические движения и др.»).

Коррекционная работа осуществляется учителем-логопедом во внеурочное время в объеме не менее 5 часов. Программа коррекционной работы разрабатывается образовательной организацией в зависимости от особых образовательных потребностей обучающихся.

Составленный нами комплекс логоритмических упражнений реализуется посредством совместной работы учителя-логопеда с учителем музыки. Такая интеграция привнесёт в коррекционный процесс положительный эмоциональный настрой и дополнительный интерес.

Учитель-логопед оказывает непосредственную помощь учителю музыки в подборе речевого материала, исходя из коррекционной цели занятия. В свою очередь, учитель музыки оказывает помощь учителю-логопеду в подборе музыкального репертуара для занятий.

Музыка с ее огромным эмоциональным влиянием, богатыми средствами выразительности бесспорно дает возможность сделать совместную работу учителя-логопеда и учителя музыки более продуктивной, разнообразной и творческой.

В комплекс мы включили логоритмические упражнения по следующим направлениям:

1. Упражнения на развитие дыхания;

Правильное речевое дыхание обеспечивает нормальное звукообразование, создаёт условия для поддержания таких просодических функций как громкость речи, её ритмический рисунок, плавность и интонационная выразительность.

2. Ритмические упражнения;

Звучащий ритм служит для воспитания и развития у лиц с речевыми нарушениями чувства ритма в движении и для включения его в речь. В музыковедении имеются два понятия и два определения музыкального ритма: широкое и узкое. В широком понимании музыкальный ритм — это развертывание во времени конструкции музыкального произведения как строителя формы во времени.

Детям различные ритмы целесообразно давать в форме игр, драматизации, подражаний. Содержание и формы драматизации должны соответствовать возрасту, общему развитию и двигательным возможностям детей.

В младшем школьном возрасте детям предлагается большее количество ритмических рисунков, которые они оформляют, подражая животным, птицам, делая разные построения или работая с предметами.

3. Упражнения, формирующие чувство музыкального темпа

Сначала темп усваивается на простых движениях: хлопках, ударах по барабану, взмахах руками и т.д. Затем включаются движения ногами на месте, в ходьбе и беге. Вначале берутся две темповые скорости: нормальная ходьба и бег. Далее переходят к постепенному ускорению и замедлению темпа. Усвоив понятия «скоро» и «медленно» в движении, занимающиеся начинают правильно сопоставлять разный темп движения с соответствующими терминами. Нормализация темпа общих движений содействует воспитанию правильного речевого темпа.

С детьми младшего возраста темп движений отрабатывается во время шага и бега, при построениях, в упражнениях с предметами.

4. Упражнения на развитие голоса (модуляция по силе и высоте, интонация, тембр, логическое ударение).

Работа над голосом начинается с произношения на выходе гласных и согласных звуков. Упражнения проводятся с музыкальным сопровождением и без него. Гласные пропеваются с изменениями в высоте голоса. Если это упражнение сразу не получается, можно использовать «мурлыканье» или «гудение» (как звукоподражание кошке, гудку парохода), чтобы добиться изменения в высоте голоса, широко используются игры и инсценировки.

Сила голоса воспитывается при произнесении гласных более громким или более тихим голосом, с соответствующим усилением или ослаблением музыкального аккомпанемента.

Пение и произношение междометий, которые экспрессивно окрашены, выражают эмоции, волевые побуждения человека — радость, боль, гнев, страх. Затем междометия включаются в стихи, которые подбираются таким образом, чтобы окраска звука в них была разной: минорной или мажорной, с соответствующей музыкой. Полезны распевания на материале артикуляторной гимнастики с одновременным развитием мелкой моторики.

Формирование интонационной выразительности речи проводится по четырем основным типам интонационно-мелодических структур в процессе выполнения упражнений в определенной последовательности:

1) Упражнения по отработке интонации повествовательного предложения, характеризующейся понижением мелодики на ударном слоге слова, стоящего под синтагматическим ударением.

2) Упражнения по отработке интонации вопросительного предложения без вопросительного слова, характеризующейся резким повышением частоты основного тона на ударном слоге слова, стоящего под синтагматическим ударением.

3) Упражнения по отработке интонации вопросительного предложения с вопросительным словом, характеризующейся повышением тона на стоящем в начале предложения вопросительном слове.

4) Упражнения по отработке восклицательной интонации предложения, характеризующейся восходяще-нисходящей мелодикой.

Выводы по 2 главе

Для проведения обследования состояния просодической стороны речи у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня нами была выбрана методика Е.Ф. Архиповой. Программа обследования включала в себя 7 направлений. В каждом направлении содержалось несколько заданий на восприятие и воспроизведение различных просодических компонентов.

В результате обследования было выявлено, что детям младшего школьного возраста с ОНР III уровня наименее доступны изменения модуляции голоса по высоте и силе, а также восприятие и воспроизведение интонации, логического ударения. Присутствуют значительные нарушения восприятия и воспроизведения ритма. Восприятие и воспроизведение темпо-ритмической организации речи наиболее сохранены.

Количественный и качественный анализ данных обследования позволил сделать вывод о том, что большинство компонентов просодической стороны речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня нарушены.

Для организации коррекционной работы по устранению недостатков просодической стороны речи у детей изучаемой категории нами был составлен комплекс логоритмических упражнений. Упражнения данного комплекса включаются в логопедические занятия, а также рекомендованы для использования на уроках музыки.

Заключение

Целью нашего исследования было теоретически изучить и практически показать возможность использования логоритмических упражнений по коррекции просодической стороны речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

В соответствии с задачами исследования в первой главе был проведен анализ психолого-педагогической и специальной литературы. В результате теоретического анализа мы выяснили следующее.

Просодическая сторона речи — это совокупность ритмико-интонационных свойств речи, выполняющих коммуникативную функцию. Организация речи на данном уровне осуществляется благодаря таким качествам речи, как: тембр, высота и сила голоса, мелодика, темп, пауза, модуляции голоса, ритм, логическое ударение, интонация, речевое дыхание.

Просодический компонент речи с первых месяцев жизни играет большую роль в развитии речи ребенка, является самым доступным способом выражения потребностей. Становление просодики в онтогенезе начинается с первого рефлекторного крика новорожденного. Далее просодическая сторона речи формируется постепенно в течение всего детства и к семи годам является сформированной.

Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи. Поэтому у детей страдает фонетический аспект речи, то есть просодическая сторона речи, что проявляется в значительном снижении интонационной выразительности речи; нарушении способности модулировать 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, с трудом имитирует голос животных); нарушении тембра речи; нарушении темпа речи; нарушении дыхания: вдох с придыханием, с поднятием плеч; отмечается верхнее грудное дыхание, ослаблен речевой выдох (дети говорят на вдохе, что делает речь «захлебывающейся»); нечеткости дикции, отсутствии выразительности (при рассказывании стихотворная речь ребенка монотонна, постепенно становится менее разборчивой, голос угасает.); нарушении формирования интонационной структуры предложения (наиболее нарушенным является процесс слуховой дифференциации интонационных структур, самостоятельная реализация страдает в меньшей степени).

Целью эксперимента было исследовать состояние просодической стороны речи у детей изучаемой категории. Для реализации поставленной цели мы использовали методику обследования просодической стороны речи Е.Ф. Архиповой.

В результате обследования было выявлено, что у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня речевое дыхание и восприятие и воспроизведение темпо-ритмической организации речи наиболее сохранены. Наименее доступны изменения модуляции голоса по высоте и силе, а также восприятие и воспроизведение интонации, логического ударения. Присутствуют значительные нарушения восприятия и воспроизведения ритма.

Количественный и качественный анализ данных обследования позволил сделать вывод о том, что большинство компонентов просодической стороны речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня нарушены.

Знания, полученные в ходе теоретического изучения специальной литературы, в частности работ Г.А. Волковой, Л.В. Лопатиной, Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой, Н.В. Нищевой позволили нам разработать перспективный план логопедической работы по коррекции просодической стороны речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием III уровня. На основе разработанного перспективного плана внедрялся составленный комплекс упражнений по коррекции просодической стороны речи у детей изучаемой категории.

Упражнения данного комплекса включаются в логопедические занятия, а также рекомендованы для использования на уроках музыки.

Следовательно, нами определено и внедрено содержание логопедической работы по коррекции просодической стороны речи у детей изучаемой категории на основании разработанного перспективного плана и составленного комплекса упражнений.

Таким образом, в ходе проведённого нами теоретического и эмпирического исследования были реализованы заявленные задачи и достигнута поставленная цель.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аксанова, Т.Ю. Логопедическая ритмика в системе коррекционной работы с дошкольниками с ОНР: Учебно-методическое пособие. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009. – 40 с.
2. Артемова, Е.Э. Особенности формирования просодики у дошкольников с речевыми нарушениями. [Текст]: монография / Е.Э. Артемова—М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2008. – 123 с
3. Архипова, Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом: Доречевой период. Кн.для логопеда /Е.Ф. Архипова—М.: Просвещение, 1989.-79 с. 3
4. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие / Е.Ф. Архипова. — М.: АСТ: Астрель, 2006. – 319 с. – (высшая школа)
5. Алмазова Е. С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей – М: Просвещение, 1973 с 182
6. Бабина, Г.В. Речевые нарушения при детском церебральном параличе.//Вопросы логопедии./Под ред. Самсонова Ф.А., Шаховской С.Н. — М.:1979.-С. 15-27
7. Бабина, Г.В. Состояние интонационной стороны речи у младших школьников с дизартрией. / Г.В. Бабина, Р.Е. Идес // Коррекционная педагогика. Единое образовательное пространство. Сб. научно-методических трудов. - СПб., 2003.
8. Бадалян, Л.О. Детская неврология./ Л.О. Бадалян—М.: Медицина, 1984. - 576
9. Белякова, Л.И. Заикание. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности "Логопедия"/ Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова — М.: В. Секачев, 1998. — 304 с.: ил.
10. Белякова, Л.И.. Логопедия. Дизартрия./ Л.И. Белякова, Н.Н. Волоскова— М.: Гуманитар, изд. Центр ВЛАДОС, 2009. - 287 с. 8

11. Белякова, Л.И. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / Л.И. Белякова, Н.Н. Гончарова, Т.Г. Шишкова / Под ред. Л.И. Беляковой. — М.: Книголюб, 2004. — 56 с. - (Логопедические технологии.)
12. Бутенко, Е.К. Формирование интонационной выразительности речи у дошкольников с дизартрией [Текст] / Е.К. Бутенко // Дошкольная педагогика. — 2012. - №1. — С. 38-42.)
13. Винарская, Е.Н. Дизартрия. / Е.Н. Винарская— М.: АСТ: Астрель, Хранитель,—2006.—141с.
14. Винарская, Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка./ Е.Н. Винарская—М.: Просвещение, 1987
15. Власова Т.М., Пфафенродт А.Н. Фонетическая ритмика: Пособие для учителя. — М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1996 — 240 с: илл.
16. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. -- М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. - 272 с. - (Коррекционная педагогика).
17. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи./ А.Н. Гвоздев — М.: Детство-Пресс, 2007.-472с.10
18. Гуровец, Г.В. К вопросу диагностики стертых форм псевдобульбарной дизартрии [Текст] / Г.В. Гуровец, С.И. Маевская // Вопросы логопедии. — М. : Педагогика, 1978. — С. 27-37.
19. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей: Учеб .-- метод. пособие. — М.: Соц.-полит, журн., 1994. — 96 с.
20. Лазаренко, О.И. Диагностика и коррекция выразительности речи детей. / О.И. Лазаренко. — М.: ТЦ Сфера, 2009. —64 с. (Библиотека журнала "Логопед")
21. Левина, Р.Е. Общее недоразвитие речи [Текст] / Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина // Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина, Н.А.

- Никашина, Л.Ф. Спирова; под ред. Р.Е. Левиной. – М. : Просвещение, 2007. – 165 с.
22. Логопедия [Текст]: учеб.для студ. / под ред.: Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. — М.: Владос, 1998. — 677 с.
23. Лопатина, Л.В. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников. / Л.В. Лопатина, Л.А.Позднякова—СПб.,2006.
24. Лопатина Л. В., Позднякова Л. А. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников: Учебное пособие. — СПб.: НОУ «СОЮЗ», 2006. — 151 с.
25. Лопатина, Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии). / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. — СПб.,2001.
26. Лопатина, Л.В. Приемы обследования дошкольников со стертой формой дизартрии и дифференциация их обучения. Ленинградский педагогический институт им. А.И. Герцена./ Л.В. Лопатина // Дефектология. - 1986. - № 2.
27. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: Около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений [Текст]/ С. И. Ожегов. – М. : ОНИКС-ЛИТ, Мир и Образование, 2012 – 1376 с.
28. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Просвещение, 1967
29. Российская, Е.Н. Произносительная сторона речи: Практический курс./ Е.Н. Российская, Л.А. Гаранина—М.: АРКТИ, 2003. - 104 с. (Биб-ка практикующего логопеда)
30. Токарева, О.А. Дизартрии. Расстройства речи у детей и подростков / О. А. Токарева, С. С. Ляпидевский.— М.,1969.—С.144155.
31. Федосова, О.Ю. Коррекция звукопроизношения у дошкольников с легкой степенью дизартрии с учетом фонетического контекста : дис. канд. пед. наук [Текст] / О.Ю. Федосова. – Самара, 2005. – 228 с.)

32. Филатова Ю. О., Гончарова Н. Н., Прокопенко Е. В. Логоритмика: Технология развития моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи: Учебно-методическое пособие / под редакцией Л. И. Беляковой. – М.: Национальный книжный центр, 2017 – 208 с. (Логопедические технологии.)
33. Филатова, Ю.О. Характеристика ритмической организации речи при дизартрии и моторной алалии [Текст] / Ю.О. Филатова // Дефектология. – 2012. - №4. – С.38-46
34. Филичева, Т. Б. Основы логопедии: Учеб.пособие для студентов пед.интов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина—М.: Просвещение, 1989. —223 с.28
35. Хватцев М.Е. Логопедия: уч. для пед. институтов. / М.Е. Хватцев—М. 1937
36. Чиркина Г.В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. – М.: Просвещение, 2009.
37. Шевцова, Е.Е. Технологии формирования интонационной стороны речи / Е.Е. Шевцова, Л.В. Забродина. — М.:АСТ: Астрель, 2009. — 222, [2] с. — (Высшая школа) 44. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб.пособие для студ. высш. учеб, заведений. / С.Н. Цейтлин. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 240 с. 33

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1.

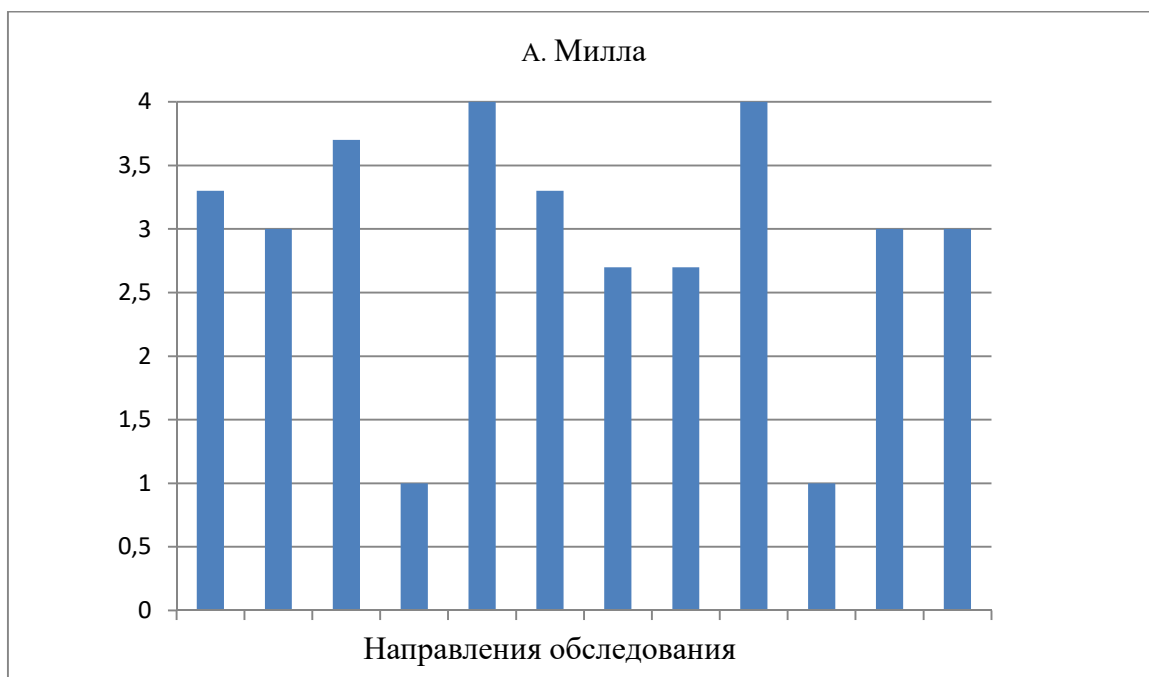


Рисунок 1.1 - Результаты обследования просодической стороны речи А. Миллы



Рисунок 1.2 - Результаты обследования просодической стороны речи В. Глеба

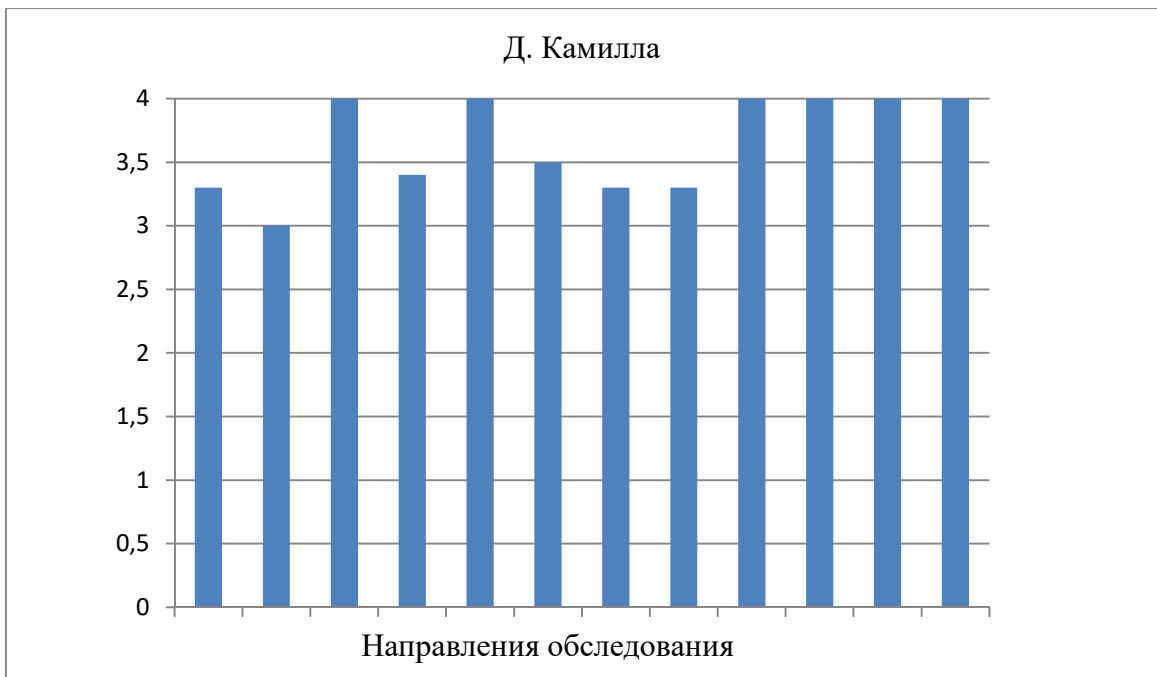


Рисунок 1.3 - Результаты обследования просодической стороны речи Д. Камиллы

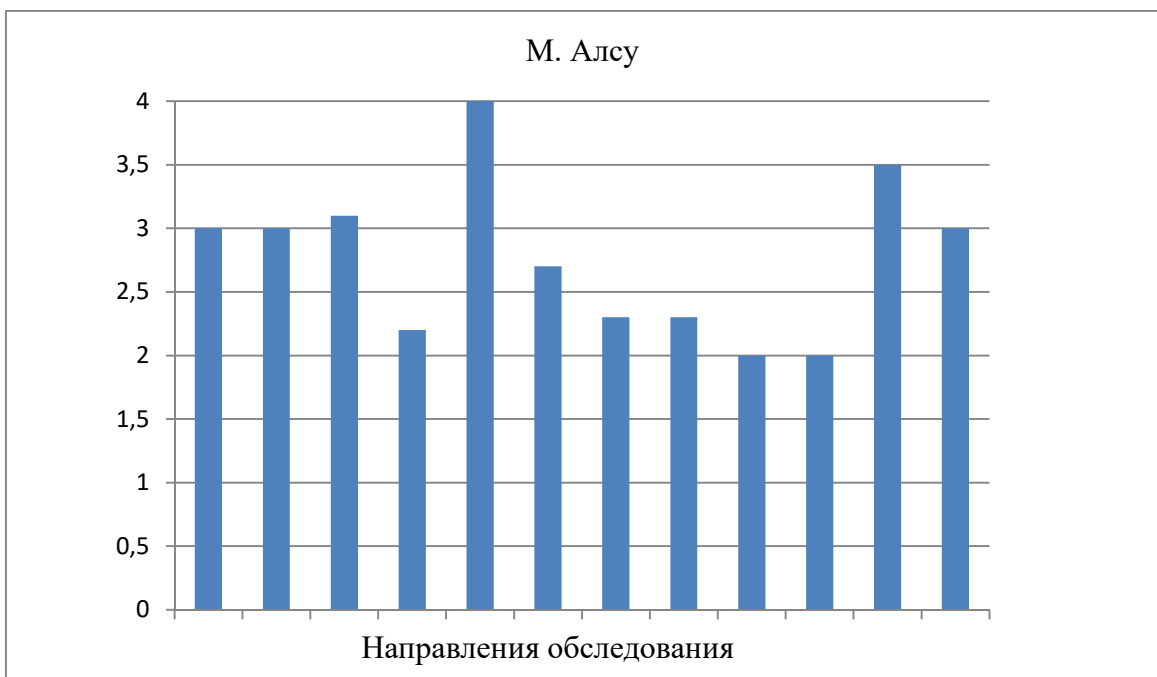


Рисунок 1.4 - Результаты обследования просодической стороны речи М. Алсу

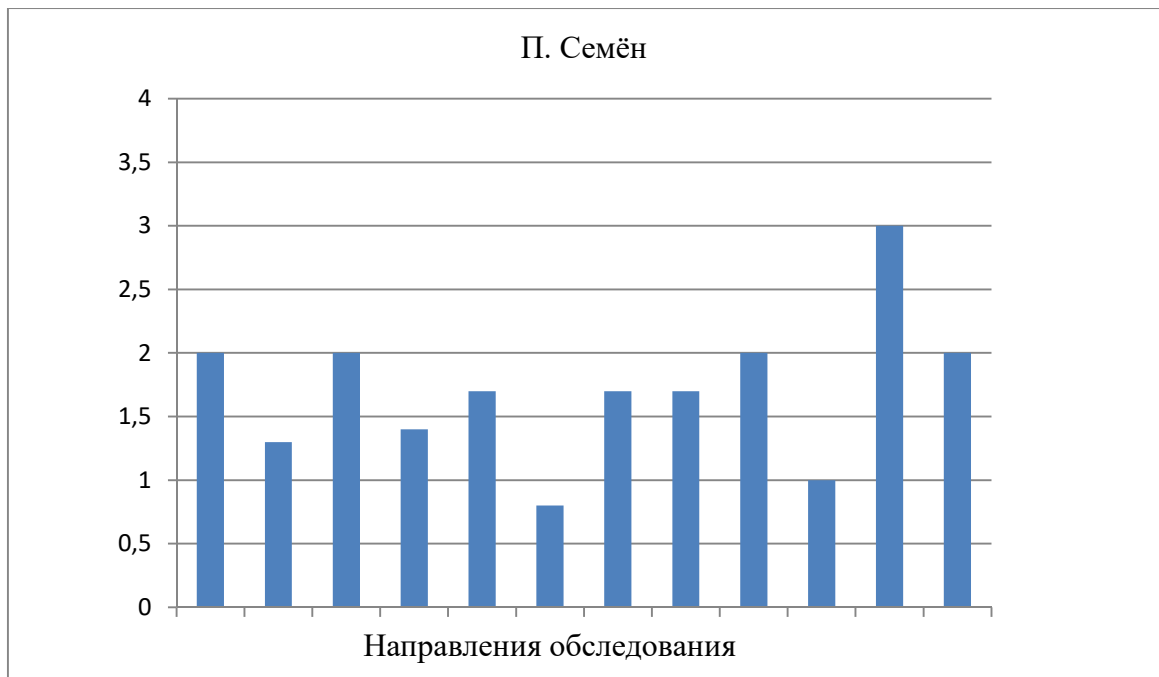


Рисунок 1.5 - Результаты обследования просодической стороны речи П. Семёна

Комплекс логоритмических упражнений по коррекции просодической стороны речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

1. Упражнения на развитие дыхания

1) Динамическая дыхательная гимнастика. Упражнения на развитие дыхания сочетаются с движениями рук (вверх — вниз, вверх — в стороны, вверх — на пояс, вверх — на голову и т.д.), туловища (вправо — влево, наклоны вперед, круговые вращения), головы (к плечу, на грудь, круговые повороты).

2) Подняться на носки, руки вытянуть вверх — вдох, опуститься на полную ступню, руки на пояс — выдох. Поворот туловища вправо, руки на уровне плеч также отводятся вправо — вдох, возвращение в исходное положение: туловище — прямо, руки опущены вниз — выдох. Поднять голову вверх — вдох, опустить медленно на грудь — выдох.

3) Затем в эту работу включаются фонационные упражнения. После вдоха через нос следует медленный выдох с одновременным произнесением согласных звуков: ф-с-ш-ф; ф-с-с-ш-ш-с-с-ш.

4) Нарастивания слогов, составленных с одним из согласных п, т, м (сначала с одинаковыми, а затем с разными гласными): па-папа-папапа-папапапа, папу-папопу-папопупи-папопупиэ. Усложнение: весь ряд слогов произносится на одном выдохе, а на каждом движении слоги повторяются сначала дважды, а затем трижды. Например: папапопопупупипиэпэпэ, папапапопопопупупипипиэпэпэ и т. д.

5) Звукоподражания при произнесении согласных звуков, произносимых длительно: Ж – жук, З – комар, С – ветер, В — муха Ш – змея и другие.

2. Ритмические упражнения

1) Дети, опустившись на пол, изображают птиц. На две четверти делают два взмаха крыльями, поднимая руки до уровня плеч. На половинную ноту встают, широко раскрывая руки, будто крылья. При повторении ритма на две

четверти делают два взмаха «крыльями», на половинную ноту снова опускаются на пол.

2) Дети «копают землю». На первую четверть лопата ставится на намеченное место, на вторую четверть нажимается ногой, и на половинную ноту земля отбрасывается в сторону. В этом же ритме дети изображают аистов, делая на две четверти два шага, а на половинную ноту — шаг, высоко поднимают свободную ногу, согнутую в колене (индивидуальное исполнение).

3) Дети сидят на стульях друг за другом. У каждого по два флажка: в левой руке — красного цвета, в правой — зеленого. На половинную ноту дети скрещивают флажки над головой, на первую четверть отводят правую руку в сторону на уровне плеча, на вторую четверть — левую руку на уровне плеча. Сначала делают эти движения все вместе, а затем поочередно. Когда дети хорошо усвоят этот ритм, им предлагается выполнить движения в других направлениях, сохраняя заданный ритмический рисунок.

4) Дети, присев на корточки, изображают лягушек; на две четверти подпрыгивают два раза на месте; а на одну четверть делают прыжок, продвигаясь вперед.

5) Дети, изображая мышек, бегут на восьмые мелкими шажками, а на четверть останавливаются и, наклоняясь, нюхают воображаемую приманку.

6) Дети стоят по кругу с лентами в руках. Воображая, что в центре его сидит кошка, на четыре восьмых делают движения вправо, влево (два раза), а на половинную ноту скидывают ленту вверх.

Упражнения на развитие чувства метра.

1) «Птицы летят»

Дети стоят в колонне друг за другом и изображают, как птицы машут крыльями. На счет «раз» в четырехдольном такте (4/4) дети быстро поднимают руки через стороны вверх, а на счет «два-три-четыре» медленно опускают их вниз.

2) «Рыбачок»

Дети сидят по-турецки, лицом в круг. На музыку первого куплета выполняют следующие движения: Вступление – «закидывают удочку». На запев дети сидят с вытянутыми руками («держат удочку»), слегка раскачиваются в такт музыке. На припев сидят на полу, ноги прямо, руки сзади. На слова «Тра-ля-ля» ударяют носком правой ноги слева и справа от левой ноги (через ногу) 8 раз. При повторении музыки – то же другой ногой. Возвращаются в исходное положение. Дети сидят по-турецки, сложив руки на затылке. На музыку второго куплета выполняют следующие движения: На запев движения выполняются на сильные доли такта: 1-я фраза песни – наклоняются вправо, достают правым локтем правое колено (один раз) – выпрямляются, 2-я фраза песни – то же влево, 3–4-я фразы песни – наклоняются вперед, достают локтями пол и выпрямляются (2 раза). На припев повторяются движения припева песни. На слова третьего куплета песни выполняются следующие движения: на запев дети сидят на полу, вытянув ноги прямо, поставив руки сзади в упор. 1–2-я фразы песни – поочередно вытягивают носочки вперед, а потом назад (на каждую долю такта), 3–4-я фразы песни – одновременно вытягивают носочки вперед, а потом назад (на каждую долю такта). На припев движения соответственно повторяют. На проигрыш дети сидят на полу, ноги вместе, имитируют греблю на лодке: наклоны вперед на сильную долю такта, одновременно разводят руки в стороны. На слова «Вся рыба расплывается» сидят на полу, вытянув ноги прямо, поставив руки сзади в упор. На последний такт (слова «Тра-ля-ля») ложатся на спину.

3. Упражнения, формирующие чувство музыкального темпа

С младшими школьниками отрабатывается темп в упражнениях на построение: движения цепочкой, змейкой, малый и большой круги, несколько кругов. Используются скакалки, бубны, обручи, мячи, треугольники. Можно давать упражнения с воображаемыми предметами.

1) Дети стоят в шеренге с обручами в руках. На медленный темп музыки поднимают обручи над головой и медленно опускают их, снова поднимают. На быстрый темп катят обручи по полу и бегут за ними.

2) На медленный темп дети, стоя в кругу, ударяют мячом об пол и ловят обеими руками. С переходом музыки на быстрый темп берут мяч в правую руку, высоко поднимают его и бегут по кругу. С возобновлением медленного темпа останавливаются и ударяют мячом об пол.

3) Дети стоят в кругу и маршируют в темпе марша (J), произнося на каждый шаг: «Топ-топ». При переходе музыки на темп (JV) дети хлопают в ладоши, говоря: «Та-та».

4) Дети делятся на три группы. Первая группа становится полукругом, вторая садится на стулья впереди нее, а третья садится на пол перед сидящими на стульях. И изображают оркестр. Сидящие на полу играют на воображаемых дудочках в темпе восьмых, говоря: «Ду-ду». Сидящие на стульях играют на воображаемых треугольниках в темпе четвертей, говоря: «Тата». Стоящие ударяют в воображаемые большие барабаны в темпе половины, говоря: «Бум-бум». Каждая группа вступает в исполнение своего темпа соответственно даваемой музыке. Роли детей могут меняться по указанию педагога.

5) По кругу стоят стулья на расстоянии 2—3 шагов один от другого. На темп марша дети идут змейкой между стульями. На темп бега двигаются по внешнему кругу. Музыка замолкает, все садятся на стулья. Снова звучит марш, возобновляется движение змейкой между стульями.

Нормализация *темпа речи* у детей проводится на логопедических занятиях и направлена на решение следующих основных задач:

- развитие восприятия и дифференциации темпов речи (медленного и умеренного);
- развитие умения воспроизведения медленного и умеренного темпов речи при произнесении отдельных слогов;
- развитие умения воспроизведения медленного и умеренного темпов речи при произнесении отдельных слов;
- развитие умения воспроизведения медленного и умеренного темпов речи при произнесении фраз;

– автоматизация воспроизведения медленного и умеренного темпов речи.

На логопедических занятиях по развитию темпа речи дети сначала обучаются правильно оценивать быструю, медленную и умеренную («спокойную») речь, а затем произносить слоги и отдельные слова, фразы из двух, трех-четырёх слов, а далее короткие стихотворные и прозаические тексты в определенном темпе. Комплексы упражнений отрабатываются последовательно, начиная с первого – сначала в медленном темпе, а затем тот же комплекс, но в умеренном темпе.

1) «Волшебные слоги»

Педагог произносит открытые слоги («ма», «мо», «му», «мы», «ми», «на», «но», «ну», «ны», «ни» и т.д.) в умеренном темпе и одновременно регулирующим жестом задает отрабатываемый темп. Затем предлагает детям выполнить упражнение вместе с ним.

2) «Эхо»

Педагог произносит в умеренном темпе открытые слоги («ма», «мо», «му», «мы», «ми», «на», «но», «ну», «ны», «ни» и т.д.), а дети отраженно повторяют эти слоги под регулирующей жест педагога.

3) «Дружная пара»

Педагог произносит двусложные слова («мама», «рама», «мыло», «коза» и т.д.) и одновременно регулирующим жестом задает отрабатываемый темп. Затем предлагает детям выполнить упражнение сопряженно.

4) «Повтори слово»

Педагог произносит двусложные слова («мама», «рама», «мыло», «коза» и т.д.), а дети отраженно повторяют эти слова под регулирующей жест педагога.

5) «Длинные слова»

Педагог произносит слова, состоящие из четырех слогов («черепашка», «макароны», «поросята», «черепица», «барабаны» и т.д.), а дети сначала сопряженно, затем отраженно и самостоятельно проговаривают эти слова под регулирующей жест педагога.

6) «Расскажи о том, что видишь»

Логопед предъявляет картинки, подобранные к отрабатываемым фразам из двух слов, каждое из которых состоит из двух-трех слогов («Таня шила», «Зима белая», «Саша гуляла» и т.п.), проговаривает их в умеренном темпе, осуществляя регулирующий жест, и предлагает детям произнести эти фразы вместе с ним, а затем самостоятельно.

7) «Смотри и называй»

Логопед предъявляет картинки, подобранные к фразам из трех двусложных слов («Мама мыла раму», «Мила ела кашу», «Таня шила шубу» и т.п.), проговаривает их в заданном темпе, осуществляя регулирующий жест, и предлагает детям произнести эти фразы вместе с ним, а затем самостоятельно.

8) «Дружные строчки»

Дети стоят полукругом, лицом к педагогу. Логопед предлагает детям прослушать в заданном темпе строфу известного им стихотворения (А. Барто, С. Маршака, С. Михалкова и др.), при этом после прочтения первой строчки стихотворения делается пауза продолжительностью в 1 сек. Дети сопряженно с логопедом произносят строфу стихотворения 2-3 раза, а затем повторяют ее самостоятельно под регулирующий жест педагога.

9) «Читаем стихи»

Дети стоят полукругом, лицом к педагогу. Логопед предлагает детям прослушать в умеренном темпе стихотворение или отрывок из него (А. Барто, С. Маршака, С. Михалкова и др.), при этом после прочтения каждой строчки стихотворения делается пауза продолжительностью в 1 сек. Дети сопряженно с логопедом произносят стихотворение 2-3 раза, а затем повторяют ее самостоятельно под регулирующий жест педагога.

Упражнения на развитие чувства музыкального размера

Сначала педагог предлагает детям прослушать три музыкальных отрывка: польку, вальс и марш, чтобы дети слышали различие в них. При этом педагог помогает понять эти различия с помощью счета: полька – раз-

два, раз-два, раз-два; вальс – раз-два-три, раз-два-три; марш – раз-два-три-четыре, раз-два-три-четыре; затем – с помощью дирижирования: на польку (правая) рука движется вниз-вверх, на вальс – по траектории треугольника: вниз-вправо-вверх, на марш – по траектории угла: вниз-влево-вправо-вверх. Необходимо обратить внимание детей на то, что всегда, когда рука движется вниз, то слышен ударный звук в музыке, как в слове. Детей необходимо научить различению ударных и неударных звуков, т.е. сильной и слабой доли. Дети приступают к дирижированию тогда, когда музыка им хорошо знакома.

1) «Передай платок»

Стоя лицом в круг, под музыку вальса дети передают платок друг другу, при этом делают поклон. Со сменой музыки на плясовую ребенок, у которого оказался в руке платок, выходит в круг и танцует, размахивая платком. Остальные хлопают ему в такт музыке. Упражнение повторяется несколько раз. При этом передача платка может происходить как в правую, так и в левую сторону.

2) «Прогулка» (автоматизация чувства музыкального размера)

Предложить детям прослушать музыку и определить ее характер, отметить при этом начала и окончания музыкальных фраз. В качестве знакомства с музыкальной фразой можно предложить следующее: в центр круга выходит один из детей и проходит по кругу в ритме музыки. С окончанием первой музыкальной фразы он подходит к другому ребенку, берет его за руку. На 2-ю фразу они идут по кругу вместе и с окончанием ее подходят к третьему ребенку; на 3-ю фразу, уже втроем, подходят к четвертому и идут вместе с ним; на 4-ю фразу – возвращаются на место.

Затем построить детей по росту друг за другом и предложить пройти вдоль стен комнаты, шагая в темпе и ритме музыки, останавливаясь (не приставляя ногу) в конце каждой музыкальной фразы.

4. Упражнения на развитие голоса (модуляция по силе и высоте, интонация, тембр, логическое ударение)

- 1) Длительное произнесение голосом средней громкости отдельных гласных и согласных звуков: ау ой ауи аза усо и т. д.
- 2) 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, ауи у — шепотное произнесение — ау, ауи у — тихое произнесение — ау, ауи у — громкое произнесение — ау, ауи.
- 3) Тренировка динамического диапазона голоса при пении гласных звуков — громко, тихо, с постепенным затиханием голоса, с постепенным усилением голоса.
- 4) Повышение и понижение голоса при произнесении отдельных гласных звуков, сочетаний из двух—трех гласных звуков, слогов:
- 5) Чередование повышения и понижения голоса при произнесении отдельных звуков: А а А а А а
- 6) Постепенное повышение голоса с последующим его понижением при произнесении гласных звуков.
- 7) Пение вокализов — мелодии без слов. Гласные пропеваются в последовательности [«у»], [«о»], [«а»], [«и»]. Затем поются гаммы, вводится другой вид связного пения — звучание голоса со скольжением звука с ноты на ноту вверх или вниз.
- 8) Пение и произношение междометий, которые экспрессивно окрашены, выражают эмоции, волевые побуждения человека — радость, боль, гнев, страх: «Ах! Ох! Ух! Ой! Аи-аи-аи!».
- 9) Одновременно на ударные слоги соединить на обеих руках второй, третий, четвертый, пятый пальцы поочередно с первым пальцем руки. На слова «в обморок упали» расслабить кисти рук, уронить их:
На паркете в восемь пар мухи танцевали, увидели паука — в обморок упали.
Петь эту же песенку на слогах «зум», «зу» и одновременно дирижировать кистью руки. Кисть должна быть гибкой, четко указывать акценты в музыке.
- 10) Упражнение «Ай-я, жу-жу»

Ай-я, жу-жу, медвежонок, ай-я, жу-жу.

Ты не плачь, не плачь спросонок, жу-жу (2 раза).

Дремлют сосны, дремлют ели, ай-я, жу-жу.

Малыши легли в постели, жу-жу (2раза).

Скоро спать все звезды лягут, ай-я, жу-жу.

Принесет нам ягод мама, жу-жу {2 раза}.

Принесет нам меду папа, ай-я, жужу,

Спи, малыш мой косолапый, жу-жу (2раза).

11) «Угадай, кто говорит»

Мама, папа и маленький брат решили поздравить Машу с днем рождения. Взрослый предлагает ребенку прослушать предложение «Поздравляю с днем рождения!», произнесенное от лица мамы (голосом средней высоты тона), папы (низким голосом) и ребенка (тонким, высоким голосом), и угадать, какой голос принадлежит каждому члену семьи. Усложнение. Предложить прослушать фразы, произнесенные от лица бабушки (низкий голос, глухой тембр) и бабушки (голос средней высоты тона, хриплый тембр).

12) Упражнение на вопросительную интонацию

Маша пришла?

Маша пришла?

Маша поет песню?

Маша поет песню?

Маша поет песню?

Как Маша поет?

Когда он приедет?

Сколько в саду детей?

Какая она красавица!

Это же мама! Доброе утро! и т. д., с включением упражнений на увеличение длительности синтагматически ударного гласного и замедление темпа произнесения предложения (например, при выражении ласки, нежности, просительности): За-а-айчик мой! Маша, да-а-ай ручку!

Методика обследования просодической стороны речи Е.Ф. Архиповой

1. Исследование восприятия ритма

Обследование чувства ритма необходимо, т.к. именно восприятие и воспроизведение ритма подготавливают к восприятию интонационной выразительности, способствуют ее развитию, создают предпосылки для усвоения логического ударения, правильного членения фразы.

Цель: определить, умеет ли ребенок определять количество: а) изолированных ударов; б) серии простых ударов; в) акцентированных ударов путем показа карточки с записанными на ней соответствующими ритмическими структурами.

Материал для исследования: карточки с графическим изображением ритмических структур:

//, ///, ////, // //, // // // //, /// ///, //// ////, U/.U/U/ и т.д.,

где / - громкий удар, U - тихий удар.

1. Инструкция: «Послушай, сколько было ударов. Покажи карточку, на которой изображено нужное количество ударов».

- изолированные удары: а) // б) /// в) //// г) ////

2. Инструкция: «Послушай, сколько было ударов, покажи нужную карточку».

- серии простых ударов: а) // // // // б) /// /// в) //// //// г) /// /// ///

3. Инструкция: «Послушай, сколько и какие были удары, покажи нужную карточку».

- серии акцентированных ударов: а) UU/ б) // в) //UU// г) /U//

Критерии оценки (единые для всех заданий):

4 балла - задание выполняется правильно и самостоятельно;

3 балла - задание выполняется правильно, но в замедленном темпе;

2 балла - задание выполняется с ошибками, но ошибки исправляются самостоятельно по ходу работы;

1 балл - для выполнения задания требуется активная помощь взрослого;

0 баллов - задание не выполняется, повторные инструкции неэффективны.

2. Исследование воспроизведения ритма

Цель: определить, умеет ли ребенок самостоятельно воспроизвести по подражанию (без опоры на зрительное восприятие) изолированные удары, серии простых ударов, акцентированные удары.

Материал для исследования: предъявлялись простые удары ///; ////; //

серии простых ударов // //; /// ///; //// ////; // // //; // // // //

серии акцентированных ударов /U/UU/U/; /U/U/; //UU; //UU//; /UU/UU; /UU/; /U/U/U.

1. Инструкция: «Послушай и повтори (отстучи) за мной удары».

- изолированные удары: а) ///б) //// в) //// г) //

(без опоры на зрительное восприятие).

2. Инструкция: «Послушай и повтори (отстучи) за мной удары».

- серии простых ударов: а) // // // // б) /// /// в) //// //// г) /// /// ///

(без опоры на зрительное восприятие).

3. Инструкция: «Послушай и повтори (отстучи) за мной удары, где будут тихие и громкие удары»: U - тихий, / - громкий.

- акцентированные удары: а) /UU/б) //U в) U//U г) //UU//

(без опоры на зрительное восприятие).

4. Инструкция: «Послушай, какие удары и сколько их я отстучу и самостоятельно запиши знаками: / - громкий удар, U - тихий удар».

3. Исследование восприятия интонации

3.1. Определение наличия повествовательного предложения

Знакомство с сигнальной карточкой.

Инструкция: «Слушай внимательно, если услышишь, что я тебе о чем-то сообщаю и говорю при этом спокойным, ровным голосом - подними карточку с точкой:

Речевой материал:

На улице холодно.

Ах, какая красивая картина!

Медведь спит в берлоге.

Белка грызет орешки.

Ты съел суп?

3.2. Определение наличия вопросительного предложения

Знакомство с сигнальной карточкой.

Инструкция: «Слушай внимательно. Если услышишь, что я о чем-то спрашиваю, задаю вопрос - подними карточку с вопросительным знаком:

Речевой материал:

На улице идет снег!

Ты любишь играть в снежки?

Оля идет в парк.

Куда мальчик идет?

У тебя болят зубы?

3.3. Определение наличия восклицательного предложения

Знакомство с сигнальной карточкой.

Инструкция: «Слушай внимательно, если услышишь, что я радостно и громко говорю, подними карточку с восклицательным знаком:

Речевой материал:

Ой, как жарко!

Мальчики играют во дворе.

Кто к нам пришел?

Посмотри, летит самолет!

Мы идем в цирк.

3.4. Дифференциация типов интонации в предложении

Предлагались задания, где речевой материал был представлен повествовательными, вопросительными и восклицательными предложениями. Перечисленные интонационные типы давались в произвольном порядке.

Задание 1.

Процедура: Ребенку предлагалось сравнить значение двух одинаковых предложений, произнесенных с различной интонацией. Предложения нужно было отличить друг от друга, выделяя заданную интонацию и поднять соответствующие карточки.

Инструкция: «Слушай внимательно предложения и подними карточки, которые подходят».

Речевой материал:

| | | | | |
|---------------------------|-----------------------------|---|--------------------------|--------------------------|
| На улице холодно. | - На улице холодно? | | | |
| Наступила зима? | - Наступила зима! | - | - | |
| Завтра будет праздник! | - Завтра будет праздник. | - | - | <input type="checkbox"/> |
| Мама пришла домой. | - Мама пришла домой? | - | <input type="checkbox"/> | - |
| Мальчик нарисовал дом? | - Мальчик нарисовал дом. | - | - | <input type="checkbox"/> |

Задание 2.

Инструкция: «Послушай и скажи, как я сказала: весело, грустно или удивленно».

а) Солнце светит, (грустно) Солнце светит? (удивленно) Солнце светит!
(весело)

б) На небе сверкает молния». (весело) На небе сверкает молния, (грустно) На
небе сверкает молния? (удивленно)

в) Будет дождь? (удивленно) Будет дождь! (весело) Будет дождь. (грустно)

Задание 3.

Инструкция: «Я буду говорить тебе фразы. Если ты думаешь, что фраза закончена, хлопни в ладоши».

а) Дети катаются. Дети катаются на санках. Дети катаются... (на санках).
Дети катаются на санках... (с горки).

б) Самолет летит. Самолет летит высоко. Самолет летит... (высоко). Самолет летит высоко... (в небе).

3.5. Дифференциация типов интонации в стихотворном тексте

Задание 1.

Инструкция: «Я буду читать стихотворение, а ты после каждой прочитанной строки подними карточку, если услышишь вопрос, то

Если спокойный и ровный голос, то

Кто умеет утром сам просыпаться по часам?

Я умею по часам просыпаться утром сам.

Кто умеет на кровати простыню расправить гладко?

Я умею на кровати простыню расправить гладко.

Кто простуды не боится, кто умеет с мылом мыться?

Я обычно утром рано умываюсь из-под крана.

Я сам теперь умею вымыть и лицо и шею.

Задание 2.

Инструкция: «Я тебе буду читать стихотворение. Если услышишь вопросительное предложение, где кто-то о чем-то спрашивает, поднимай руку».

- Яму копал? Копал.

- В яму упал? Упал.

- В яме сидишь? Сижу.

- Лестницу ждешь? Жду.

- Яма сыра? Сыра.

- Как голова? Цела.

- Значит живой? Живой.

- Ну, я пошел домой.

(О. Григорьев)

4. Исследование воспроизведения интонации

Целью обследования является выявление умения ребенка дифференцировать различные интонационные структуры в экспрессивной речи.

Материал для обследования: образцы предложений различных интонационных типов, стихотворные тексты, сюжетные картинки с эмоциональным содержанием.

4.1. Воспроизведение отраженно фраз с разными интонациями

Инструкция: «Послушай и повтори с той же интонацией, как экспериментатор».

- Солнце светит. Солнце светит?

Солнце светит!

- Сверкает молния. Сверкает молния?

Сверкает молния!

- Снег идет! Снег идет? Снег идет.

- Я пойду в гости! Я пойду в гости.

Я пойду в гости?

- Мама пришла. Мама пришла!

Мама пришла?

4.2. Воспроизведение отраженно стихотворных строк в соответствии с интонациями экспериментатора

Инструкция: «Послушай внимательно и повтори за экспериментатором отдельно каждое предложение».

- Ты куда идёшь, медведь?

- В город ёлку поглядеть!

- Да на что тебе она?

- Новый год встречать пора.

- Где поставишь ты её?

- В лес возьму, в своё жильё.

4.3. Воспроизведение отраженно за экспериментатором фраз с противоположными типами интонации

Инструкция 1. «Экспериментатор будет задавать вопрос, а ты ответь той же фразой, но с другой интонацией».

| | |
|----------------------|----------------------|
| Экспериментатор | Ребенок |
| Ночью шел снег? | Ночью шел снег. |
| Хорошо зимой в лесу? | Хорошо зимой в лесу. |
| Зимой медведь спит? | Зимой медведь спит. |

Инструкция 2. «Теперь экспериментатор будет произносить фразу, а ты спрашивай, задавай вопросы».

| | |
|----------------------|----------------------|
| Экспериментатор | Ребенок |
| Сегодня будет дождь. | Сегодня будет дождь? |
| Свет горит. | Свет горит? |
| На улице холодно. | На улице холодно? |

4.4. Самостоятельное воспроизведение интонаций, отражающих эмоциональное состояние на материале отдельных фраз

Инструкция: «Произнеси за экспериментатором одну и ту же фразу с разной интонацией: удивленно, радостно, грустно».

| Фразы | Удивленно | Радостно | Грустно |
|-------------------|-----------|----------|---------|
| Снег идет. | - | - | - |
| Мы пойдем гулять. | - | - | - |
| Наступила весна. | - | - | - |

4.5. Самостоятельное воспроизведение мелодики повествовательного, вопросительного, восклицательного предложений

При этом образец интонационного оформления предложений экспериментатором не демонстрируется.

Процедура: Ребенку предлагается сюжетная картинка со смысловым и эмоциональным содержанием. Экспериментатор в устной форме описывает содержание. Ребенок должен произнести предложение, окрашенное интонационно в соответствии с этой ситуацией.

Инструкция: Рассмотрите картинки.

Как сказать, что светит солнце?

Как спросить, пойдут ли дети гулять?

Как сказать, когда дети радуются, что пойдут гулять?

Как спросить имя у нового ребенка в группе детского сада?

5. Исследование восприятия логического ударения

5.1. Умение выделить слово, выделенное голосом в повествовательном предложении и назвать выделенное слово

Процедура: Ребенку предлагается внимательно прослушать одинаковые предложения, сравнить различные оттенки их звучания и ответить на вопрос, одинаково ли эти предложения произнесены. Затем ребенку предлагается прослушать каждое предложение, рассмотреть соответствующую сюжетную картинку и назвать слово, которое экспериментатор выделил голосом.

Инструкция: «Внимательно слушай предложение. Назови, какое слово экспериментатор выделил в предложении».

- Емеля поймал щуку. - Мама сшила новой платье.
- Емеля поймал щуку. - Мама сшила новое платье.
- Емеля поймал щуку. - Мама сшила новое платье.

5.2. Умение выделять слово, выделенное экспериментатором в вопросительном предложении, и вместо ответа показать соответствующую картинку

Процедура: Ребенку предлагается рассмотреть предметные картинки и прослушать вопросительное предложение. Экспериментатор произносит предложение, голосом выделяя слово, несущее на себе смысловую нагрузку. Ребенку предлагается вместо ответа показать соответствующую предметную картинку.

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинки. Экспериментатор будет задавать тебе вопросы, голосом выделяя «важное» слово, а ты вместо ответа покажи нужную картинку».

- Бабушка вяжет кофту? - Мама надела шляпу-?
- Бабушка вяжет кофту! - Мама надела шляпу?

5.3. Умение определять слово, выделенное голосом в стихотворном тексте

Процедура: Ребенку предлагается прослушать стихотворные строчки и повторить слово, несущее на себе смысловую нагрузку.

Инструкция: «Внимательно слушай. Экспериментатор будет читать стихотворение и в каждой строчке выделять голосом «важное» слово.

Назови, какое слово экспериментатор выделила».

| | |
|----------------------------|--------------------------|
| Зайку бросила хозяйка. | Я забрался под кровать. |
| Под дождем остался заяк. | Чтобы брата напугать. |
| Со скамейки слезть не мог. | На себя всю пыль собрал. |
| Весь до ниточки промок. | Очень маму напугал. |

6. Исследование воспроизведения логического ударения

Целью обследования является определение возможности ребенка выделять голосом главные по смыслу слова во фразе, т.е. продуцировать логическое ударение.

6.1. Воспроизведение фразы с логическим ударением по образцу

Процедура: ребенку предлагается прослушать предложение и затем аналогично воспроизвести его с тем же логическим акцентом.

Материал для исследования: предложения, произнесенные экспериментатором; предложения для отраженного воспроизведения; сюжетные картинки.

Инструкция: «Экспериментатор скажет предложение и голосом выделит в нем «главное» слово. Слушай внимательно, повтори предложение и тоже выдели в нем «главное» слово».

Маша идет в школу.

У Коли новый мяч.

На улице сегодня холодно.

Мама пришла с работы.

Завтра поедем к бабушке.

6.2. Сравнение двух предложений, отличающихся только логическим ударением

Процедура: ребенку предлагается прослушать и сравнить два предложения, различающихся логическим ударением.

Инструкция: «Экспериментатор произнесет два предложения. Внимательно послушай, как они звучат, одинаково или по-разному? Повтори точно так же».

У Кати книга.

У Кати книга.

Дятел стучит по дереву.

Дятел стучит по дереву.

На столе красивая ваза.

На столе красивая ваза.

На болоте много комаров.

На болоте много комаров.

6.3. Воспроизведение логического ударения при ответах на вопросы по сюжетным картинкам

Процедура: предлагаются сюжетные картинки, по которым экспериментатор вместе с ребенком составляет предложение. Затем экспериментатор задает ребенку несколько вопросов поочередно, на которые он должен ответить совместно составленным предложением, интонационно выделяя важное по смыслу слово.

Инструкция: «Отвечай на вопрос тем предложением, которое мы только что составили. Будь внимателен, выделяй голосом «важное» слово».

Бабушка вяжет носок.

а) Кто вяжет носок?

б) Что делает бабушка?

в) Что вяжет бабушка?

Мальчик ест яблоко.

а) Кто ест яблоко?

б) Что делает мальчик?

в) Что ест мальчик?

6.4. Воспроизведение фраз с повествовательной и вопросительной интонацией с перемещением логического ударения в зависимости от количества слов в предложении

Инструкция 1: «Послушай фразу. Сколько в ней слов? Выдели голосом сначала первое; второе; третье слово. Меняется ли смысл фразы?»

Повествовательные предложения:

| | | | | | |
|--------|--------|--------|------|--------|-----------|
| 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| Собака | грызет | кость. | Мама | пришла | с работы. |

Инструкция 2. «Послушай фразу. Произнеси ее столько раз, сколько в ней слов. Каждый раз делай ударение только на одном - новом - слове».

Вопросительные предложения:

| | | | | | |
|----|-------|----------|----|---------|--------|
| 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| Вы | утром | звонили? | Ты | боишься | собак? |

6.5. Самостоятельный выбор слова, произносимого с логическим ударением, в зависимости от вкладываемого смысла

Инструкция: «Повтори за экспериментатором фразу: «Папа пришел с работы». Теперь нужно сказать эту фразу по-разному. Первый раз - так, чтобы было понятно, что пришел папа, а не дядя. Второй раз - чтобы было понятно, что папа пришел, а не приехал на машине. Третий раз - нужно голосом подчеркнуть, что папа пришел с работы, а не из магазина».

1-й. Папа пришел с работы.

2-й. Папа пришел с работы.

3-й. Папа пришел с работы.

6.6. Выделение слога из цепочки слогов по образцу, демонстрируемому экспериментатором

Инструкция: «Повтори за экспериментатором, выделяя голосом тот же слог, что и экспериментатор».

па-па-па та-та-та ма-ма-ма

па-па-па та-та-та ма-ма-ма

па-па-па та-та-та ма-ма-ма

7. Исследование модуляций голоса по высоте

Целью обследования является выявление умения ребенка определять и интонировать постепенное движение мелодии снизу вверх, сверху вниз. Обследование модуляций голоса по высоте необходимо для того, чтобы

выяснить, насколько ребенок со стертой дизартрией может владеть своим голосом, изменять его по высоте, насколько широк диапазон голоса.

Материал для исследования: звуки, звукоподражания, предметные картинки с изображением животных и их детенышей.

7.1. Исследование восприятия изолированных звуков и звукоподражаний, произнесенных с различной высотой голоса

Процедура: Ребенку предлагается прослушать звуки или звукоподражания с различной высотой голоса и соотнести с картинкой, изображающей животных и их детенышей или предметы разной величины. Предварительно объясняют, что у животного, например собаки, голос «толстый», т.е. низкий, а у щенка - «тонкий», т.е. высокий.

Инструкция: «Послушай и покажи (скажи), кто так подает голос?»

АВ ♫ - собака

АВ ↗ - щенок

МУ ♫ - корова

МУ ↗ - теленок

МЯУ ♫ - кошка

МЯУ ↗ - котенок

У ♫ - пароход большой

У ↗ - кораблик маленький

О ♫ - медведь

О ↗ - мишутка

7.2. Воспроизведение изолированных звуков и звукоподражаний с понижением и повышением высоты голоса

Инструкция: «Покажи, как гудит большой пароход, самолет и т.д. и маленький, как подают голос животные и их детеныши».

У ♫ - большой (низкий) голос У ↗ - маленький (высокий)

А ♫ -

А ↗ -

О ♫ -

О ↗ -

МУ ♫ - корова

МУ ↗ - теленок

АВ ♫ - собака

АВ ↗ - щенок

МЯУ ♫ - кошка

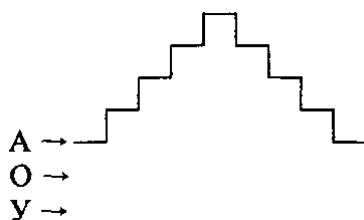
МЯУ ↗ - котенок

7.3. Воспроизведение поступательного повышения и понижения голоса на гласных звуках с опорой на графическое изображение или движения руки:

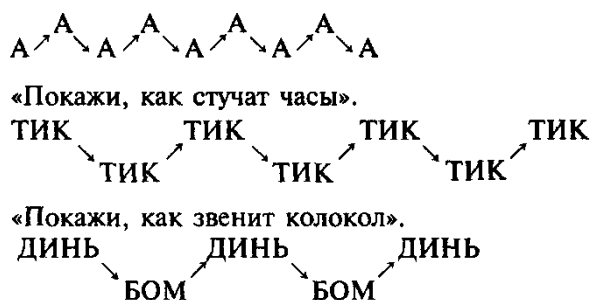
вверх - повышение высоты

вниз - понижение высоты

Инструкция 1: «Попробуй не ногами, а голосом подняться по ступенькам, а потом голосом спуститься вниз. Когда голос поднимается по ступенькам, он будет повышаться и становиться тоньше. Когда голос будет спускаться вниз по ступенькам, то будет становиться ниже. Сначала со звуком А, потом О, У».



Инструкция 2. «Покажи, как укачивают ребенка, куклу».



Примечание: активно используется помощь в виде движений руки экспериментатора, которые указывают, вверх поднимается или вниз опускается голос.

8. Исследование модуляций голоса по силе

Целью обследования является определение умения ребенка изменять громкость голоса. Обследование модуляций голоса по силе необходимо, чтобы определить, как ребенок со стертой дизартрией может менять голос по силе (громкости).

Материал для исследования: звуки; звукоподражания; предметные и сюжетные картинки, на которых изображены транспортные средства, расположенные близко и далеко.

8.1. Восприятие отдельных звуков и звукоподражаний, произнесенных с разной силой голоса

Процедура: Ребенку предлагается прослушать различные изолированные звуки и показать картинку с изображением предмета удаленного - на тихий голос или картинку с изображением приближенного предмета - на громкий голос экспериментатора.

Инструкция 1: «Слушай внимательно. Плывет корабль, он гудит - «УУУУУ». Если пароход близко - он гудит громко, если далеко - тихо. Услышишь громкий гудок, подними картинку, где корабль близко, тихо, где корабль далеко».

| Громко | Тихо |
|-------------------------------|-------------------------------|
| У - самолет близко | У - самолет далеко |
| А - пожарная машина близко | А - пожарная машина далеко |
| О - поезд близко | О - поезд далеко |
| И - «скорая помощь» близко | И - «скорая помощь» далеко |

Инструкция 2. «Послушай, как подают голос разные животные, насекомые, птицы. Отгадай по их голосу, далеко они от нас или близко. Напомним, что если далеко, то голос слышим тихий, если близко, то голос слышим громкий».

| Громко | Тихо |
|-------------------|---------|
| Жук- ЖЖЖЖЖ | жжжжж |
| Комар - ЗЗЗЗЗЗЗ | ззззззз |
| Кузнечик - ЦЦЦЦЦ | ццццц |
| Кукушка - КУ-КУ | ку-ку |
| Лягушка - КВА-КВА | ква-ква |
| Сова - УХ-УХ | ух-ух |
| Осёл - ИА-ИА | иа-иа |

Примечание: звукоподражания дают вразнобой.

8.2. Воспроизведение отдельных звуков и звукоподражаний, произнесенных с разной силой голоса

Инструкция 1. «Покажи, как гудит пароход, самолет, машина и др., если они далеко, и как гудят, если они близко?»»

| Близко | Далеко |
|---------------------|--------|
| Самолет (У) - ... ? | ...? |
| Пароход (Ы) - ... ? | ...? |
| Поезд (О) - ... ? | ...? |
| Машина (И) - ... ? | ...? |

Инструкция 2. «Покажи, как подают голоса разные животные, насекомые, птицы. Если они далеко? (тихо) Если они близко (громко)?»»

| | Близко | Далеко |
|-------------------|--------|--------|
| Жук (ЖЖЖ) - | ... ? | ...? |
| Комар (ЗЗЗ) - | ... ? | ...? |
| Кузнечик (ЦЦЦ) - | ... ? | ...? |
| Кукушка (КУ-КУ) - | ... ? | ...? |
| Лягушка (КВА) - | ... ? | ...? |
| Сова (УХ) - | ... ? | ...? |
| Корова (МУ) - | ... ? | ...? |

8.3. Воспроизведение постепенного нарастания и падения силы голоса при произнесении отдельных звуков и звукоподражаний

| | | | | | | |
|-----------|-------|------|-------------------|--------|--------------|--------------------------|
| Поезд - | о | о | о | о | О | (нарастание силы голоса) |
| Машина - | а | а | а | а | А | (нарастание силы голоса) |
| Самолет - | у | у | у | у | У | (нарастание силы голоса) |
| | шепот | тихо | обычная громкость | громко | очень громко | |

Инструкция 1. «Покажи, как гудит приближающийся самолет, поезд, машина и т.д.»»

Инструкция 2: «Покажи, как гудит удаляющийся самолет, поезд, машина и т.д.». Инструкция 3: «Покажи, как подают голос приближающиеся животные,

| | |
|---|--|
| <p>Поезд – <u>О О О О о</u></p> <p>у у у у у у у у у</p> <p>шепот тихо обычным громче, громко громче, громче, обычным тихо шепот</p> <p>голосом чем обычно чем обычно голосом</p> | <p>Машина – <u>А А А А А</u></p> <p>Самолет – <u>У У у у у</u></p> <p>очень громко громко обычная громкость тихо шепот</p> |
| <p>Жук – <u>ж ж ж ж ж жжжжж</u></p> <p>тихо шепот обычным громче, громко слытно, на од-ном выдохе</p> <p>голосом чем обычно</p> | |
| <p>Комар – <u>з з з з з ззззз</u></p> <p>тихо шепот обычным громче, громко слытно, на од-ном выдохе</p> <p>голосом чем обычно</p> | |
| <p>Кукушка – <u>куку куку куку куку куку куку</u></p> <p>тихо шепот обычным громче, громко очень громко</p> <p>голосом чем обычно</p> | |
| <p>Корова – <u>му му му му му му</u></p> <p>тихо шепот обычным громче, громко очень громко</p> <p>голосом чем обычно</p> | |
| <p>Сова – <u>ух ух ух ух ух ух</u></p> <p>тихо шепот обычным громче, громко очень громко</p> <p>голосом чем обычно</p> | |
| <p>Собака – <u>ав ав ав ав ав ав</u></p> <p>тихо шепот обычным громче, громко очень громко</p> <p>голосом чем обычно</p> | |

насекомые, птицы». Инструкция 4: «Покажи, как воет сирена - сначала тихо, а потом все громче и громче, т.е. на одном выдохе, а потом затихает».

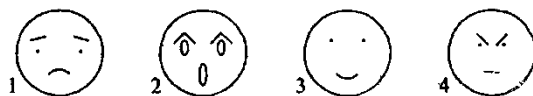
10. Исследование восприятия тембра

При исследовании восприятия тембра голоса оценивается умение определять характер звучания тона голоса на слух.

Материал для исследования: картинки - символы-маски, изображающие чувства, эмоции людей; слова-междометия; предложения; картинки с изображением людей разного возраста.

10.1. Различение тембра голоса на материале междометий

Процедура: экспериментатор произносит одиночные междометия с изменением тембра голоса, выражая голосом разнообразные эмоциональные состояния. Затем экспериментатор предлагает ребенку рассмотреть картинки с изображением различных человечков - символов-масок, изображающих чувства, и выбрать подходящую (лицо человечка должно выразить соответствующее чувство).



соответствующее чувство).

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинки. Лица этих человечков выражают различные чувства:

1 2 3 4 5

грусть, удивление, радость, гнев, страх.

Экспериментатор произнесет маленькие слова (восклицания), а ты подумай, каким тоном голоса экспериментатор произнес слово, и покажи подходящего человечка».

1. Ах! - радость восхищение.
2. Ой! - испуг, страх.
3. Ух! - недовольство.
4. О! - удивление.
5. Эх, - грусть, сожаление.

10.2. Различение тембра голоса на материале предложений

Процедура: Ребенку предлагается прослушать одно и то же предложение, определить на слух, каким тоном голоса оно было произнесено, и показать картинку с изображением человечка, лицо которого выражает соответствующее чувство.

Инструкция: «Экспериментатор сейчас произнесет предложение, а ты подумай, каким тоном оно было произнесено, ' и покажи подходящего человечка».

1. Скоро гроза! (недовольно)
2. Скоро гроза! (радостно)
3. Скоро гроза?! (удивленно)
4. Скоро гроза. (грустно)
5. Скоро гроза! (со страхом, испуганно)



10.3. Различение тембра голоса людей разного возраста

Процедура: Перед ребенком раскладываются картинки с изображением людей разной возрастной категории (женщина, мужчина, ребенок, бабушка,

дедушка). Затем ребенку предлагается прослушать магнитофонную запись с записанными на пленку голосами людей разного возраста и показать соответствующее изображение людей.

Инструкция: «Рассмотри внимательно картинки. Послушай и определи, чем голос звучит. Покажи подходящую картинку».

Речевой материал: одна фраза, произнесенная разными голосами.

«Угадай, чей голос?»

1. Женский голос.
2. Мужской голос.
3. Детский голос.
4. Голос пожилой женщины.
5. Голос пожилого мужчины.

11. Исследование воспроизведения тембра голоса

Оцениваются эмоциональные характеристики голоса. Так как изменение окраски голоса характерны для определенных разновидностей эмоциональной речи, изучение ее особенностей у детей проводится на материале междометий и сказки «Колобок».

Выясняется, достаточно ли ребенок владеет своими голосовыми возможностями, может ли изменять окраску голоса в соответствии с предъявленными требованиями и ситуацией, способен ли передать голосом эмоциональные переживания и чувства персонажей сказки, может ли подражать голосам сразу нескольких животных.

Перед выполнением задания с детьми проводится беседа о возможных изменениях голоса. Детям говорится о том, что голос может меняться в зависимости от ситуации: голос может быть ласковым или писклявым, грубым или хриплым, веселым или печальным, жалобным или испуганным и т.д.

11.1. Передача междометиями с помощью разных оттенков голоса эмоционального состояния

Материал для исследования: серии сюжетных картинок с изображением разного настроения у действующих лиц.

Процедура: Экспериментатор предлагает ребенку рассмотреть серию сюжетных картинок и определить, какое настроение у изображенных на ней действующих лиц. По каждой картинке дается комментарий. Ребенку предлагается выразить состояние действующего лица, используя междометия, изменяя окраску голоса по ситуации на картинке.

Инструкция: «Посмотри на картинку, догадайся, как подают голос, если...»

| | |
|--|------------------------------|
| Упала чашка | - Ой! (испуганно). |
| Забили гол в ворота | - Ура! (радостно). |
| Прося убрать игрушки | - У-У (недовольно, плаксиво) |
| Устали и хотят спать | - Ох (устало, тихо) |
| Рубят дрова | - Ух (тяжело). |
| Грозят пальцем, нельзя детям брать спички | - Ая-яй (строго). |

11.2. Изменение тембра голоса в зависимости от того, какому персонажу сказки подражает ребенок

Материал для исследования: сюжетная картинка с персонажем сказки «Колобок».

Процедура: В предварительной беседе уточняется содержание сказки «Колобок», ее действующие лица. Выясняется, какими голосами они говорят - одинаковыми или разными. Если они говорят разными голосами, то что характерно для каждого из них.

Инструкция: «Вспомни, кто пугал колобка и хотел его съесть? Каким голосом говорили...»

Заяц - // - (звонким, задорным, чистым голосом).

Волк - // - (грубым, низким голосом, с угрозой).

Медведь - //- (громким, низким, спокойным).

Лиса - // - (мягким, ласковым, хитрым голосом).

12. Исследование речевого дыхания

Начинают исследование речевого дыхания с оценки координации вдоха и выдоха. Определяют характер дыхания ребенка в покое и при речи. Визуально определяют характер дыхания в покое: дышит ли ребенок носом или ртом.

Выделяют 3 типа дыхания:

- поверхностное
- грудное
- нижнереберное.

При поверхностном (ключичном) дыхании живот на вдохе втягивается, а плечи поднимаются. При грудном - расширяется грудь на вдохе. При межреберном (диафрагмальном) - при вдохе выпячивается живот, а при выдохе опускается живот. Нижнереберное, диафрагмальное дыхание считается наиболее физиологичным.

12.1. Определение типа дыхания

Материал для исследования: состояние покоя, при котором ребенок может сидеть, лежать, стоять.

Процедура: Ребенку предлагается спокойно посидеть, постоять или полежать на кушетке. Руки экспериментатора располагаются одна на плечах, а другая на животе. При спокойном дыхании ребенка определяется, какая часть туловища поднимается. Если поднимаются плечи, то это дыхание относится к поверхностному ключичному. Если поднимается при вдохе живот, то это диафрагмальное. Если расширяется грудь, то это относится к грудному типу дыхания.

Инструкция: «Полежи на кушетке спокойно. Руки экспериментатора будут проверять, как ты дышишь».

12.2. Исследование умения дифференцировать носовое и ротовое дыхание

Инструкция: «Покажи, как ты умеешь дышать: вдыхать и выдыхать. Слушай внимательно и выполняй».

Вдохни носом (понюхай цветок) - выдохнуть носом (2-3 раза). Рот при этом закрыт.

Вдохни носом, а выдохни ртом (погрей руки) (2-3 раза).

Вдохни ртом (как рыба) - выдохни ртом (погрей руки).

Вдохни ртом, а выдохни носом.

12.3. Исследование целенаправленности воздушной струи

Материал для исследования: пузырек, ватный шарик, маленькая свечка для дня рождения.

Инструкция: «Покажи, как ты умеешь дуть».

- Вот мяч, а вот ворота. Подуй на шарик и забей мяч в ворота.
- Вот пузырек. Подуй в него так, чтобы пузырек засвистел.
- Вот свеча, ее зажгли в день рождения ребенка. Задуй свечу с первого раза.

12.4. Исследование силы воздушной струи

Материал для исследования: граненый карандаш, губная гармошка.

Инструкция: «Проверим, как ты сильно умеешь дуть».

- Вот карандаш (на расстоянии 20 см), подуй на него так, чтобы он прокатился по столу. Для этого вдохни носом и сильно выдохни на карандаш. Губы вытяни трубочкой.
- Вот губная гармошка, подуй в нее сильно, чтобы появился звук.

12.5. Исследование особенностей фонационного дыхания

12.5.1. Воспроизведение на одном выдохе предложений с увеличением количества слов

Процедура: ребенку предлагается вдохнуть через нос и на выдохе произносить предложение.

Инструкция: «Послушай внимательно предложение и повтори его. Старайся сказать предложение плавно, на одном выдохе».

Девочка рисует цветок.

Девочка рисует цветок карандашами.

Девочка рисует красивый цветок карандашами.

Девочка рисует красивый цветок цветными карандашами.

12.5.2. Воспроизведение на одном выдохе чистоговорки

Процедура: ребенку предлагается вдохнуть через нос и на выдохе произносить чистоговорку. Экспериментатор показывает образец выполнения задания.

Инструкция: «Послушай внимательно чистоговорку. Сделай вдох носом и на выдохе произнеси ее, как я».

Жу-жу-жу - я все лужи обхожу.

Ша-ша-ша - наша Маша хороша.

Ко-ко-ко - мне до речки далеко.

12.5.3. Воспроизведение на одном выдохе автоматизированного ряда

Инструкция: «Посчитай от одного до десяти на одном выдохе».

12.5.4. Воспроизведение короткого стихотворения

Процедура: при прочтении короткого стихотворения фиксируется, в какой фазе дыхания ребенок начинает речь. Отмечается наличие координации фонации и дыхания. Определяется также дискоординация фонации и дыхания.

Инструкция: «Прочитай стихотворение красиво, выразительно, с паузами, как на празднике».

Наша Таня громко плачет,

Осень наступила,

Уронила в речку мячик.

Высохли цветы.

Тише, Танечка, не плачь,

И глядят уныло

Не утонет в речке мяч.

Голые кусты.

13. Исследование темпо-ритмической организации речи

13.1. Определение темпа речи ребенка

Материал для исследования: предложения, в которых исключены слова сложной слоговой структуры и звуки, которые еще не исправлены. Также для проведения исследований необходим магнитофон и секундомер.

Процедура: Ребенку предлагается повторить за экспериментатором предложения или ответить на вопросы, запись которых производится на магнитофон. Затем проводится вычисление количества слогов в секунду.

Инструкция 1: «Слушай предложения и повторяй за экспериментатором».

Мальчик читает книгу.

Утром звонко поют птицы.

Бабушка вяжет внуку теплые носки.

Ваня любит рисовать карандашами.

Инструкция 2. «Ответь на вопросы».

Что делает мальчик?

Когда поют птицы?

Кому вяжут носки?

Что любит делать мальчик?

13.2. Исследование восприятия темпа речи

Процедура: Ребенку предлагается на слух определить изменение темпа речи в тексте, который читает экспериментатор и показать соответствующую картинку-символ: зайца - быстрый темп, черепаху - медленный темп, ежика - нормальный темп.

Инструкция: «Посмотри на картинки. Ежик ходит спокойно - и говорит спокойно, нормально, черепаха медленно ползает - и говорит очень медленно, заяц бежит очень быстро - и говорит очень быстро. Сейчас экспериментатор будет говорить предложения, а ты угадай, как говорит экспериментатор и покажи соответствующую картинку».

- По веточке ползает длинная гусеница. (медленный темп)
- Из-под топота копыт пыль по полю летит. (быстрый темп)
- Кто-кто в теремочке живет? (медленный темп)
- В лесу дети собирали грибы и ягоды. (нормальный темп)
- У пчелы, у пчёлки почему нет чёлки? (быстрый темп)
- Зимой дети любят кататься на санках и коньках. (медленный темп)

13.3. Исследование воспроизведения отраженного темпа речи

Материал для исследований: воспроизведение предложений с различной темповой организацией за экспериментатором отраженно.

Процедура: Ребенку предлагается прослушать предложения и повторить их в том же темпе за экспериментатором.

Инструкция: «Слушай внимательно и повторяй за экспериментатором предложения точно так же».

- Весной тает снег и бегут ручьи. (нормальный темп)
- Кто стучится в дверь ко мне с толстой сумкой на ремне? (быстрый темп)
- Самолет построим сами и помчимся над полями. (быстрый темп)
- Улитка носит свой домик на спине. (медленный темп)
- На море во время шторма очень большие волны. (нормальный темп)

13.4. Самостоятельное управление темпом речи

Процедура: При предъявлении различных картинок-символов ребенок должен менять темп речи по ходу чтения стихотворения.

Инструкция: «Ты будешь читать стихотворение, как увидишь картинку с зайцем, читай быстро, а увидишь черепаху - читай медленно, увидишь ежа - читай нормально, спокойно».

Картинки

Мой веселый звонкий мяч,

Ты куда пустился вскачь?

Синий, красный, голубой,

Не угнаться за тобой.

Черепаха

Ёж

Заяц

Черепаха