



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

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

Коррекция интонационно-ритмических процессов устной речи у
детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией средствами
музыкального воспитания в условиях семьи

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03. Специальное (дефектологическое) образование

Магистерская программа
«Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями
речи»

Форма обучения – очная

Проверка на объем заимствований:

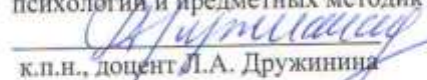
77 % авторского текста

Работа рецензия к защите

рекомендована/не рекомендована

«10» 12 20 19.

зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик


к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

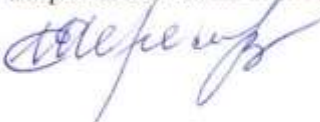
Студентка группы ОФ-206/173-2-1

Ибатуллина Нелля Гайфулловна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПиПМ

Шереметьева Елена Викторовна



Челябинск
2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ ИНТОНАЦИОННО-РИТМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СЕНСОМОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ.....	10
1.1 Феномен интонационно-ритмических процессов устной речи в современных теоретических исследованиях.....	10
1.2 Онтогенез интонационно-ритмических процессов устной речи.....	28
1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией.....	38
1.4 Коррекционный потенциал семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ.....	49
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	58
ГЛАВА 2. СОСТОЯНИЕИНТОНАЦИОННО-РИТМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГОВОЗРАСТА С СЕНСОМОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ.....	60
2.1 Организация и содержание исследования интонационно- ритмических процессов устной речи у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией.....	60
2.2 Особенности интонационно-ритмических процессов устной речи у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией.....	86
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	103
ГЛАВА 3. МУЗЫКАЛЬНО-ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ИНТОНАЦИОННО-РИТМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С	

СЕНСОМОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ.....	105
3.1. Организация и содержание логопедической работы по коррекции интонационно-ритмических процессов устной речи у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией.....	105
3.2. Анализ результатов экспериментальной работы.....	124
ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ.....	138
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	140
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	145
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	154

ВВЕДЕНИЕ

Речь – одна из нелинейных открытых функциональных систем, в которой теснейшим образом объединены психические и биологические составляющие (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев и др.). Особую роль в возникновении и развитии речи играют интонационно-ритмические процессы. Интонационно-ритмические процессы устной речи возникают в ходе текущего формирования мысли, ее вербализации и пронизывают все периоды построения высказывания, включая интенцию, лексико-грамматическое структурирование и моторно-дыхательную ритмизацию речевого потока. Интонационно-ритмическая организация речи позволяет разграничивать высказывания между собой, выделять главное в их структуре, выражать собственное отношение к сообщаемой информации или к собеседнику, а также создавать смысловые контрасты в высказываниях с одинаковым лексико-грамматическим составом. Развитие интонационно-ритмических процессов устной речи детей оказывает положительное влияние на организацию коммуникативной деятельности, на потребность в речевом взаимодействии и достижении его эффективности.

Анализ теоретической и научно-методической литературы свидетельствует о том, что алалия является одной из стойких форм патологии речевой деятельности и характеризуется сложным комплексом языковых и неязыковых расстройств, которые отрицательно влияют не только на вербальную коммуникацию, но и в определенной степени на состояние познавательной деятельности детей с алалией. Исследования устной речи дошкольников с сенсомоторной алалией отражают в основном особенности употребления лексико-грамматических средств языка связной речи, состояние звукопроизношения, слоговой структуры слова (Г.В. Бабина, В.К. Воробьева, Н.Н. Китаева, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, В.К. Орфинская, Е.Ф. Соботович, Н.Н. Трауготт, С.Н. Шаховская).

Сведения о состоянии интонационно-ритмических процессов устной речи детей с сенсомоторной алалией малочисленны и недостаточно систематизированы. В исследованиях Л.И. Беляковой, В.А. Ковшикова, Н.Н. Трауготт, М.Е. Хватцева, С.Н. Шаховской отмечаются трудности восприятия и воспроизведения данных процессов у детей этой категории, нарушения ритмической структуры слова и фразы. Недостаточно ясной остается роль интонационно-ритмических процессов устной речи в структуре дефекта при сенсомоторной алалии.

Таким образом, значимость интонационно-ритмических процессов в организации речевой функции, коммуникации, недостаточная изученность их состояния у дошкольников с сенсомоторной алалией, малая разработанность данной проблемы в коррекционной педагогике определили **актуальность исследования.**

Анализ теоретической и научно-методической литературы по проблеме исследования позволил выявить **противоречия** между:

– значимостью интонационно-ритмических процессов устной речи для формирования организации речевой функции детей, для развертывания коммуникации и их недостаточной изученностью у детей с сенсомоторной алалией;

– необходимостью развития интонационно-ритмических процессов устной речи детей с сенсомоторной алалией и отсутствием единой соответствующей логопедической методики.

Проблема исследования: изучение интонационно-ритмических процессов устной речи детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией, организация и определение основного содержания музыкально-логопедической работы по их развитию в семье.

Цель исследования: изучение особенностей состояния интонационно-ритмических процессов устной речи детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией и апробирование составленного

комплекса методов и приемов музыкально-логопедической работы по их развитию в семье.

Объект исследования: становление интонационно-ритмических процессов устной речи детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией.

Предмет исследования: коррекция интонационно-ритмических процессов устной речи детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией и процесс ее формирования в ходе музыкально-логопедических занятий в семье.

Гипотеза исследования: Анализ состояния интонационно-ритмических процессов устной речи детей с сенсомоторной алалией позволит определить их участие в структуре речевого дефекта. Коррекционное воздействие на компоненты интонационно-ритмических процессов, развитие навыков их интегрирования в интонационных конструкциях, окажет положительное влияние на развитие устной речи дошкольников с сенсомоторной алалией.

В соответствии с проблемой, целью, объектом, предметом и сформулированной гипотезой определены следующие **задачи** исследования:

1. Изучить и проанализировать теоретическую и методологическую литературу по проблеме развития интонационно-ритмических процессов устной речи у дошкольников с сенсомоторной алалией.

2. Определить состояние интонационно-ритмических процессов устной речи у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией.

3. Составить и апробировать комплекс методов и приемов поэтапной коррекции интонационно-ритмических процессов устной речи у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией.

4. Оценить эффективность в ходе экспериментального обучения методов и приемов развития интонационно-ритмических процессов устной речи у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией.

Методы исследования:

– теоретические методы: анализ психолого-педагогической, психолингвистической, нейропсихологической, логопедической литературы в аспекте изучаемой проблемы;

– эмпирические методы: анализ медицинской и психолого-педагогической документации, анкетирование, наблюдение за детьми в процессе диагностики, беседы с родителями и педагогами, констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты, обработка результатов исследования.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют научные положения о первичных и вторичных нарушениях в структуре речевого дефекта, об актуальной и ближайшей зонах развития ребенка (Л.С. Выготский); о механизмах речи (Н.И. Жинкин); о поэтапном формировании умственных действий (П.Я. Гальперин); лингвистические представления о сложной иерархической структуре речевого ритма (Т. В. Поплавская, Н. В. Черемисина и др.); онтогенетические закономерности формирования речи, интонации, ритма и моторики (Е. Н. Винарская, А. Н. Гвоздев, А. В. Запорожец, М. М. Кольцова, Р. В. Тонкова-Ямпольская, Т. Н. Ушакова, Н. Х. Швачкин, И. Лепская, О.И. Яровенко); положение о системном характере нарушения речи у детей (Р. Е. Левина, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина); о симптоматике и структуре речевого дефекта у детей с сенсомоторной алалией (В.К. Воробьева, В.А. Ковшиков, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, Е.Ф. Собонович, С.Н. Шаховская).

Организация исследования.

Исследование проводилось в течение 2018-2020 годов, индивидуально, в семье обследуемых детей. Для проведения исследования было отобрано 2 ребенка дошкольного возраста с сенсомоторной алалией.

Цель, задачи и гипотеза исследования определили его ход. Исследование проводилось поэтапно.

Первый этап – изучение и анализ теоретической и научно-методической литературы по проблеме исследования, определение цели, объекта, предмета, задач, гипотезы и методов исследования.

Второй этап – разработка комплекса методов и приемов экспериментального исследования интонационно-ритмических процессов устной речи детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией, проведение констатирующего эксперимента, систематизация, количественный и качественный анализ полученных данных. Разработка комплекса методов и приемов обучающего эксперимента.

Третий этап – апробация и проверка эффективности разработанного комплекса методов и приемов музыкально-логопедической работы по развитию интонационно-ритмических процессов устной речи у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией.

Четвертый этап – систематизация и анализ полученных экспериментальных данных, формулирование выводов, оформление диссертации.

Теоретическая значимость исследования:

- определена сущность интонационно-ритмических процессов устной речи в рамках проводимого исследования;
- выявлено участие интонационно-ритмических процессов устной речи у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией в структуре речевого дефекта;
- обозначен потенциал семьи в коррекции интонационно-ритмических процессов устной речи детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией.

Практическая значимость исследования:

- разработан комплекс методов и приемов диагностики, позволяющий в полном объеме оценить состояние интонационно-

ритмических процессов устной речи у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией;

– составлен и апробирован комплекс методов и приемов коррекции интонационно-ритмических процессов устной речи у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией. Комплекс предназначен для музыкально-логопедических занятий в семье.

Структура работы состоит из: введения, трех глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованных источников, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ ИНТОНАЦИОННО-РИТМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СЕНСОМОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

1.1 Феномен интонационно-ритмических процессов устной речи в современных теоретических исследованиях

Устная речь – внутренне мотивированный, строго организованный, активный процесс. Звучащая речь представляет собой «поток» звуков, которые объединяются в слова, синтагмы, предложения. Для объединения звуков в такие единицы членения речевого потока существуют специфические фонетические средства, называемые интонационно-ритмическими или суперсегментными [25].

Эти суперсегментные свойства речи в реальной речи «не изолированы и не вычленимы» [27], 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» [57]. «В речевой деятельности сегментные и сверхсегментные средства неотделимы друг от друга и образуют симультанное «диалектическое» целое» [22]. Интонационно-ритмическое членение пронизывает все фазы порождения высказывания, от намерения говорящего, включая лексико-синтаксическое структурирование и моторно-дыхательную ритмизацию речевого потока [7].

Интонация – суперсегментное средство языка, с помощью которого говорящий и слушающий выделяют в потоке речи высказывание и его смысловые части, различают высказывания по цели, выражают и воспринимают субъективное отношение к высказанному [11,71].

Ритм управляет при порождении устной речи интонационной структурой, организует ее и тем самым соотносится с интонацией [71]. В

процессе порождения речи ритм управляет интонацией, организует ее, поэтому интонационные единицы как единицы коммуникативно-значимые совпадают с ритмическими единицами, т.е. фонетическое слово, синтагма, предложение являются интонационно-ритмическими единицами.

В моделях ритма присутствуют инвариантная и вариативная составляющие. Инвариантный компонент является метрической основой ритма, связан с периодичностью повторения, единообразием в процессе развития системы и является специфической опорой восприятия этой системы. Даже при минимальной реализации метрической системы мышление человека способно моделировать «сетку повторов». Метрическая основа есть упорядоченность, на фоне которой выявляется нестабильная (вариативная) составляющая ритма. По мнению Н. И. Жинкина, интонация, надстраиваясь над метром, путем циклических повторений создает ритм речи [25].

Ритм и интонация процессы интегрированные, протекающие одновременно. В состав интонации и ритма входят разные компоненты. Общими являются ударение и пауза, которые реализуются в ритме и интонации различными средствами.

Ритм является одной из важнейших характеристик бытия и представляет собой интегративный регулятор всех процессов живой и неживой природы [9]. Речевой ритм относится к наиболее сложным видам ритмической активности организма. С лингвистических позиций он представляет собой временную структуру, образуемую акцентами, паузами, членением на отрезки, их группировкой, соотношениями по длительности и т.п. [31,55]. Речевой ритм организует речевой поток, объединяет и систематизирует биологические и психические компоненты речи, благоприятствует ее адекватному восприятию. Речь ритмична во всех своих компонентах – от акустических сигналов и артикуляционных составляющих до программирования речевого высказывания [2]. Физическим показателем речевого высказывания является плавность речи,

которая связывается исследователями с понятием синтагмы, объединенной смысловым и интонационным значением [71].

Ритм – равноправный компонент интонации, «важный регулятор, стержень интонации» [56]. Он «армирует, организует интонацию в процессе порождения речи и, наоборот «строится» из интонации, на базе комплексного восприятия различных ее параметров при восприятии речи», [71]. Ритм играет универсальную роль в сознательно значимом эмоциональном континууме. Одни исследователи видят сущность речевого ритма в чередовании разнотипных явлений, другие – однотипных явлений: повторение ударных и безударных слогов, моментов молчания и говорения, восходящих и нисходящих интонаций, равномерность следования логических ударений [31].

Речевой ритм многофункционален. Организующая функция ритма заключается в его способности интегрировать и делимитировать части целого, как на уровне отдельных речевых единиц, так и на уровне текста как целого. Организующей функций речевого ритма считается «способность объединять элементы ритмической системы» [2]. В основе организующей функции речевого ритма находится моторная природа этого речевого явления, а также психофизиологические факторы.

Основной эстетической функции является степень периодичности повторяющихся речевых явлений, ритмических единиц того или иного объема, что оказывает на человека эмоционально-эстетическое воздействие. Сущность смыслообразующей функции заключается в способности речевого ритма передавать различные смысловые оттенки значения, коммуникативную направленность текста, то есть участвовать в формировании смысла высказывания, что достигается взаимодействием средств супрасегментного уровня со средствами других уровней языка (лексики, грамматики).

Г.Н. Иванова-Лукиянова выделяет показатели ритмической характеристики текста: упорядоченность междуударных интервалов;

отсутствие сочетания контрастных по величине фраз, и «стремление к равномерному чередованию восходящего и нисходящего тона» [31].

Т.Г. Визель выделяет во внутривербальном плане два типа ритмов: слоговой (подкорковый) и словесный (правополушарный). "При этом слоговой ритм должен быть "уложен" в слова, а словесный – в синтагмы, являющиеся ...смысловыми единицами. Для этого во внутренней речи должна быть программа того, каким образом надо совместить смысловую и ритмический план высказывания. Скрытые слоговой и словесный ритм интегрируют со смысловой программой. Общая программа высказывания становится функцией левого полушария, а необходимость включения в нее линии ритмико-смысловых координаций делает самым трудным произнесение начальных звуков, слогов, слов, высказывания. К школьному возрасту смысловой компонент является главным, а ритмический обслуживающий его". Эти замечания автора указывают на важность именно слогового ритма в раннем онтогенезе [14]. Ритмическая организация повторяющихся слогов способствует развитию артикуляторных движений образованию линейных отношений, что впоследствии позволяет ребенку устанавливать синтагматические связи.

На значение соблюдения временных параметров смены одного слога другим в разноритмичных словах указывал Н.И. Жинкин [25]. Ослабление этой способности служит препятствием для перехода к фразовой прозаической речи.

Начальный уровень – послоговой ритм, является итеративным, равномерно повторяющимся. Он осуществляется преимущественно за счет подкорковых структур (экстрапирамидных отделов) и совпадает с сердцебиением, дыханием, шагом и т.д. Послоговой ритм «вплетается» внутрь словесного. Пословный ритм проявляется в выделении голосом ударного центра слова, реализуется через восходящие или нисходящие голосовые модуляции. Пословный ритм обеспечивает интонационно-мелодическую выразительность речи, реализуется преимущественно

височными отделами правого полушария коры головного мозга, которые наряду с дифференциацией природных и предметных звуков обеспечивают развитие импрессивного и экспрессивного музыкального слуха. Именно с музыкальным слухом связана способность к мелодическому оформлению фразы, выделению в ней речевых тактов, использование пауз и т.д. Таким образом «качество» функционирования подкорковых структур лежит в основе функции словесного речевого ритма, реализуемого корой головного мозга.

Как элемент звучания речевой ритм опирается на физиологические основы, на ритм дыхания. Как элемент формы речи, выполняющей коммуникативную функцию, ритм соотносится со смыслом, т.е. корректируется, управляется, организуется интеллектуально. Интеллектуальная корректировка «естественного», «дыхательного» ритма речи, по мнению Н.И. Жинкина, возможна благодаря тому, что между дыханием и интеллектом существует обратная связь, позволяющая регулировать длительность вдоха в зависимости от задач сообщения [25]. Ритм дыхания не сам по себе, а во взаимодействии с интеллектуальным фактором определяет и регулирует ритм разговорной речи. Исследования Э.А. Арутюняна, Л.А. Чистович, В.А. Кожевникова, Л.И. Беяковой и др. показали прямую зависимость речевого дыхания от содержания и интонации высказывания. Слоговая и словесная структура речи отражается в динамике работы мышц дыхательной системы. По данным Р.Л. Шейкина, вдохи во время процесса речи совершаются после завершения фразы, либо между словами, связанными по смыслу [76]. В зависимости от силы голоса, ритмической и интонационной структуры речи меняется характеристика речевого дыхания. Дыхание как энергетическая база речепроизводства связано с когнитивно-языковыми механизмами через глубинные психофизиологические структуры.

Понятие "ритм" связывают с движением: "Ритм не только организует явление (текст), но и способствует его разворачиванию, движению. Ритм не

только результат движения, но и само движение" [2]. Ритмическая характеристика пронизывает все уровни движения и определяет способность его осуществления во времени и по определенному рисунку. Центральным звеном движения является координация, которая обеспечивает точность, соразмерность и плавность выполнения движения. К высшему кортикальному уровню координаций и психологической организации движений относится речедвигательный акт [10].

Ритм речи в определении И. А. Поваровой рассматривается как свойство протекания речевых движений, которые основываются на делении их паузами, акцентами [54]. В основу ритма речи закладывается внутренняя организация образов, которые рассматриваются человеком и являются основополагающей его действий. Ритмическая организация речи взаимосвязана со смысловой стороной речи и помогает слушателю сосредоточить свое внимание на наиболее значимой информации. Ведущим и универсальным акустическим средством, с помощью которого ритмика высказывания реализуется физически, является временной параметр. Заданная ритмическая схема реализуется достаточно устойчивыми программами артикуляционного таймирования.

Ритм живого организма в своей основе имеет моторную природу и является одним из его врожденных устойчивых свойств. Выработка прочного двигательного условного рефлекса (навыка) облегчается при действии ритмического раздражителя, в то время как аритмичная стимуляция затрудняет его формирование [42]. Согласно результатам биоэлектрических исследований, внешние ритмические стимулы любой модальности обязательно вызывают ответные реакции не только в мышцах, но и, в первую очередь, в биоритмах мозга. Ритмическая характеристика движения пронизывает все уровни и определяет способность осуществления движения во времени и по определенному рисунку.

В психолингвистической литературе Н. И. Жинкиным «ритм» речи описывается как чередование ударных и безударных гласных. По мнению автора, ритм входит в состав двигательно-моторных стереотипов речи. Организм каждого человека подчинен большому количеству ритмических циклов (дыхания, ритмы сокращения сердца, работы мозга, синтеза белка и др.), которые работают гармонично между собой [25].

Интонация является важным средством формирования различных коммуникативных единиц и понимается как единство взаимосвязанных компонентов: мелодики, интенсивности, длительности, темпа речи и тембра произношения. В Большом толковом словаре русского языка, интонация – «это звуковая форма высказывания, система модуляций высоты, громкости и тембра голоса, организованная при помощи темпа, ритма и пауз». Интонация формирует высказывание, выявляет его смысл и эмоционально-экспрессивное содержание, служит средством эстетического воздействия на слушателя, является одним из важнейших способов самоидентификации и самовыражения человека [25]. М.Е. Хватцев определяет интонацию как «своеобразную мелодию речи, выражающуюся в гибкости голоса, изменение его тембра и тона даже в пределах одного слога... Интонация осуществляется взаимодействиями дыхания, голоса, ритма и темпа» [67].

О.С. Ахманова под интонацией понимает сложный комплекс просодических элементов, служащий на уровне предложения для выражения различных синтаксических значений и категорий, экспрессивных и эмоциональных коннотаций [6]. Р.И. Будагов называет интонацией «ритмико-мелодический рисунок речи». По словам Н.Г. Торсуевой, «интонационная форма» соотносится с определенным набором языковых значений [63]. В работах современных лингвистов интонация описывается как фонетическое явление с формальным и содержательным планами. Соответственно интонация определяется как система супraseгментного уровня языка, определенным образом

структурированная. В.И. Петрянкина в понимании интонации выделяет ее коммуникативную функцию, ее содержание сводится к «реализации коммуникативных типов высказываний: повествования, вопроса, побуждения» [51]. А.М. Пешковский подчеркивал, что в процессе общения интонация выступает в роли важной эстетической категории и тесно связана с экспрессивными средствами [52]. И.Р. Гальперин ставил интонацию на первое место в системе стилистических средств звуковой организации высказывания [20]. А.М. Антипова выделяет стилеобразующую составляющую интонации [2]. «Стиль создается единством фонетических, лексических и грамматических признаков интонации, при этом средством реализации данных функций являются мелодические, акцентные и временные просодические характеристики» [49].

В лингвистике и фонетике определяют интонацию как явление, эмоционально воздействующее на слушателей, структуру взаимообусловленных и взаимодействующих характеристик организации звуковой волны, а с точки зрения своей физической природы – комплексом ряда просодических компонентов [3]. В целом интонацию можно рассматривать 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 [58].

Интонация является элементом просодической структуры невербального поведения и взаимодействует при выражении коммуникативных значений с мимикой, жестами и телодвижениями говорящего человека, а также с ситуативным контекстом [58].

Значительный интерес представляют функции интонации. В лингвистике решают этот вопрос в аспекте их соотнесенности с функциями языка, важнейшими из которых признаются коммуникативная, когнитивная, эмоциональная и метаязыковая. Базовой функцией

интонации считается коммуникативная функция, с которой связаны остальные функции интонации, имеющие ярко выраженную направленность на речевую ситуацию: смысловоразличительная, кульминативная, сиинтезирующая, делимитативная, эмоционально-экспрессивная, апеллятивная, эстетическая [71]. В.И. Петрянкина обобщает функции интонации и выделяет основные: коммуникативную, выделительную и организующую функцию [51]. Интересным представляется подход А.М. Антиповой к классификации интонации по двум направлениям: по линии выделения компонентов интонации и по линии выделения функциональных слоев (коммуникативный, ритмообразующий, стилеобразующий, структурирующий) [2]. Л.К. Цеплитис утверждает, что существует первичная – семантическая функция, вторичные – синтаксическая и стилистическая, непосредственно возникающие из общения или для анализа высказывания [70]. Интонация, по мнению музыковедов, выполняет не только самую важную функцию – дистинктивную, раскрывающую смысловоразличительные свойства звучащей речи, но и организующую – оформление предложения как фонетически законченного целого, и, рекогнитивную функцию, воспринимающую и осознающую речевой поток как звуковой, определяющую типы высказывания.

Анализ литературы по проблеме функций интонации, показывает, что в определении их количества у лингвистов нет единства мнений. В лингвистике бесспорно положение о том, что интонация является полифункциональным явлением. Многообразие толкований функций интонации было сведено к основным содержательным аспектам в работе Г.Н. Ивановой-Лукияновой [31]. Основными функциями, которые выполняет интонация, являются:

1. Фонетическая – интонация оформляет синтагму, фразу, придавая им смысловую и фонетическую цельность и одновременно

разделяя речевой поток на ритмико-смысловые единства – синтагмы и фразы.

2. Эмоционально-экспрессивная – интонация выражает эмоционально-экспрессивные оттенки высказывания, волеизъявления коммуникантов.

3. Синтаксическая – интонация выражает синтаксические значения (комбинации признаков зависимости, независимости, законченности, незаконченности) служит одним из средств синтаксической связи.

4. Смыслоразличительная (семантическая) – интонация различает смысл фраз с одним и тем же лексико-грамматическим составом при помощи движения тона.

5. Стилистическая – интонация участвует в образовании стиля текста (официально-делового, научного, публицистического, разговорного, литературно-художественного).

Интонация понимается как многокомпонентное единство, где каждое просодическое средство используется двумя способами – интегрально, как общая характеристика группы слов, и локально – в составе фразовых акцентов, которые реализуются на ударных слогах. Вопрос о количестве компонентов интонации, их характере решается исследователями по-разному. Е.А. Брызгунова, И.А. Зимняя выделяют мелодический, динамический, временной компонент и тембр произнесения [11,29]. Некоторые исследователи включают в состав интонации паузы [71]. В.А. Артемов определяют в составе интонации пять компонентов, которые соответствуют акустическим характеристикам речи: мелодику, интенсивность, длительность (темп), паузу и тембр [3]. Как любая языковая система, интонационная сторона речи имеет класс объектов (компоненты) и класс морфизмов – механизм связи между составляющими лингвистической подсистемы. Каждый из компонентов интонации в лингвистической науке выделен и исследован обособленно.

Физическая структура интонационной конструкции складывается из элементов интонации. Выделяют следующие группы:

- 1 группа – интенсивные элементы: интонационная пауза, логическое ударение, интонационная интенсивность;
- 2 группа – частотные элементы: мелодика и диапазонная высота;
- 3 группа – темпоральные (временные) элементы: темп и эмфатическая долгота;
- 4 группа – спектральный элемент: интонационный тембр.

Важнейшим компонентом интонации является мелодика – это изменение частоты основного тона (его движения), соотношенное с колебаниями голосовых связок (чем больше число колебаний в единицу времени, тем выше основной тон). К признакам мелодики относятся направление движения частоты основного тона (восходящее, нисходящее, ровное, нисходяще-восходящее, восходяще-нисходящее); диапазон – шкалу градации частот между минимальным и максимальным значением тона в пределах определенного отрезка речи; интервал – разность между частотой нижней и верхней точек восходящей или нисходящей мелодической кривой; скорость нарастания или падения частоты, уровни базового тона и тональные акценты – изменение тона на ударном гласном. В работах Е.А. Брызгуновой, И.Г. Торсуевой, Н.В. Черемисиной, Л.В. Щерба, З.В. Савковой обозначены разные функции мелодики: соединение отдельных частей звучащего текста; определение коммуникативного типа предложения; участие в создании мелодии и типовых мелодических контуров синтагмы; семантическая и эмоциональная нагрузка.

Динамическим компонентом интонации является интенсивность, субъективно воспринимаемая как громкость. Низкую интенсивность звука определяют субъективным понятием «тихо», высокую – «громко».

Для интонирования речи принципиально значимы интенсивность произнесения ударения, которое является важнейшим компонентом интонации и определяется как «выделение какой-нибудь части

высказывания» [30]. В основе ударения лежит сила голоса, которая соотносится с напряженностью артикулируемых органов и зависит от этого амплитудой колебаний голосовых связок. Акустически ударение может быть выражено разнообразно: повышением или понижением частоты основного тона, силой, длительностью, тембровой окраской и различной комбинацией данных параметров. Различают словесное и смысловое ударения: синтагматическое, фразовое, логическое, эмфатическое, по вопросам определения и разграничения которых существует много разных точек зрения [30]. Словесно ударение представляет собой постоянный признак слова, акцентная структура которого выступает организующим центром каждого интонационного типа, фразовое ударение определяет тип фразы и исполняет роль «цемента, скрепляющего фразу» и «сигнала, выделяющего тот или другой элемент речи» [11]. Специфика логического ударения состоит в особой семантике и в мере выделения акцентируемого слова, оно может выражать во фразе подтекстовую информацию, элементы скрытого или явного противопоставления и в зависимости от коммуникативного намерения может быть выделено любым словом предложения, нейтральным или не нейтральным приемом выделенности [31]. Эмфатическое ударение одновременно выполняет функции логического и эмоционально-экспрессивного выделения слова.

Темп речи, как компонент интонации, выражает скорость произнесения «тех или иных отрезков речи во времени» [51], «отдельных слов в синтагме или одной синтагмы по отношению к другой» [30]. «количества слогов или слов в единицу времени» [31]. Он оказывает влияние на функционально-стилистическую дифференциацию текстов и находится в прямой зависимости от содержания высказывания, эмоционального настроения говорящего, жизненной ситуации, представляет собой важное средство логической выразительности и

относится к числу «фундаментальных эмоционально-выразительных средств устной речи» [15].

Остановимся на характеристике паузы как интонационного средства. Акустическим коррелятом паузы является отсутствие речевого сигнала, падение интенсивности до нуля, физиологически – перерывом в работе артикуляционных органов [58].

С психолингвистической точки зрения, основываясь на согласованности коммуникативного намерения говорящего с действием языковых законов все речевые паузы можно разделить на обязательные, которые присутствуют в любом высказывании, и необязательные, появление которых зависит в большей степени от говорящего. Обязательные паузы подразделяются на языковые (их появление обусловлено основными языковыми законами) и неязыковые (их возникновение не связано с законами конкретного языка). Среди необязательных пауз на основе произвольности/непроизвольности их появления существуют преднамеренные (ситуативные и психологические) и непреднамеренные (паузы колебания).

В зависимости от характера высказывания пауза может выполнять различные функции. Физиологическая функция паузы заключается в создании перерыва для вдоха в процессе речи. Ее лингвистическая функция выражается в том, что она разграничивает речевые образования, разделяя поток речи на фразы и синтагмы, обладая смыслоразличительной способностью [71]. Основной характеристикой паузы является ее длительность, колебание которой обуславливается различными причинами: длительная пауза сигнализирует о завершенности высказывания, вопроса, восклицания, короткая чаще встречается на границе незавершенного отрывка и эмоционально окрашенного высказывания [50]. А.М. Пешковский разграничивал паузы как синтаксически соединительные и разделительные, обусловленные разнообразными интонациями [52]. Г.Н. Иванова-Лукиянова

классифицирует паузы по месту и способу образования и делит их на грамматические (реальные и нереальные) и неграмматические (сознательно создаваемые: дикторские, психологические и неосознанные: паузы хезитации) [31]. Пауза выполняет функцию поддержки пульсирующей энергии мысли. Иными словами, мысль посредством паузы задает ритм всему тексту, а ритм, в свою очередь, влияет на семантику происходящего в тексте события.

В качестве просодического средства рассматривается **тембр** – это качество, окраска голоса, «дополнительный ингредиент интонации» [56], «целостная характеристика звука» [72]. Тембровые созвучия связаны «со сложной иерархией эмоциональных комплексов человека и выражением их средств», они получают наибольшую определенность в моменты произнесения ключевых слов текста [16]. Е. Ф. Архипова при описании тембра речи отмечает, что данный компонент интонации имеет индивидуальные особенности для каждого человека, который может варьироваться от эмоционального состояния человека и от времени суток. Каким бы разнообразным ни был тембр речи, его восприятие всегда субъективно.

В целом, учеными лингвистами признается универсальность компонентов и функций интонации при типологическом своеобразии каждого языка, которая создается путем отбора, комбинации и частотности употребления тех или иных общезыковых форм и средств речевого общения.

Рассмотрим интонацию с психолингвистической точки зрения. Общепринятой в данной науке является концепция И.А. Зимней, Л.С. Цветковой, согласно которой язык рассматривается как знаковая система. Среди знаков человеческой культуры принято выделять «метаязыковые» невербальные знаки, используемые в процессе коммуникации. К ним относится интонация, в определении которой как знака, используемого в речевой деятельности общения, в психолингвистике нет единого подхода.

Т.М. Дридзе, И.С. Торопцев относят интонацию к знакам с учетом функции уточнения или корректировки смыслового содержания речевого высказывания [23,62]. Ряд исследователей выделяют интонацию как отдельный самостоятельный знак, некоторые ученые рассматривают интонационное оформление высказывания как общий, универсальный знак, который накладывается на структуру речевого высказывания, «присоединяется» к каждому составляющему семантическому языковому элементу. В.П. Глухов рассматривает интонацию как особый, во многом уникальный знак человеческой культуры, обладающий унификацией, максимальной степенью обобщения обозначаемого и универсальностью [22]. И.А. Зимняя определяет интонацию и фразовое ударение, как основу для осуществления конкретного коммуникативного намерения, а словесное ударение как вспомогательное для этого процесса средство, при этом просодика понимается как «общеязыковая традиционная организация звуковой последовательности» [29].

В моделях порождения речи, выдвинутыми Т.В. Ахутиной, И.А. Зимней, А.А. Леонтьевым, А.Р. Лурия интонационная программа оформления звучащей речи имеет определенное место.

В основном выделяются следующие уровни:

- 1) возникновение мотива;
- 2) формирование замысла высказывания;
- 3) смысловое структурирование замысла;
- 4) семантическое синтаксирование, преобразующее продукт смыслового синтаксирования в форму, которая подчинена правилам глубинной грамматики;
- 5) поверхностное синтаксирование, представляющее собой процедуру преобразования высказывания в структуру, организованную по правилам конкретного языка с использованием языковых операций фонологического, артикуляторного, просодического, синтагматического, парадигматического типа;

б) фонологическое и моторное программирование высказывания, предусматривающее сегментарный и супрасегментарный уровни.

Этот процесс осуществляется на фоне фонационной, артикуляционной, ритмико-слоговой и темпоритмической программ внешней реализации речи, в основе которых лежат соответствующие речепроизводительные навыки [39].

Таким образом, место интонационной программы оформления звучащей речи в зависимости от содержания выполняемых преобразований находится на этапах поверхностного синтаксирования, фонологического и моторного программирования. По операциональному обеспечению оно различается, имеет определенную степень автономии, в том числе и в онтогенетическом аспекте.

Представляет интерес модель речевого высказывания, описанная Л.Г. Фомиченко, где указывается место интонационной программы оформления звучащей речи на переходном уровне от глубинно-синтаксических к поверхностно-синтаксическим структурам на уровне фильтров. Интонационные модели являются результатом воплощения замысла высказывания в линейно-интонационной схеме, протекающей в пространственно-временном континууме, актуализируясь в речи, они приобретают когнитивную окраску. В «просодическом поле» каждого языка существуют универсальные «просодические эталоны» контуров основных типов предложений – доминанта просодической системы языка, которая приобретается в процессе языкового опыта и хранится в памяти человека. Этот «фонопросодический» субкомпонент способствует «не только автоматической реализации в речи коммуникативного намерения, но и его восприятию партнером по коммуникации», наряду с другими разноуровневыми языковыми средствами он составляет цельную функциональную систему языковой способности [73]. Выбор для речевой реализации «просодических контуров» (интонационных следов) зависит от коммуникативного мотива высказывания, ситуации и средств общения [25].

А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова признают смысловозначительную функцию супraseгментных единиц в процессе восприятия и понимании речевого высказывания. В теории Н.Г. Морозовой, А.А. Брудного выделяется план «значения» и план «смысла», последний выражается через особое стилистическое построение языковых средств и их интонационную и мимическую окраску.

По мнению Л.С. Цветковой, процесс восприятия речи имеет разные уровни:

- сенсомоторный – включает анализ пауз, ритмико-слоговой и мелодической организации речи);
- лингвистический – опознание звукокомплекса и сравнение с хранящимся в памяти эталоном, анализ ритмико-слоговой структуры, осуществление морфемного анализа;
- психологический – обеспечение понимания «глубинного смысла», подтекста посредством интонационного и стилистического анализа, мимических компонентов [68].

При понимании целого текста бывает задействован механизм вероятностного прогнозирования, реципиент ориентируется на авторские знаки-маркеры, уточняющие «семантику» речевого высказывания (фонологические, лексические, паузационные, интонационно-выразительные) [22]. При воспроизведении и восприятии интонации происходит процесс внутреннего интонирования [3, 25].

Этот перцептивный процесс неоднороден, в его протекании выделяются последовательные стадии первичного синтеза, анализа, вторичного синтеза – сопоставление с результатом звучания. При этом «внутреннее» проговаривание воспринимаемой интонации позволяет регулировать и контролировать ее механизм восприятия и воспроизведения (Т.В. Ахутина, В.П. Белянин, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.Г. Фомиченко, Р.М. Фрумкина, А.М. Шахнарович).

В целом, лингвистический и психолингвистический анализ подходов к определению «интонации», выделению ее основных функций и подсистем, обозначению места интонационной программы оформления звучащей речи в модели порождения речи имеет непосредственное отношение к теории и методике формирования суперсегментного уровня языка.

Таким образом, проведя междисциплинарный анализ можно сделать вывод о сложности интонационно-ритмических процессов устной речи, которые реализуются на супрасегментном уровне. Интонационно-ритмические процессы, являясь гибкими речевыми навыками, формируются в ходе текущего формирования мысли, ее вербализации. Они воплощают в себе результат рационального взаимодействия психофизиологических механизмов, участвующих в обработке информации на смысловом и моторно-слуховом уровне, с языковыми операциями, которые обеспечивают лексико-синтаксическое и звуковое кодирование речевых высказываний.

Интонационно-ритмические процессы являются естественным результатом рациональной стратегии речепорождения, при которой все механизмы, обеспечивающие речевую деятельность, согласованы друг с другом своими возможностями, скоростью обработки информации, скоординированы во времени и направлены на достижение одной цели – максимально полной и достаточно быстрой реализации коммуникативного намерения говорящего в форме плавной, благозвучно организованной устной речи.

Интонационно-ритмические процессы устной речи создают в звучащем тексте сложную, иерархически организованную систему компонентов, в которой можно выделить два базовых слоя – ритмико-синтаксический и интонационно-смысловой. Каждый из компонентов интонационно-ритмических процессов привносит свои закономерности в общий процесс конструирования звуковой формы высказывания во

времени. Компоненты интонационно-ритмических процессов определенным образом взаимодействуют друг с другом, полезные направления и результаты этого взаимодействия запоминаются в виде гибких динамических навыков и автоматизированных операций речеобразования.

1.2 Онтогенез интонационно-ритмических процессов устной речи

Устная речь – сложно организованная психофизиологическая система человеческого организма, в которой объединены ее психические и биологические составляющие. Являясь единой функциональной системой, речь состоит из целого ряда структурно-функциональных подсистем, устойчиво координированных во времени и пространстве между собой. Это структуры мозга, воспринимающие речь, участвующие в формировании и реализации психолингвистической и речедвигательной программ. Функциональные подсистемы речевого дыхания, голоса и артикуляции, участвующие в программе реализации устной речи, имеют свой собственный ритм. Все подсистемы для реализации целостного психосенсомоторного речевого стереотипа синхронизируются, устойчиво координируются между собой ритмически. «Состыковка психолингвистической и психомоторной программ функциональной системы речи носит сложный характер, постепенно формируется в ходе онтогенеза, что связано с развитием целостного центрального ритмического пейсмекерного механизма» [9]. Интонационно-ритмические процессы имеют свои возрастные закономерности. Функции организма, развивающегося внутриутробно, подчиняются определенному ритму. Околосуточные циркадианные ритмы, необходимые для сохранения жизни обнаружены в зародыше и в плацентарных тканях, окружающих зародыш.

Во внутриутробном существовании, благодаря базовым способностям слухового анализа плод различает интонационно-ритмическую структуру речи, эмоциональное состояние говорящего. Современными исследованиями подтвержден факт восприятия слухом плода интонационно-ритмических компонентов речи – основного тона, ударения, интонационных характеристик интенсивных звуков низкой частоты. Формирующийся мозг новорожденного готов к восприятию интонационно-ритмических компонентов того языка, который он слышал внутриутробно. К моменту рождения ребенка его дыхательный центр способен обеспечивать ритмичную схему фаз дыхательного цикла.

Основным типом вокализации младенцев является крик, проявляющийся как врожденный безусловный, защитный рефлекс, обусловленный раздражением подкоркового речевого центра и свидетельствующий о включении важной для жизни ребенка функции – дыхания. Являясь психофизиологическим зародышем будущей речи, первый детский крик содержит в себе ее основное качество – внешнее звуковое выражение внутреннего психического состояния. По мнению Т.Н. Ушаковой, Н.И. Гвоздева, Е.Ф. Архиповой, Е.Н. Винарской, Л.И. Беляковой, Н.И. Лепской рефлексорный крик ребенка является начальным этапом доречевого периода.

Первый крик – недифференцирован, вокализации вариативны, звуковые сигналы бесструктурны. М. Зеeman отмечает, что мелодика первого крика отличается монотонностью, узостью звуковысотного диапазона, располагающегося на средних звуках будущего голоса. Голоса новорожденных различаются по силе и тембру [28]. Е.В. Лаврова отмечает незрелость нервномышечного аппарата гортани и нестабильностью дыхания и связывает это с ограниченностью интонации крика [37]. Классификации младенческих криков, в основе которых лежит субъективная ценность различных раздражителей для ребенка, представлены в работах Е.Ф. Архиповой, Е.Н. Винарской, С.Н. Цейтлин и

других исследователей. Крики младенца дифференцируются по тону, силе голоса, тембру, способу и месту образования, продолжительности и прерывности их звучания в зависимости от его «переживаний» [67]. Ко 2-3-му месяцу жизни крик ребенка значительно обогащается интонационно, расширяется звуковысотный диапазон, в результате увеличения резонаторных полостей и емкости легких увеличивается продолжительность фонации и интенсивность голоса, появляется дифференциация характера крика, который приобретает свою коммуникационную направленность. Крик обогащается различной обертоновой окраской, отражающей состояние ребенка.

Крик участвует в координации дыхательного и голосового аппарата, развивает компоненты интонации голоса, активизирует артикуляторный аппарат. В момент крика ребенка, по мнению Р.В. Тонковой-Ямпольской, активизируются специальные зоны коры, когда импульсы под действием услышанного крика достигают слухоречевых и речедвигательных зон коры, поэтапно передаваясь на органы артикуляции [61].

Фонационное дыхание, используемое новорожденными детьми во время крика можно отнести к физиологическому, которому присущи неравномерность, высокая частота, преобладание диафрагмального типа, недостаточная глубина и неустойчивый ритм.

Тесная связь речи и моторики прослеживается в многочисленных исследованиях (Е. Н. Винарская, Л. Т. Журба, Гуровец Г. В., М. М. Кольцова, Е. М. Мастюкова, Л. И. Белякова, О. Г. Приходько). Моторная и речевая функции в онтогенезе с самого рождения развиваются синхронно. Активное формирование ритма произвольных движений у детей в раннем возрасте сопряжено с развитием общей моторики детей.

Звуки гукания, гуления появляются у младенца наряду с появлением рефлекса удержания головы в вертикальном положении. Являясь генетически заложенными базовыми механизмами речи, эти ранние младенческие вокализации выражаются в виде ритмически согласованных

сокращений изолированных групп мышц дыхательного, голосового и артикуляционного аппарата, что обеспечивает фонацию.

Короткие звуковые реакции дослогового типа, состоящие из согласноподобных звуков, являются гуканием, которое возникает на фоне слабовыраженного вокалического призвука. Это звукокомплексы типа: гу, аг, эгн, убу, эбм, эхх. Гуление, являясь монотонной вокализацией дослогового типа, не предполагает обратной связи, развивается на базе генетических предпосылок, связанных с рефлексам дыхания, сосания, глотания. При общении ребенка и взрослого заметны эхोलалические и эхопраксические реакции, связанные с присутствием в центральных нервных механизмах «зеркальных нейронов» и ритмоводителя. Они показывают возможность стимуляции развития артикуляционных движений и слухового внимания на речи общающегося с ним человека, а также способность младенца реагировать на речь окружающих данной системой врожденных рефлексов, вовлечению речевой активности ребенка в ритмический процесс «говорения» взрослого человека [9].

В период гуления у младенца начинается процесс овладения интонационной системой языка, когда ребенок, играя своим голосом, тренирует речевые органы, развивает координацию артикуляционных движений, дифференцирует тактильные, слуховые и «кинестезические раздражители», благодаря чему образуются новые звуковые связи (Р.В. Тонкова-Ямпольская, Т.Я. Чертюк, М. Зеeman, М.Е. Хватцев). Интонация осуществляет семантическую функцию, запуская коммуникативное развитие ребенка.

Во втором полугодии жизни у ребенка формируется двигательнo-сочетательный рефлекс, обеспечивающий развитие серии движений и пространственно-временную организацию двигательного акта. Предметные действия ребенка обретают ритмическую повторность, объединяются в последовательные цепочки, появляются серии слогов, развивается самостоятельная ходьба. Это означает, что у ребенка

налаживаются интерсенсорные связи, отдельные элементы двигательного анализатора объединяются и контролируются «моторной» зоной коры головного мозга, что обеспечивает межанализаторный синтез. Готовность к овладению ребенком чувства ритма, основы для его постепенного формирования закладываются на ранних этапах онтогенеза. Универсальность ритмической способности прослеживается и в процессе овладения ребенком речью. Уже в самых ранних речевых проявлениях, лепете, обнаруживается ритмическая повторность однородных слогов, затем чередование разнородных, что способствует тренировке движений артикуляционного аппарата, появлению линейных отношений и установлению синтагматических связей.

Следующий этап предречевого развития ребенка – лепет, несловесные, слоговые вокализации. На этой стадии развития речи начинает работать слуховой анализатор, развивается интонационный слух, появляется аутоэхолалия. Вокализации распадаются на локализованные и структурированные слоги, формируется психофизиологический механизм слогаобразования. Появление слога Е.Е. Ляко считает качественным изменением, подтверждающим возможность структурирования ребенком звукового потока [45]. С этого времени артикуляции ребенка начинают приобретать некоторую упорядоченность. Ритмически организованная лепетная речь, тесно связана с ритмичными движениями ребенка. Лепет обогащается словами, интонациями и ритмом речи взрослых.

В развитии импрессивной стороны речи большую роль играет механизм импринтинга, запечатлевания, связанный с наличием «зеркальных нейронов». Р. В. Тонкова-Ямпольская указывает на то, что в 6-8-месячном возрасте речезыковая система начинает усваиваться холистически, в память целостно впечатываются звуковой облик слов, ритмическая организация родного языка, его интонация[61].

К 6-7 мес. лепет приобретает социальное значение (Бабина Г.В, Цейтлин С.Н, Шахнарович А.М.). Ребенок прислушивается к речи

окружающих его людей, понимая интонацию голоса, мимику, жесты, движения и действия взрослого, использует различные голосовые реакции для привлечения их внимания. Ребенок учится соизмерять слуховые и двигательные реакции, происходит упражнение голосовых связок, тренировка артикуляционного аппарата, вырабатываются определенные моторно-акустические связи. Ребенок овладевает артикуляторными приемами.

В период лепета ребенок начинает различать гласные и согласные звуки. Формируются слогоподобные элементы, образующие позднее лепетные цепи слогов, когда какой-либо слог выделяется громкостью, длительностью, высотой звука. Е.Ф.Архипова предполагает, что это начальная стадия появления ударения [5]. Лепетные цепи усложняются и превращаются в псевдослова, а позднее в псевдопредложения.

В возрасте 6-12 мес. ребенок усваивает ритм. Усвоение ритмической структуры слова предшествует усвоению ее слоговой структуры. Ритмическая структура впервые произносимых слов является для ребенка главным признаком.

Ритмические повторения ребенком сначала вокализаций и звукосочетаний являются основой для дальнейшего формирования слогового, словесного, синтагменного ритмов. Помимо этих параметров позднее развиваются другие психомоторные и психолингвистические показатели речи, отражающие развитие ее ритмических структур, такие как дыхание и интонация, моторный компонент речи, который становится знаковой сенсомоторной формой психики.

Н.Х. Швачкин отмечал, что в начальный период развития речи "интонация, ритм и общий звуковой рисунок слова получают ... смысловую нагрузку" [75]. М.Е. Хватцев, Н.Х. Швачкин подчеркивают, что не улавливая звукового состава слова, ребенок охватывает его звуковой рисунок, интонацию, ритм, как более простые элементы слова. Первые слова появляются к концу первого года жизни. В попытках

вербальной коммуникации дети в 10-12 месяцев жизни уже воспроизводят наиболее типичные характеристики ритма родного языка. Временная организация таких доречевых вокализаций содержит элементы, аналогичные ритмическому структурированию речи взрослых. Фонематический состав слова не воспринимается.

Н.И. Лепская утверждает, что первые интонации в устной речи ребенка служат средством выражения его эмоционального состояния [40]. Строго фиксированные интонационные конструкции русского языка появляются в середине второго года жизни, пройдя путь становления от этапа игры, когда ребенок воспроизводит основные интонации, прислушиваясь к себе до «коммуникативно-намеренного использования формы», когда ребенок целенаправленно использует ту или иную интонацию. В данном случае ребенок целенаправленно использует ту или иную интонацию [41].

В 2 года дети используют словесное и логическое ударение для привлечения внимания, успеха в общении и «усиления высказывания» [32]. При этом могут возникать разнообразные ошибки в постановке ударения. Постепенное развития слухового внимания у детей старшего дошкольного возраста прививает им чуткость к слоговой структуре слова, сформировывает навыки в правильной постановке ударения в слове.

В период от 2 до 3 лет происходит дифференциация интонационных контуров, передающих разные эмоции: равнодушия, несогласия, возбуждения, раздражения. Сначала выделяется группа негативных эмоций, потом – положительных. Используется в речи паузирование.

М.Е. Хватцев отмечает, что интонации устной речи детей дошкольного возраста бедны и однообразны, а модуляции голоса – грубы и резки, связывая это с неразвитостью «голосодвигательного механизма», и «неразвитым содержанием мышления и внутренних переживаний» [67]. М.Е. Хватцев, М. Зеeman отмечают зависимость состояния голоса и использования различных типов интонации от типа темперамента ребенка.

Н.И. Лепская отмечает, что первой языковой интонацией, обладающей смысловозначительной функцией, является интонация волеизъявления [40]. Исследования А.Н. Гвоздева свидетельствуют, что в период однословного предложения (1г.-1,5г.) дети используют интонацию понижения для выражения спокойствия [21]. Повествовательной интонацией дети овладевают спонтанно, без специального обучения. Это происходит на рубеже 2-3 года жизни. В этот же период появляется восклицательная интонация, а позже и вопросительная. Т.Л. Ионова, выявила, что в возрасте до 2-х лет ребенок использует выразительную интонацию и интонацию убеждения [32]. Она появляется от 2 лет до 2 года 3 мес. Затем, в возрастном периоде от 2 лет 4 мес. до 3-х лет, возникает интонация утверждения и перечисления. Позднее всего усваивается ребенком восклицательная интонация. В 5 лет интонационные возможности детей соответствуют взрослым. По мере развития лексической и грамматической систем, синтаксиса интонация постепенно уходит на второй план, а ребенок для акцентирования компонентов высказывания меняет порядка слов в предложении.

Н.Ю. Вахтина, М.В. Гордина утверждают, что усвоение компонентов интонации не происходит одновременно [12]. Темп речи детей младшего возраста медленный, что связано с трудностями проговаривания звукосочетаний и слов. М. Зеeman называет это явление «физиологической брадилалией» [28]. Временной компонент интонации устной речи у детей 2-3,5 лет несформирован. Благодаря развитию навыков владения артикуляционным аппаратом, овладению беглой речью создаются предпосылки для формирования естественного темпа речи.

Тенденция к противопоставлению коммуникативных типов интонации по интенсивности намечается также к 4-м годам. К этому возрасту значительно увеличивается диапазон относительной интенсивности, характерный для высказываний детей. Усваиваясь самым первым, мелодический компонент интонации детей в возрасте 2-4 лет

обладает следующими особенностями: узкий частотный диапазон высказываний, неровное движение тона в большом диапазоне на ударных и безударных слогах в процессе высказывания, в контуре присутствуют несколько мелодических пиков со значительным понижением тона между ними (Н.Ю. Вахтина. М.В. Гордина) [12].

В дошкольном возрасте ребенок плохо управляет своим голосом, с трудом меняет его громкость, высоту. К концу четвертого года возникает шепотная речь. Ритмической структурой слова ребенок овладевает постепенно. Н.Х. Швачкин установил преобладание хорея в первоначальном ритме детской речи [75].

У нормально развивающихся детей могут наблюдаться несовершенства ритма речи, как результат недостаточного развития центральной нервной системы, либо в результате подражаниям окружающим. Встречаются искажения темпа речи в пределах фразы, слова, пропуски слогов в слове, слова во фразе, ошибки в постановке ударения. Эти нарушения ритма с возрастом исчезают. В период становления монологической речи характерно появление пауз хезитации, физиологических итераций, особенностями речевого дыхания, когда ребенок может произносить отдельные слова и фразы в любую фазу дыхания.

В 5-6 лет в норме формируется контекстная речь, т.е. самостоятельное порождение текста. В это время можно наблюдать "сбои" речевого дыхания в момент произнесения сложных фраз, увеличение количества и длительности пауз, связанных с затруднениями лексико-грамматического оформления высказывания. При слушании дети воспроизводят во внутренней речи не только слова, фразы и предложения, но и интонацию во всех ее компонентах, в том числе мелодику.

Интонационная сторона речи формируется и развивается на основе хорошо развитого речевого слуха. Составляющими речевого слуха являются фонематический слух, способность к различению фонем и к

слуховому восприятию речи. А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, Е.И. Исенина, Р.Е. Левина, Л.В. Лопатина, А.Р. Лурия, М.Е. Хватцев, Н.Х. Швачкин.

Д.Б. Эльконин указывает на функциональное взаимодействие, взаимовлияние речеслухового и речедвигательного анализаторов в процессе формирования устной речи и др. А.Н. Гвоздев ведущую роль отводит речедвигательному анализатору [21], а Д.Б. Эльконин – речеслуховому [80]. Обучаясь различать звуки с младенческого возраста, ребенок дифференцирует звуки речи, учится использовать в своей речи различные типы интонационных конструкций, что приводит к контролю над деятельностью голосового и речедвигательного анализаторов. Таким образом, «слух становится контролером речедвижений», позволяя оценивать образующиеся в гортани звуки с точки зрения их длительности, силы, высоты и тембра [25].

Пластичность, ритмичность, координация общих движений, выразительные действия, способность к восприятию и воспроизведению ритма постепенно формируется у ребенка к 5 годам. Но моторный ритм остается достаточно нестабильным.

Большую роль в процессе становления голоса и интонации отводят музыкальному слуху, который филогенетически старше, чем фонематический слух. И.В. Плешков, З.И. Аникеева считают, что «под влиянием музыкальной тренировки слух делается тоньше, а корректировка деятельности мышц, голосовых складок, отдельных систем, участвующих в голосообразовании и голосоведении – точнее» [53]. Чувство музыкального ритма как система формируется в онтогенезе поэтапно от способности к восприятию и воспроизведению темпа следования звуков к способности к восприятию и воспроизведению музыкального метра и только затем к способности восприятия и воспроизведения ритмического рисунка [60]. С 5 лет развивается способность ребенка воспроизводить ритм музыки в движении.

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что интонационно-ритмические процессы устной речи детей дошкольного возраста в онтогенезе проходят поэтапный путь становления. Являясь базовыми структурами языковой способности, интонационно-ритмические средства проявляются в дословесный период, усваиваются холистически, запечатлеваются под действием речи окружающих людей. Роль интонационно-ритмических процессов в довербальный период заключается в формировании коммуникативных интенций ребенка, отражает его биологические и психические потребности. В ходе речевого онтогенеза, в процессе созревания функциональной системы речи синхронизируются психофизиологический и психолингвистический ее компоненты путем развития сложной системы координации, внешне выступающей как интонационно-ритмические процессы речевой деятельности. Эти сложные внутренние процессы внешне проявляются в виде сформированного психосенсомоторного речевого стереотипа. Знания закономерности развития интонационно-ритмических процессов устной речи у детей дошкольного возраста в онтогенезе позволяет изменить программу действия этих процессов, и качество устной речи детей в дизонтогенезе.

1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с алалией

Речь – специфическая человеческая форма деятельности, служащая общению между людьми. Ей свойственны процессы приема, переработки, хранения и передачи информации с помощью языка, который представляет собой дифференцированную систему кодов, обозначающую объекты и их отношения. Язык – особая автономная знаковая система, имеющая специфическое строение и функционирование. Эта сложноорганизованная

и многоуровневая система может нарушаться независимо от состояния других систем, что наблюдается при алалии.

Алалия – это отсутствие или грубое нарушение развития речи у ребенка, возникающее в доречевой период, имеющее системный характер и обусловленное патологией ЦНС определенных зон коры головного мозга [13].

Для алалии характерно нарушение функционального, операционного плана языка при сохранных или относительно сохранных других системах деятельности. Алалия является одним из наиболее сложных дефектов речи, при котором нарушены операции отбора и программирования на всех этапах порождения и приема речевого высказывания, вследствие чего оказывается несформированной речевая деятельность ребенка.

Значительный вклад в изучение алалии внесли Г. Гутцман, А. Либманн, М.В.Богданов-Березовский, Р. А. Белова-Давид, Э. Фретельс, М. Е. Хватцев, В.К. Орфинская, Р. Е. Левина, Е. Р. Собонович, В. И. Ковшиков, В. К. Воробьева, Л. С. Волкова и другие исследователи.

Структура дефекта при алалии характеризуется неравномерностью и мозаичностью вербальных и невербальных нарушений, что, в свою очередь, затрудняет развитие речевой функции. В специальной литературе мало представлены подходы к преодолению алалии с учетом клинического, психолого-педагогического и нейропсихологического анализа структуры дефекта.

До сих пор вопросы классификации алалии, ее этиологии и патогенеза являются наиболее дискуссионными и сложными. Динамическое наблюдение патогенетических особенностей алалии подтвердило положения о структурной иерархии развития речевой функции, широте и неоднозначности симптоматики алалии, сохранности одних звеньев речевой системы при нарушениях других. Психофизиологической основой речи является функциональная система, основанная на взаимодействии ряда анализаторных систем. Нарушение

или недоразвитие любого анализатора, участвующего в становлении речевой функции, повреждает сложный природный механизм, который обеспечивает процессы, формирующие речезыковую компетентность. В результате развитие речи проходит в условиях патологического состояния; при этом система сложных ассоциативных связей языка не формируется.

Всесторонний подход к оценке речевого нарушения дополняет и уточняет структуру дефекта с точки зрения двух классификаций: клинико-педагогической и психолого-педагогической.

В клинико-педагогической классификации, раскрывающей механизмы речевых нарушений, алалия относится к группе нарушений устной речи, а именно нарушениям структурно-семантического (внутреннего) оформления высказывания. В рамках психолого-педагогической классификации на основе психолого-лингвистических критериев алалия относится к группе нарушения средств общения. Являясь клиническим диагнозом, алалия в логопедии соответствует речевому заключению ОНР (общее недоразвитие речи). По симптомологическому принципу в рамках психолого-педагогической классификации Р. Е. Левина выделила уровни ОНР при алалии:

- 1 уровень – отсутствие общеупотребительной речи;
- 2 уровень – зачатки общеупотребительной речи, появление комбинаций лепетных аграмматичных слов с грубым нарушением слоговой структуры;
- 3 уровень – обиходно-бытовая речь с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [38].

Алалия изучается во многих аспектах: физиологическом, клиническом, психологическом, лингвистическом, психолингвистическом. В связи с различиями в подходах одни и те же явления получают различную интерпретацию. Изучение психофизиологического механизма алалии обнаруживает обширную иррадиацию процессов возбуждения и торможения, инертность нервных процессов, повышенную

истощаемость клеток коры головного мозга. Локальные изменения биопотенциалов у детей с алалией выявлены в височно-затылочных отделах, в лобно-височном и височном ответвлениях доминантного полушария.

В современных исследованиях отмечается наличие при алалии слабо выраженных, множественных билатеральных поражений коры головного мозга обоих полушарий, узколокальный характер повреждения речевых зон головного мозга не подтвержден.

Являясь сторонниками клинической классификации алалии, А. Либман, Э. Фрешельс, Г. Гутцман, Н.Н. Трауготт, и другие исследователи предлагают в качестве критериев классификации алалии локализацию и характер поражения головного мозга, состояние ЦНС. Беря за основу ведущий компонент, авторы условно выделяют следующие виды алалии: моторную, сенсорную, сенсомоторную, оптическую.

Р.Е. Левиной выдвинула психологическую концепцию, согласно которой алалия обусловлена отсутствием достаточной сформированности психических функций ребенка, низкой психической активности, несбалансированностью отдельных периодов развития речи. Р.Е. Левина обозначила 3 группы по принципу преимущественного нарушения:

1 группа – дети с нарушением слухового (фонематического) восприятия;

2 группа – дети с нарушением зрительного (предметного) восприятия;

3 группа – дети с нарушением психической активности.

В.К. Орфинская предложила лингвистический подход, позволяющий классифицировать алалию исходя из сформированности у детей процессов языкового анализа и синтеза. В.К. Орфинская выделила 10 форм алалии с первичным и вторичным нарушением языковых систем: 4 формы моторной, 4 формы сенсорной недостаточности и 2 формы связанные с нарушением двигательного-зрительного анализатора [65].

Сторонники психолингвистического подхода, нашедшего отражение в языковых концепциях (Е. Ф. Собо́тович, В. А. Ковшиков, Б. М. Гриншпун, В. К. Воробьева и др.) в качестве ведущего нарушения при алалии выделяют несформированность языковых операций порождения высказываний при релятивной целостности смысловых и артикуляционных операций. Е.Ф. Собо́тович выделяет алалии с преимущественными нарушениями усвоения парадигматической или синтагматической систем языка [59]. У ребенка с алалией ограничены возможности овладения системой языковых знаков, инвентарем языковых средств различных уровней, не функционируют артикуляторная программа, система порождения внутренней речи.

В исследованиях нейрофизиологического направления артикуляторные нарушения наблюдаются в связи с недоразвитием определенных зон коры головного мозга, порождающим трудности тонких артикуляционных дифференцировок и приводящим к несформированности звуков и слоговой структуры слова [64]. Т. Г. Визель считает, что с нейролингвистической точки зрения, алалия и другие тяжелые речевые расстройства могут возникать в следствии нарушения мозговой деятельности на нейронном уровне (демиелинизация) или же в результате нарушений микроэлементного состава волокон. Согласно нейробиологической концепции важную роль в возникновении алалии играют не только факторы, приводящие к раннему повреждению ЦНС, но и наследственная предрасположенность [13].

Неоднозначность и малоизученность данной проблемы объясняет такое разнообразие взглядов на патогенез и механизм алалии. Встречаются разные уровни понимания речи детьми с алалией: нулевой, ситуативный и номинативный. Знаковая языковая система при алалии, проходя все этапы онтогенетического формирования, отличается заметным удлинением сроков развития каждого речевого периода; бедностью языковых средств; обилием полиморфных нарушений языковой системы,

не поддающихся самостоятельному исправлению. Алалию отличается разнообразным комплексом причин эндогенного и экзогенного характера, вызванными биологическими и социально-психологическими факторами.

Современные объективные методы исследования дают основания предположить, что отсутствие речи при алалии может быть связано с нарушениями в корковых и подкорковых областях головного мозга [24]. ЭЭГ-исследования детей с алалией выявляют признаки незрелости корковой ритмики, изменения электроактивности нижестеволовых структур, дефицит восходящих стволовых активирующих влияний, нарушения дистантных связей ЭЭГ в правом и в левом полушариях, которые носят разнонаправленный характер. Исследованием В.М. Шкловского и др. [78] показано снижение кровотока в бассейне левой внутренней сонной артерии, что ведет к недостаточности кровоснабжения прецентральных и постцентральных отделов мозга левого полушария и влияет на речевую функцию. Отмечены замена сукцессивных реакций симультанными, нарушение проприорецептивного анализа при образовании двигательных стереотипов.

Возможными причинами по мнению И.О. Ефимова [24] могут быть нарушения поясной извилины в область лимбической системы – первичного речевого центра, либо низкая скорость работы левого полушария. В основе сенсорной алалии лежит «аудиторный синдром», т.е. недостаточная скорость проведения нервного импульса в зонах, отвечающих за фонематическое восприятие.

Неврологические обследования детей с алалией, проведенные с помощью компьютерной томографии и ядерно-магнитного резонанса, показали, что симметрия и инвертированная асимметрия полушарий, неправильное формирование доминантности полушарий является возможной причиной тяжелых форм алалии с последующей дислексией.

Разделение алалии на сенсорную и моторную формы на начальных этапах развития является условным, так как изначально бывает поражена

вся сенсомоторная область коры головного мозга, что вызывает у ребенка тотальную алалию. Позже выделяется ведущий компонент нарушения. В последующие годы под воздействием компенсаторных факторов и развития вещества мозга основной очаг повреждения сдвигается в сторону сенсорной или моторной области коры. В ряде новейших исследований это деление проводится в терминах экспрессивной и рецептивной алалии. Используя термин «сенсомоторная алалия», подчеркивают, что в клинической картине нарушены процессы понимания и говорения. Некоторые исследователи делят алалию на сенсомоторную, когда преобладают сенсорные нарушения, и моторно-сенсорную, с преобладанием моторных нарушений. Т.Г. Визель отмечает то, что экспрессивная и импрессивная речь у детей аффилирована, что приводит к недостаточности при обеих формах алалии обоих компонентов речевой деятельности [13]. При моторной алалии могут встречаться небольшие трудности понимания вторичного характера, а при сенсорной – нарушения собственной речи могут быть грубыми, вплоть до ее отсутствия. В большинстве случаев встречается не чистая форма алалии, а смешанная – моторная алалия с сенсорным компонентом или сенсомоторная алалия.

Вследствие органического поражения головного мозга симптоматика алалии очень многообразна, имеет индивидуальные особенности, зависит от локализации и тяжести органического поражения, общего соматического состояния ребенка, его возраста, интеллектуальных возможностей и окружающей его среды. Синдром алалии составляют неврологические, психопатологические и речевые симптомы.

При сенсорной алалии присутствует первичная сенсорная недостаточность, не формируется связь между словом и предметом, которое оно обозначает (замыкательная аккумуляция), невключение, неустойчивость, истощаемость, колебания, трудности переключения и перераспределения слухового внимания, индифферентность к звуковым раздражителям. В основе непонимания речи при сенсорной алалии лежит

акустическая агнозия и акустическая слуховая парагнозия, слуховое восприятие замедленно, нарушен высший акустический анализ и синтез страдает различение фонем, фонематический анализ и анализ морфологического состава слова, что составляет специфику данного нарушения [64]. Восприятие находится в зависимости от темпа подачи звуковых раздражений, качества звуков, эмоциональной подачи, от всей обстановки.

При сенсорной алалии отмечается общее недоразвитие речи разных уровней, искажения звуковой и слоговой структуры, многочисленные поиски кинестезий, эхолалии, логоррея, персеверации, парафазии, элизии, эллипсы, контаминации ошибки ударения, соскальзывания со звуков, звуковые замены, искажения структуры слов, нефиксированного характера, что обусловлено неполноценностью восприятия речи собственной и окружающих. Высказывания ребенка отличаются неточностью содержания, ошибочностью формы, приблизительностью, заключающихся в утрате смысла речи и грамматического строя, применении искусственно созданных слов. Ребенок с сенсорной алалией не внимателен к речи окружающих, не контролирует свою речь, не может общаться с помощью речи. У ребенка с сенсорной алалией отмечаются нарушения личности, разнообразные трудности поведения, особенности эмоционально-волевой сферы, вторичное отставание умственного развития.

«Моторная алалия – системное недоразвитие экспрессивной речи центрального органического характера, обусловленное несформированностью языковых операций процесса порождения речевых высказываний при относительной сохранности смысловых и сенсомоторных операций». Моторная алалия – языковое нарушение, характеризующееся нарушением внутреннего программирования в сочетании с несформированностью отбора слов, словосочетаний, построения фраз и текста.

При моторной алалии нарушено овладение знаковой формой языка, не формируются операции программирования, отбора, синтеза языкового материала в процессе порождения высказывания, операции выбора, комбинирования, нарушены языковое и речевое оформление высказывания, лексико-грамматическое структурирование, грамматическое маркирование и звуковое оформление высказывания [59]. В общем, психофизиологические механизмы, обеспечивающих усвоение, воспроизводство и адекватное восприятие знаков языка не формируются, затруднена интегративная деятельность мозга, способность интегрировать сенсорно-моторную программу в поведенческие схемы. При алалии ярко выражены неречевые симптомы, нарушены моторные и психические функции.

Неврологические симптомы при алалии свидетельствуют о неблагополучии со стороны ЦНС, а именно нарушение тонуса мышц, спастичность, паретичность, односторонний птоз, горизонтальный нистагм, ММД, апраксия и агнозия. Психопатологические симптомы выражены в ненормированном развитии сенсорных функций, в нарушенном формировании, развитии и протекании психических процессов: слухоречевой памяти, слухового внимания, мышления. В процессе общения с окружающими ребенок не формирует достаточный запас сведений, присутствует интеллектуальный примитивизм, узость мышления, пробелы в знаниях, проблемы в овладении понятиями, что усугубляется снижением работоспособности, утомляемостью, слабостью произвольного внимания этих детей. Ребенку с алалией свойственен психический инфантилизм, отставание в развитии эмоционально-волевой сферы, лабильность настроения, поверхностный интерес к игре. По мнению учёных, состояние интеллекта детей с алалией не однозначно. Р.Е. Левина, Н.Н. Трауготт описывают вторичные изменения интеллекта детей с алалией в связи с грубым речевым недоразвитием. Группировка слов по семантическим группам, фонемный анализ и синтез, дифференциация

фонем по ведущим признакам детям с алалией практически не доступна. Обучаются такие дети в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего типа для детей с речевыми нарушениями, в группах для детей с общим недоразвитием речи.

Речевая симптоматика обусловлена системностью нарушения речи при алалии, когда нарушены все стороны речи. Импрессивная и экспрессивная речь нарушается при любой форме алалии, развитие речи протекает своеобразно, не складываясь в систему, не развиваются все компоненты речи. У детей с алалией не формируется звуковой состав речи, грубо искажается звуко-слоговая структура слов, не развиты фонематические функции, скудная лексика, пополняется плохо, присутствуют замены слов по различным признакам, проблемы в актуализации словаря. Словоизменение и словообразование осваивается медленно, дефектно; используются простые фразы, в речи присутствуют стойкие аграмматизмы, сложные синтаксические конструкции самостоятельно детьми не усваиваются. Речь при алалии системно недоразвита, не усваивается грамматический строй, неразвита подражательно-речевая деятельность, неполноценны все формы произвольной речи, оперирование языковыми единицами, наличествующими в пассивном запасе проблематично. Нарушено внутреннее программирование, внешняя реализация высказывания, умение строить контекст, отсутствие процессов анализа и синтеза. Трудности в овладении диалогической и монологической формой общения, контекстной речи, спонтанной речи, использование паралингвистических средств общения.

Состояние интонационно-ритмических процессов устной речи у детей с сенсомоторной алалией в настоящее время мало изучено. Н.Н. Трауготт отмечает, что в спонтанной речи данные процессы могут быть сохранены, но произвольное управление интонационно-ритмическими процессами для детей с алалией недоступно [64]. М.Е. Хватцев говорит о

нарушении использования темпа, ритма и мелодики речи, что связано с нарушениями ритмической структуры слова и фразы [67]. В.А. Ковшиков отмечает, развитость интонационно-ритмической системы в довербальный период, следствием языковых нарушений являются остановка, замедление темпа, протягивание звуков речи, возникающие при поиске языковых единиц [33]. Л.И. Белякова выделяет трудности восприятия и воспроизведения интонационных конструкций, неточную расстановку логических ударений и паузирования [9]. Вопросы целенаправленной коррекции интонационно-ритмических процессов у данной категории детей мало освещены.

Таким образом, алалия – одна из тяжёлых и стойких форм патологии речевой деятельности, при которой речевой процесс нарушается независимо от состояния других систем. Речь ребенка не формируется в следствии нарушения операций отбора и программирования на всех этапах порождения и приема речевого высказывания. До настоящего времени вопросы классификации данной патологии, ее этиологии и патогенеза являются наиболее дискуссионными и сложными. Нарушения фонетико-фонематического и лексико-грамматического строя объясняют системное недоразвитие речи при алалии. При алалии присутствуют моторные, сенсорные и психопатологические неречевые синдромы, не развиты мотивации общения и деятельности. Коррекция алалии должна осуществляться на основе синдромального подхода с учетом механизма нарушения. Должен быть обозначен не симптоматический, а этиопатогенетический подход к выправлению нарушения, учитывающий клинические данные. Сенсомоторная алалия требует своевременной диагностики, патогенетически оправданной, междисциплинарной логопсихолого-педагогической коррекции, системной, постоянной реабилитации нарушений развития речи, что позволит корригировать данное нарушения и способствуют интеграции ребенка с алалией в социум.

1.4 Коррекционный потенциал семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья

Семья, воспитывающая ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), признана реабилитационной структурой, способной создать наилучшие условия для развития и воспитания ребенка. Внутрисемейные условия являются специальной коррекционно-развивающей средой, которые создаются родителями и обеспечивают оптимальное развитие ребенка с ОВЗ.

Семья, как продукт длительного исторического развития, трансформировалась вместе с совершенствованием форм общественного регулирования отношений. Опыт домашнего семейного воспитания, сохранившийся в произведениях устного народного творчества, используется современной семейной педагогикой, разрабатывающей теоретические основы домашнего воспитания и опирающейся на семейную народную культуру и исторически сложившиеся традиции воспитания детей в семье.

Семейное воспитание как научное направление определено в начале XX столетия. Были определены цели, задачи воспитания и обучения детей в семье. Приоритетными в семейном воспитании были определены религия, труд и произведения народной культуры. Во второй половине XX столетия усиливается внимание к вопросам семейного воспитания со стороны государственных структур, начинается экспериментальное изучение семьи. Большой интерес представляет изучение семей, имеющих детей с нарушениями в развитии. С начала XXI века реформируется специальное образование, разрабатываются новые направления в психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ, одним из которых стала разработка семейно-центрированного подхода (П. Л. Жиянова, И. Ю. Левченко, М. И. Лисина, Г. А. Мишина, В. В. Ткачева, Н. Ш. Тюрина, О. В. Югова и др.). Семейно-центрированный подход определяет ведущую роль

родителей в процессе коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ. «Концепцией развития образования детей с инвалидностью и детей с ОВЗ» семья ребенка с ОВЗ признается полноправным участником образовательного процесса, родители детей с ОВЗ субъектами образования, подчеркивается необходимость понимания и описания их особых образовательных потребностей.

В процессе взаимодействия членов семьи осуществляется удовлетворение собственных потребностей и выполнение определенных семейных функций. Основными функциями семьи являются: хозяйственно-экономическая, репродуктивная, регенеративная, образовательно-воспитательная, рекреативная, меняющиеся в процессе становления и развития семьи. Семья ребенка с ОВЗ реализует специфические абилитационно-реабилитационную, корригирующую и компенсирующую функции. Абилитационно-реабилитационной функция нацелена на упрочение психофизического и социального положения ребенка с ОВЗ, интегрирование его в социальную среду, привлечение его к труду и жизни, соответствующей его возможностям. Корригирующая функция семьи направлена на исправление, ослабление, сглаживание недостатков психофизического развития ребенка с ОВЗ. Компенсирующая функция семьи нацелена на замещение, перестройку нарушенных функций организма, на его приспособление к негативным условиям жизнедеятельности, замену пораженной структуры сохранными компенсаторными механизмами.

Реабилитация – система медико-психологических, педагогических и социальных мероприятий, направленных на восстановление, коррекцию или компенсацию нарушенных психических функций, состояний, личностного и социально-трудового статуса больных, инвалидов, лиц, перенесших заболевание. В зависимости от разных уровней компенсаторных процессов различают разные виды реабилитации: медицинская, психологическая, семейная, социально-трудовая, досуговая.

Абилитация – система раннего вмешательства в процессе развития ребенка с целью достижения его максимальной приспособленности к внешним условиям существования с учетом индивидуальных особенностей имеющихся нарушений. Абилитационные и реабилитационные мероприятия отличаются конечной целью и условием их достижения.

Компенсация – возмещение, выравнивание, развитие нарушенных или недоразвитых функций, перестройка сохранных функций для замещения нарушенных; приобретение в обучении и воспитании способов деятельности и поведения, способствующих социальной адаптации и интеграции. Компенсация – сложная ответная реакция, процесс возмещения нарушенной или утраченной функции, протекающий на биологическом, психологическом, социально-психологическом и социальном уровнях своей организации.

Реабилитация и коррекция – системы внешних мероприятий по отношению к человеку. Коррекционные воздействия ориентированы весьма локально, нацелены на исправление отдельных функций или сторон жизнедеятельности человека.

Коррекция – система педагогических мер, направленных на исправление или ослабление недостатков психофизического развития детей. Л.С. Выготский обозначил необходимые условия для успешной коррекции и компенсации ребенка с ОВЗ [19]. Приобретение ребенком необходимого опыта путем включения ребенка в разнообразную деятельность; воздействие на первичный дефект посредством медицины и на вторичные отклонения путем корригирующих психолого-педагогических мероприятий; выработка у ребенка заинтересованности в обучении и создании на этой основе собственных методик. Характер компенсации определяется уровнем дефекта, резервными возможностями организма и внешними социальными условиями.

Коррекция отклоняющегося развития – это система психолого-педагогических мер, направленных на исправление, ослабление или сглаживание недостатков психофизического развития детей, делящихся два направления: коррекция некоторых дефектов и вторичных отклонений и целостное воздействие на личность ребенка. Коррекционные воздействия охватывают весь учебно-воспитательный процесс, путем коррекционно-воспитательной работы по развитию познавательных, физических возможностей ребенка с ОВЗ, формируя его личность.

В исследованиях Е. М. Мастюковой и А. Г. Московкиной описана структура семьи, включающая ее ресурсы и характеристику ее отдельных членов, семейные взаимодействия, семейные функции и жизненный цикл семьи [48]. Наличие ребенка с ОВЗ признается одной из особенностей структуры семьи. Семья как система имеет подсистемы: супружескую, родительскую, sibсовую, расширенную, поясняющие взаимодействия в семье. Наличие в семье ребенка с ОВЗ нарушает все четыре подсистемы, а сбой хотя бы одной из подсистем вызывает изменения и во всех остальных (Е. М. Мастюкова, Г. А. Мишина, А. Г. Московкина, Е. И. М. М. Семаго, В. В. Ткачева и др.).

Родители, воспитывающие детей с ОВЗ, испытывают высокий уровень стресса, у них возникают негативные эмоциональные состояния и проблемы с принятием инвалидности ребенка при недостаточном воспитательном потенциале.

Семье воспитывающей ребенка с ОВЗ, необходима специализированная помощь в определении особых образовательных потребностей собственного ребенка, в создании условий для их удовлетворения.

Потенциальные возможности человека интерпретируются как ресурсы и рассматриваются как внутренние и внешние показатели, способствующие стрессо-устойчивости человека.

Внутренние личные физические, психологические, инструментальные и материальные ресурсы человек способен

эффективнее расходовать, сохранять и восстанавливать, справляясь с задачей адаптации к конкретным стрессогенным факторам, рационально используя имеющиеся ресурсы для эффективного преодоления стресса. Внешние переменные связаны с поддержкой человека социальным окружением на уровне разных социальных подсистем.

Коррекционный потенциал родителей – это внутренние, позволяющие им успешно проявлять свое родительское отношение к ребенку в процессе его корригирующего процесса, это знания и умения, личностные качества, мотивы, установки и ценности родителей, определяющие соответствующие цели и характер воспитания. Гармоничная внутрисемейная атмосфера воздействует на ребенка как реабилитационный фактор, формируя в нем положительные нравственные качества.

Большая уверенность в собственных родительских способностях способствует отзывчивому поведению родителей во взаимодействии с детьми, психическим благополучием. Для уменьшения эмоциональной нагрузки на семью и стабилизации психологического климата родителям необходимо активизировать и укреплять такие ресурсы, как рациональное использование копинг-стратегий, повышение психологической компетентности, развивать у себя определённые личностные качества: жизненный оптимизм, самоэффективность, устойчивость, чувство согласованности. Необходимо расширять систему социальных контактов родителей по вступлению во взаимодействие с другими семьями, где растут дети с ОВЗ для создания дополнительных источников социальной поддержки. Неповрежденные брачные отношения рассматриваются как поддержка и один из главных ресурсов семьи. Обучение детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования является эффективным методом социализации детей с ООП. Психологическая помощь семье, имеющей ребенка с отклонениями в развитии, включает следующие направления работы: диагностику, консультирование, психокоррекцию и профилактику.

То, как семья воспринимает ситуацию, когда развитие ребенка нарушено, способна ли она запросить и получить помощь, определяет в значительной степени выбранный ею путь. Сохранить здоровую атмосферу поможет достойное принятие особенностей жизни в семье, связанных с воспитанием ребенка с отклонениями в развитии.

Применять научные психологические методы к изучению семьи не просто, так как ее проблемы труднодоступны для изучения, что связано с рядом факторов. Вместе с тем семья и особенности семейного воспитания должны изучаться комплексно. Для этого необходимо использовать ряд взаимодополняющих методов: беседу, анкетирование, наблюдение, метод экспертных оценок, методы, основанные на самооценке (опросники), и экспериментальный метод. Результаты диагностической работы дают информацию специалисту о возможных причинах неблагополучия в системе семейного воспитания, о детско-родительских отношениях, помогают определить основные направления помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии.

Семья должна быть включена в активное взаимодействие со своим ребенком, именно в условиях семейного воспитания закрепляются социально-коммуникативные умения, сформированные у ребенка с ОВЗ специалистами психолого-педагогического сопровождения. Работа педагогов с родителями предполагает кардинальное изменение их системы ценностей, когда на первый план выносятся интересы ребенка, его потребности, а близкие взрослые стремятся создать необходимую коррекционно-развивающую среду в условиях семьи. Особое место отводится взаимодействию ребенка с матерью, ее участию в формировании личности, психическом развитии ребенка с ОВЗ. Важным аспектом является правильное коммуникативное поведение матерей и способность понимать потребности своих детей.

Как отмечают Е. М. Мастюкова и А. Г. Московкина, квалифицированная помощь со стороны семьи детям с особыми

потребностями в развитии существенно дополняет комплекс лечебно-педагогических мероприятий [48]. Родители, движимые чувством любви к ребенку, способны индивидуализировать, дополнить, расширить и развить предлагаемые специалистом методы обучения, проявить творчество и изобретательность в деле воспитания своего ребенка, взять на себя огромный повседневный труд помощи ребенку. Проблема оказания помощи семьям, имеющим детей с отклонениями в развитии, представлена в исследованиях Ю. А. Блинкова, Т. Г. Богдановой, Т. Н. Волковской, С. А. Игнатьевой, М. В. Ипполитовой, Г. А. Мишиной, Е. И. Морозовой, М. М. Семаго, В. В. Ткачевой и др.

Семьи, воспитывающие детей с отклонениями в развитии, испытывают значительные трудности, что говорит о необходимости оказания им специальной психологической помощи не только в вопросах воспитания, восприятия, принятия особого ребенка и взаимодействия с ним. Актуальность проблемы семейного воспитания детей дошкольного возраста с различными отклонениями связана с решением вопроса о том, по какому пути пойдет развитие детей данной категории и их дальнейшая социализация. Семейно-центрированный подход ориентирован на определение ведущей роли родителей в процессе коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ. Семья должна быть включена в активное взаимодействие со своим ребенком, именно в условиях семейного воспитания закрепляются социально-коммуникативные умения, сформированные у ребенка с ОВЗ специалистами психолого-педагогического сопровождения. Работа педагогов с родителями предполагает кардинальное изменение их системы ценностей, когда на первый план выносятся интересы ребенка, его потребности, а близкие взрослые стремятся создать необходимую коррекционно-развивающую среду в условиях семьи. Особое место отводится взаимодействию ребенка с матерью, ее участию в формировании личности, психическом развитии ребенка с ОВЗ. Важным аспектом является правильное коммуникативное

поведение матерей и способность понимать потребности своих детей. При семейно-центрированной модели развитие ребенка с ОВЗ рассматривается в контексте семьи посредством социально-психологической поддержки семьи, носителем коррекционной работы является не специалист, а родитель. Форма семейно-центрированной модели предполагает одновременную работу со всей семьей, то есть и с родителями, и с ребенком. Ребенок при таком подходе считается органической частью семьи, а его возможности и потенциал развития рассматриваются в контексте семейных отношений. Безусловной предпосылкой оптимального развития ребенка признается необходимость формирования детско-родительских отношений. Коррекционная программа при такой модели реализуется родителями при консультативной поддержке специалистов.

Ранняя диагностика и своевременно начатые коррекционные воздействия; применения специальных приемов и методов коррекционно-воспитательной работы в учебном процессе; единство обучения и труда; положительная психологическая атмосфера в семье, правильная организация режима дня, исключающая перегрузки благоприятно влияют на процесс компенсации. Именно процесс коррекции как исправление тех или иных нарушений определяет уровень возмещения нарушенной или утраченной функции в развитии ребенка с ОВЗ.

Эмоциональная связь родителей и ребенка, построенная на кровном родстве, подкрепляемая взаимной любовью, доверием, привязанностью; постоянство, повторность и длительность воспитательных воздействий семьи в разных жизненных ситуациях; включение детей в бытовую, хозяйственную, воспитательную деятельность семьи; дифференциация семьи как социальной группы делает семейное воспитание приоритетно перед другими видами воспитания. Каждая семья обладает свойственным только ей воспитательным и коррекционным потенциалом, который определяется сочетанием различных факторов, определяющих жизнедеятельность семьи

Таким образом, именно семья ребенка с ОВЗ, обладая огромным внутренним потенциалом, может быть мощным катализатором коррекционных процессов. Правильно организованная консультативная работа с родителями, постоянный патронаж семьи ребенка с ОВЗ специалистами психолого-педагогического сопровождения, способствуют формированию у близких ребенку взрослых правильного коммуникативного поведения, активной позиции в ходе коррекционного процесса ребенка с отклонениями в развитии. Родители становятся главными помощниками для своего ребенка в процессе его всестороннего развития, уверенными в своих силах, избавляются от чувства безысходности, видят дальнейшие перспективы психолого-педагогической коррекции. Коррекционный потенциал семьи ребенка с ОВЗ как системное, комплексное, целостное образование является основанием как для разработки программы реализации реабилитационных мероприятий в отношении родителей, так и для включения родителей процесс коррекции ребенка на всех ее этапах и во всех ее направлениях.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Анализ теоретической и научно-методической литературы по проблеме исследования позволил сделать следующие выводы.

Интонационно-ритмические процессы устной речи являются неотъемлемым элементом системы языка. Возникая в ходе текущего формирования и вербализации мысли, пронизывая все этапы построения высказывания, от интенции, лексико-грамматического структурирования до моторно-дыхательной ритмизации речевого потока, интонационно-ритмические процессы воплощают в себе результат рационального взаимодействия психофизиологических механизмов речи. Компоненты интонационно-ритмических процессов определенным образом взаимодействуют друг с другом, полезные направления и результаты этого взаимодействия запоминаются в виде гибких динамических навыков и автоматизированных операций речеобразования.

Интонационно-ритмические процессы устной речи детей дошкольного возраста формируются, развиваются и совершенствуются в онтогенезе в процессе общения, первоначально формируется их восприятие, позже воспроизведение. В ходе речевого онтогенеза развивается сложная система координации, внешне выступающей как интонационно-ритмические процессы речевой деятельности. Эти сложные внутренние процессы внешне проявляются в виде сформированного психосенсомоторного речевого стереотипа.

Сенсомоторная алалия является одним из наиболее сложных дефектов речи, при котором нарушены операции отбора и программирования на всех этапах порождения и приема речевого высказывания, вследствие чего оказывается несформированной речевая деятельность ребенка. Сенсомоторная алалия требует своевременной диагностики, патогенетически оправданной, междисциплинарной логопсихолого-педагогической, системной, постоянной коррекции нарушений

развития речи, что позволит корригировать данные нарушения и способствуют интеграции ребенка с алалией в социум.

Коррекционный потенциал семьи ребенка с ОВЗ как системное, комплексное, целостное образование является основанием для разработки программы реализации коррекционных мероприятий в отношении ребенка с включением родителей в коррекционный процесс на всех этапах и во всех направлениях. Семья ребенка с сенсомоторной алалией, может осуществлять коррекционную программу при консультативной поддержке специалистов.

Сведения о состоянии интонационно-ритмических процессов устной речи у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией малочисленны и не систематизированы, а вопросы их развития недостаточно освещены. Знания закономерности развития интонационно-ритмических процессов устной речи в онтогенезе позволяет изменить программу действия этих процессов, и качество устной речи детей в дизонтогенезе. Выявление особенностей интонационно-ритмических процессов у детей с сенсомоторной алалией расширит имеющиеся представления о структуре речевого дефекта детей старшего дошкольного возраста с сенсомоторной алалией и позволит определить направление, основное содержание логопедической работы по развитию интонационно-ритмических процессов и качество устной речи данной категории детей.

ГЛАВА 2. СОСТОЯНИЕ ИНТОНАЦИОННО-РИТМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ УСТНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СЕНСОМОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

2.1 Организация и содержание исследования интонационно-ритмических процессов устной речи детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией.

Констатирующий эксперимент проводился с 01.09.2018 по 15.09.2018 г. Цель констатирующего эксперимента – исследовать состояние интонационно-ритмических процессов устной речи детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией.

В соответствии с целью исследования особенностей интонационно-ритмических процессов устной речи детей сформулированы следующие задачи:

1. Составить и апробировать комплекс методов и приемов, ориентированных на выявление особенностей состояния интонационно-ритмических процессов устной речи у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией.

2. Провести изучение состояния компонентов интонации (мелодики, интенсивности, логического ударения, темпа, тембра) и ритма устной речи у детей с сенсомоторной алалией.

3. Выявить особенности интонационно-ритмических процессов устной речи у детей с сенсомоторной алалией.

4. Проанализировать полученный результат исследований.

При проведении исследования учитывались междисциплинарные представления об интонационно-ритмических процессах устной речи, их структурных компонентах и функциях, которые они выполняют, данные онтолингвистики о закономерностях развития интонационно-ритмических процессов устной речи у детей в онтогенезе, представления о сенсомоторной алалии.

Составить комплекс методов и приемов констатирующего исследования и создать организационные условия, необходимые для его проведения позволили следующие принципы:

1. Принцип комплексного подхода, предполагающий наиболее точное обследование с применением необходимого количества заданий с целью выявления особенностей интонационно-ритмических процессов устной речи детей и выбором последующей тактики логопедической работы.

2. Онтогенетический принцип, позволяющий сравнить данные, полученные в процессе логопедического исследования, с этапами и последовательностью их развития в онтогенезе.

3. Принцип учета структуры речевого дефекта, направленный на выявление первичных и вторичных речевых нарушений.

4. Принцип индивидуального подхода, опирающийся на психофизиологические и личностные данные ребенка.

5. Принцип перцептивного подкрепления и игровой формы демонстрации материала, подразумевающий опору на различные виды анализаторов и ведущий вид деятельности.

Констатирующий эксперимент проводился в условиях семьи и состоял из трех этапов. В нем участвовали два ребенка 4 и 6 лет, у которых в заключении психолого-медико-педагогической комиссии обозначен диагноз сенсомоторная алалия, а также в заключении логопеда – общее недоразвитие речи (по Р.Е.Левиной). Дети, по нашим наблюдениям и данным медицинской документации, имели нормальный слух, зрение и интеллект. На первом этапе, в процессе «Производственной (коррекционно-педагогической) практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности», проходившей с 4 по 30 марта 2019г. был проведен анализ методик диагностики состояния интонационно-ритмических процессов устной речи детей дошкольного возраста следующих авторов: Е.С. Алмазовой, Е.Ф.

Архиповой, Е.Е. Шевцовой, Л.В. Забродиной, В.И. Насоновой, М.А. Ермаковой, Ю.О. Филатовой, Л.С. Медниковой, Л.И. Беляковой, И.А. Поваровой, О.С. Орловой, Е.В. Лавровой, О.И. Лазаренко, Л.В. Лопатиной, Исследование показало, что единой, целостной методики диагностики состояния интонационно-ритмических процессов устной речи детей дошкольного возраста не существует. Поэтому мы составили и апробировали комплекс методов и приемов, который позволил нам обследовать интересующие нас параметры интонационно-ритмических процессов устной речи детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией.

На втором этапе проводилось исследование состояния интонационно-ритмических процессов устной речи детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией по разработанной методике. На третьем этапе осуществлялся анализ полученных результатов констатирующего исследования.

Экспериментальное исследование проводилось индивидуально, в условиях семьи, в первой половине дня. Результаты обследования отображались на бумажных носителях, речь детей записывалась на диктофон и использовалась на этапах формирующего и контрольного эксперимента для подтверждения эффективности осуществлявшейся логопедической работы.

Комплекс методов и приемов исследования интонации у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией состоял из 3-х серий, каждая из которых предполагала обследование нескольких показателей. Задания первой серии посвящены исследованию модуляций высоты и силы голоса, тембра голоса. Задания второй серии направлены на обследование темпа, ритма, логического ударения и паузирования. Третья серия ориентирована на обследование интонационных конструкций устной речи.

Задания в предлагаемом комплексе методов и приемов обследования по всем анализируемым показателям подобраны с учетом поэтапного усложнения предъявляемого материала – от изучения процессов восприятия к их воспроизведению. При обследовании ряда параметров усложнение заданий обозначалось в построении заданий от звукоподражания к тексту, от невербального плана к вербальному. Изучение ритма, логического ударения, интонационных конструкций производилось после специального объяснения с целью определения понимания детьми задания. При исследовании ритма использовалась компьютерная программа «Учимся говорить правильно», после чего детям предъявлялось основное задание, сопровождавшееся инструкцией. Индивидуальное обследование длилось 15-20 минут.

Первая серия заданий – изучение модуляций высоты, силы, эмоционального характера тона голоса

Цель первой серии заданий - обследование голосовых данных детей, показывающее модуляции высоты, силы голоса, его тембра, отражающего эмоциональный характер тона голоса. Модуляция силы голоса – это постепенный или внезапный переход от тихого звучания голоса к громкому голосу, и наоборот. Модуляция высоты – постепенный или внезапный переход от низкого голоса к высокому голосу, и наоборот.

Исследование модуляций высоты голоса.

I. Исследование восприятия модуляций высоты голоса.

Задание 1.

Цель: изучение восприятия высоты неречевых звуков.

Оборудование: карточки с изображением медведя, лисы и птички, фортепиано. На фортепиано проигрывалась «Песенка Львенка» в нижнем, среднем и высоком регистре с одновременным соотношением героев, объяснялось соответствие героев и регистров. Прослушивая песню в разных регистрах, ребенок выбирал подходящую карточку, изображающую медведя, лису или птичку.

Инструкция: «Послушай и узнай кто «поет»: медведь, лиса или птичка»

Задание 2.

Цель: изучение восприятия звукоподражаний, отличающихся по высоте голоса.

Оборудование: карточки с изображением кошки и котенка. Ребенку демонстрировались звучания низкого голоса кошки и высокий - котенка, после чего ребенок слушал звукоподражания, воспроизводившиеся в произвольном порядке, и находил подходящую карточку.

Инструкция: «Послушай звуки и выбери подходящую картинку»

Речевой материал: Кошка – МЯУ (низкий голос), котенок – МЯУ (высокий голос).

Задание 3.

Цель: изучение восприятия плавного повышения и понижения высоты неречевых и речевых звуков.

Оборудование: карточки с изображениями девочки и ступенек, фортепиано. В первой части задания изучалось восприятие модуляций высоты звуков исполненных на фортепиано (звукоряд от «до» до «соль» и вверх и вниз). Во второй части задания изучалось восприятие речевых звуков. Ребенку предлагалось прослушать, воспроизводимый исследователем гласный звук [А] с постепенным повышением и понижением высоты, и определить, повышается или понижается голос.

Инструкция: «Когда услышишь, что голос повышается, передвигай девочку вверх по ступенькам, а если понижается, то опускай ее вниз».

Задание 4.

Цель: изучение восприятия высоты голосов разных персонажей сказок.

Оборудование: карточки с изображением героев сказки «Репка», иллюстрации к сказке «Репка». Перед исследованием ребенку прочитали сказку «Репка», обращая его внимание на то, что голоса персонажей

отличаются по высоте. Ребенку дали прослушать голос дедушки, мышки, бабушки, внучки, определить, чей голос звучит.

Инструкция: «Покажи героя, чей голос звучит»

II. Исследование процесса воспроизведения модуляции высоты голоса.

Задание 1.

Цель: изучение способности ребенка исполнять звукоподражания голосом разной высоты.

Оборудование: карточки с изображением кошки и котенка.

Инструкция: «Посмотри на карточку и скажи, как подает голос котенок, как кошка». При необходимости ребенку показывался образец. Изображения предъявлялись в произвольном порядке.

Речевой материал: Кошка – МЯУ (низкий голос), котенок – МЯУ (высокий голос).

Задание 2.

Цель: изучение способности ребенка исполнять звуки и звукоподражания с плавным повышением и понижением высоты голоса.

Оборудование: карточки, изображающие ситуации, соответствующие вопросам, на которые должен ответить ребенок с помощью звуков и звукоподражаний, плавно повышая и понижая высоту голоса, опираясь на движение руки и графическое изображение.

Инструкция: «Ответь на вопросы и покажи рукой».

Речевой материал:

а) «Как гудит вертолет, когда взлетает (совершает посадку)? («у-у-у»). Как девочка поднимается по ступенькам, спускается с них?» («о-о-о»).

б) «Как стучит дятел?» («тук↑ тук↓ тук↑ тук↓»). «Как тикают часы?» («тик↑ так↓ тик↑ так↓»). «Как стучит барабан?» («бум↑ бом↓ бум↑ бом↓»).

«Как звучит дождь?» («кап↑ кап↓ кап↑ кап↓»). «Как звенит колокольчик?» («дин ↑ дон↓ дин↑ дон↓»).

Задание 3.

Цель: изучение способности ребенка плавно повышать и понижать высоту голоса при произнесении слов с опорой на движение руки и графическое изображение.

Оборудование: карточка с изображением ступенек.

Ребенка попросили петь гласный звук [А], поднимаясь по ступенькам вверх и спускаясь вниз, сопровождая голос движением руки и меняя высоту голоса. Инструкция: «Попробуй погулять по ступенькам вверх и вниз, помогая себе рукой. Чем выше ступеньки, тем выше будет твой голос».

Задание 4.

Цель: изучение способности ребенка плавно повышать и понижать высоту голоса, пропевая фразы, опираясь на движение руки и графическое изображение.

Оборудование: карточка с изображением ступенек.

Ребенку предлагалось пропеть фразу «Вот иду я вверх, вот иду я вниз», помогая себе рукой. Инструкция из предыдущего задания.

Задание 5.

Цель: изучение способности ребенка менять высоту голоса в условиях, приближенных к естественной речи.

Оборудование: карточки с изображением зайца, лисы и медведя, иллюстрации к сказке «Колобок».

Опираясь на картинки, предложенные исследователем, ребенок рассказывал фрагмент из сказки, изображая голосом, как говорит заяц, лиса и медведь.

Инструкция: «Скажи фразу: «Колобок, колобок, я тебя съем!» так, чтобы было понятно, кто говорит: заяц, лиса или медведь».

Исследование модуляций силы голоса.

I. Исследование восприятия модуляций силы голоса.

Задание 1.

Цель: изучение способности ребенка распознавать громкое и тихое звучание на примере звукоподражаний.

Оборудование: карточки с изображениями шмеля, собаки, мышки, быка, «ветра».

Инструкция: «Послушай, вот так звучат громкие звуки, а вот так тихие (исполняются образцы). А теперь определи, у кого громкий звук, а у кого тихий»

Речевой материал: ветер гудит громко: У-У-У; шмель жужжит тихо: Ж-Ж-Ж, собака лает громко: АВ-АВ-АВ, мышка пищит тихо: ПИ-ПИ-ПИ, бык мычит громко: МУ-МУ-МУ.

Задание 2.

Цель: изучение способности ребенка воспринимать плавное изменение громкости голоса при пропевании отдельных звуков.

Оборудование: 2 игрушки «машинка» и «гараж».

Предварительно на примере движения машинки ребенку объяснялось, что чем ближе машинка к гаражу, тем лучше мы слышим ее гудок, чем дальше от гаража, тем тише (демонстрировались образцы).

Инструкция: «Посмотри, у тебя в руках машинка. Чем тише она гудит, тем дальше отдаляй ее от гаража. Чем громче, тем больше приближай ее к гаражу». Экспериментатор менял громкость голоса без пауз.

Речевой материал:

ААААааааАААААААаааааАААА

оооОООООООоооОООООООооо

УУУУууууУУУУУУУууууУУУУУУуууу

Задание 3.

Цель: изучение способности ребенка распознавать модуляции голоса по силе на материале сказки «Колобок».

Оборудование: 2 карточки: белого цвета с изображением перечеркнутого горна и красного цвета с изображением не перечеркнутого горна, иллюстрации к сказке «Колобок».

Инструкция: «Послушай сказку. Если услышишь, что герои говорят тихо, то подними белую карточку. Когда заговорят громко, то подними красную карточку». Перечеркнутый горн символизирует тихое звучание, не перечеркнутый – громкое.

II. Исследование возможностей ребенка воспроизводить модуляции силы голоса.

Задание 1.

Цель: изучение способности ребенка менять громкость голоса на материале звуков.

Оборудование: игрушка «самолет».

Инструкция: «Послушай, вот гудит самолет «у-у-у», давай погудим «у-у-у». Когда он подлетает к тебе, то он гудит громко, а когда отлетает от тебя, то гудит тихо (демонстрируются образцы). Как гудит самолет, если он отлетает от тебя? Если подлетает к тебе?».

Речевой материал: УУУууууУУУУУУуууУУУУУУууу

Подобное задание можно выполнить со звуками [o], [a].

Задание 2.

Цель: изучение способности ребенка менять громкость голоса на материале звукоподражаний.

Оборудование: игрушки «уточка», «котенок», «корова», «мышка», «пчела»

Перед выполнением задания ребенку показывалось постепенное изменение громкости голоса в зависимости от приближения и удаления пчелы от ребенка. После чего ребенку предлагалось, подражая голосам животных, также изменять голос, усиливая и ослабляя его.

Речевой материал: «Как крикает уточка, когда подбегает к тебе? Чем ближе она к тебе, тем ее голос громче» (постепенное увеличение

громкости голоса «кря – КРЯ – КРЯ»). «Как крякает уточка, когда убегает от тебя? Чем дальше она от тебя, тем голос тише» (постепенное падение силы голоса «КРЯ – КРЯ - кря»). Подобное задание можно выполнить используя звукоподражания другим животным (корова - «му – МУ – МУ»), котенок - «мяу – МЯУ– МЯУ», «МЯУ– МЯУ- мяу», мышка - «ПИ – ПИ - пи»).

Задание 3.

Цель: изучение способности ребенка менять громкость голоса при произнесении автоматизированного ряда слов.

Оборудование: карточки, с изображением времен года, различающиеся по размеру.

Ребенку предложили назвать времена года (зима, весна, лето, осень), делая голос громче, видя большую по размеру картинку. Называть картинки можно от меньшей к большей, постепенно увеличивая громкость голоса или от большей к меньшей, делая его тише.

Инструкция: «Назови времена года. Чем больше картинка, тем голос должен быть громче. Чем меньше картинка, тем голос тише»

Задание 4.

Цель: изучение способности ребенка менять громкость голоса на материале сказки «Теремок». Оборудование: карточки с изображением героев сказки «Теремок».

Инструкция: «Посмотри на картинки и расскажи сказку, используя, где нужно громкий или тихий голос. Не забывай, что чем меньше герой, тем тише звучит его голос, чем больше герой, тем его голос громче».

Исследование эмоционального характера тона голоса (тембра)

I. Исследование возможностей ребенка воспринимать тембр голоса различных людей.

Задание 1.

Цель: изучение способности ребенка определять тембр голоса на материале междометий.

Оборудование: карточки с пиктограммами, изображающими различные эмоции (восхищение, удивление, сожаление, испуг, злость, боль).

Предварительно ребенку демонстрировались пиктограммы, объяснялось, с помощью каких маленьких слов можно выразить отображенные на карточках эмоции. Инструкция: «Послушай и покажи на карточке, какой человек это сказал».

Речевой материал: Ах! – восхищение. Ой! – боль. А! – удивление. Ох! – сожаление. О! – испуг. Ух! – злость.

Задание 2.

Цель: изучение способности ребенка определять тембр голоса на материале предложений.

Оборудование: карточки с пиктограммами, изображающими различные эмоции (восхищение, удивление, сожаление, испуг, злость, боль).

Предварительно ребенку озвучивались предложения в разном эмоциональном состоянии, с просьбой показать отображение данной эмоции на картинке.

Инструкция: «Послушай и покажи на картинке, какой человек это сказал: веселый, печальный, испуганный, удивленный или который чем-то недоволен».

Речевой материал: Я пойду на улицу! (весело). Я пойду на улицу? (удивленно). Я не пойду на улицу ... (печально). Мы пойдем в больницу? (испуганно). Мы не пойдем в кино! (недовольно).

Задание 3.

Цель: изучение способности ребенка определять тембр голоса людей разного возраста.

Оборудование: карточки с изображением дедушки, бабушки, мужчины, женщины, девочки, диктофон.

Ребенок должен определить по тембральной окраске голос бабушки, дедушки, женщины, мужчины, и девочки, прослушав голоса людей, произносящих одну и ту же фразу.

Инструкция: «Погляди на картинку, послушай, кто каким голосом говорит. Послушай снова и покажи на картинке того, кто говорит»

II. Исследование возможностей ребенка передавать эмоциональный характер звучания тона голоса в экспрессивной речи.

Задание 1.

Цель: изучение способности ребенка воспроизводить различный тембр голоса на материале междометий.

Оборудование: карточки с изображением различных эмоций людей: радость, печаль, удивление, страх, злость, боль.

Ребенку предлагалось передать с помощью маленьких слов эмоции, которые изображены на картинке.

Инструкция: «Посмотри на рисунок и покажи голосом как скажет:

- девочка, если она испугалась собаки (А!);
- мальчик, если он радуется, играя в хоккей (Ура!);
- девочка, если она печалится (Ох!),
- мальчик, если он удивился (О!);
- девочка, если она упала и ей больно (Ой!).

Задание 2.

Цель: изучение способности ребенка воспроизводить различный тембр голоса на материале предложений.

Оборудование: карточки с изображением различных эмоций людей: радость, печаль, удивление, страх, злость, боль.

Ребенку предлагалось выбрать карточку и произнести предложение «На улице дождь!», передавая тембром эмоциональное состояние людей, изображенных на картинке.

Инструкция: «Выбери картинку и покажи, как говорит герой, изображенный на ней, произнеси «На улице дождь!» по-разному.

Речевой материал: На улице дождь! (радостно). На улице дождь? (удивленно), На улице дождь... (грустно). На улице дождь? (испуганно). На улице дождь! (недовольно).

Критерии оценок выполнения детьми первой серии заданий:

3 балла – ребенок правильно понимает задание, с первой попытки верно опознает и воспроизводит звуковысотные, динамические и тембральные изменения голоса, самостоятельно учитывая динамику; помощь взрослого не требуется.

2 балла – ребенок правильно понимает задание; верно воспринимает звуковысотные, динамические и тембральные изменения голоса после повторного предъявления. Воспроизведение звуковысотных, динамических и тембральных модуляций голоса имеет невыраженный характер или доступно после предъявления образца. Основная часть задания с первой попытки выполняется ребенком верно. Помощь взрослого минимальна.

1 балл – ребенок правильно понимает задание; верно воспринимает звуковысотные, динамические и тембральные изменения голоса после неоднократного предъявления образца. Воспроизведение звуковысотных, динамических и тембральных модуляций голоса имеет невыраженный характер и доступно при сопряженном исполнении. С первой попытки ребенок выполняет наименьшую часть задания. Помощь взрослого максимальна.

0 баллов – ребенок не понимает или частично понимает задание; неверно воспринимает и воспроизводит звуковысотные, динамические и тембральные изменения голоса. Выполнение задания имеет угадывающий характер; помощь взрослого не эффективна.

Вторая серия заданий – исследование темпа, ритма, логического ударения и паузирования.

Цель второй серии заданий - изучение восприятия и воспроизведения ребенком темпа, ритма, логического ударения и паузирования.

Исследование темпа

I. Исследование восприятия неречевого и речевого темпа

Задание 1.

Цель: изучение восприятия ребенком неречевого темпа.

Оборудование: карандаш, экран, карточка с изображением поезда.

Закрыв руку экраном, экспериментатор стучал карандашом по столу в быстром темпе, потом в медленном темпе.

Инструкция: «Слушай внимательно и скажи, поезд едет быстро или медленно?». Если ребенок различал быстрый и медленный темп, проверялась восприятие умеренного темпа.

Задание 2.

Цель: изучение способности восприятия речевого темпа с использованием звукоподражаний в соответствии с представленным зрительным (графическим) образцом.

Оборудование: 2 карточки с изображением большого и маленького количества капель.

Предварительно ребенку демонстрировался медленный темп дождя с помощью слов «кап-кап-кап-кап...», будто дождик только начинается, и соотносился с карточкой с изображением малого количества капель. Затем показывался быстрый темп дождя и соотносился с большим количеством капель на рисунке.

Инструкция: «Слушай, как дождик капает, и лови капельки дождя. Если дождик капает быстро, то покажи картинку, где много капель, а если медленно – где мало».

Задание 3.

Цель: изучение восприятия ребенком изменений речевого темпа на материале предложений.

Оборудование: карточки с изображениями черепахи, мышки и кошки.

Ребенок сначала определял темп речи на материале одинаковых фраз, сказанных тремя героями, затем – на материале различных фраз.

Инструкция: «К нам в гости пришли черепаха, мышка и кошка. Они говорят по-разному: черепаха говорит очень медленно, мышка говорит очень быстро, а вот кошка говорит спокойно, не торопясь (демонстрировались разные темпы). Послушай и определи, кто говорит.

Речевой материал: Мы вчера видели радугу (медленный, умеренный, быстрый темп). Дети пошли гулять (быстрый, умеренный и медленный темп). Летом много разных цветов (умеренный, медленный и быстрый темп). На улице плохая погода (медленный темп). У Даши сегодня день рождения! (быстрый темп). Кто-кто в теремочке живет? (медленный темп). На столе стоит кружка (умеренный темп). Кто ел из моей чашки? (медленный темп).

I. Исследование возможностей ребенка воспроизводить темп речи.

Задание 1.

Цель: изучение способности ребенка воспроизводить темп речи с помощью звукоподражаний, соотнося их с представленным зрительным (графическим) образцом.

Оборудование: 2 карточки с изображением большого и маленького количества капель.

Инструкция: «Погляди на картинки. Если увидишь мало капелек, то говори «кап-кап-кап...» медленно, а если увидишь, что много капелек, то говори быстро (демонстрировался медленный и быстрый темпы)».

Задание 2.

Цель: изучить возможность ребенка изменять темп речи на материале предложений.

Оборудование: карточки с изображениями черепахи, мышки и кошки.

Ребенку напоминали, что черепаха говорит медленно, мышка – быстро, а кошка умеренно. Ребенку в произвольном порядке демонстрировались карточки с изображением кошки, черепахи и мышки, посмотрев на которые, он должен был соотнести их с нужным темпом и повторить предлагаемую ему фразу.

Инструкция: «Посмотри на картинку и скажи так же, как наш герой».

Речевой материал: Сегодня идет дождь (быстрый, медленный и умеренный темп). Светит солнце (умеренный темп). Меня укусила оса (быстрый темп). Кто ел из моей чашки? (медленный темп). Летом много цветов (умеренный темп).

Задание 3.

Цель: исследование способности изменения темпа речи по инструкции на материале хорошо знакомого для ребенка стихотворения.

Оборудование: карточки с изображениями черепахи, мышки и кошки.

Инструкция: «Расскажи стихотворение. Если увидишь, что я показываю мышку, то рассказывай стихотворение быстро. Если увидишь черепаху, то медленно, а если кошку, то спокойно, в умеренном темпе».

Еле-еле, еле-еле (медленный темп)

Закружились карусели (медленный темп)

А потом, потом, потом (быстрый темп)

Все бегом, бегом, бегом (быстрый темп)

Тише, тише, не спешите! (умеренный темп)

Карусель остановите. (умеренный темп)

Выученное заранее наизусть стихотворение, первый раз ребенок рассказывает, с опорой на изображения черепахи, мышки и кошки; второй раз – опираясь на смысл стихотворения.

Исследование ритма

Для проведения данного исследования требовалось предварительное обучение ребенка ритмам, не имеющимся в последующих заданиях:

а) // // // //

б) // / // / // /

в) /// / /// /

г) / / / / /

д) // // / // // /.

Ребенка познакомили с понятием пауза, «тишина», и показали, как она изображается на карточках. При проведении исследования рука экспериментатора закрывалась экраном.

I. Исследование восприятия ритма.

Задание 1.

Цель: изучение процесса восприятия изолированных ударов простых ритмов по зрительному (графическому) образцу.

Оборудование: 6 карточек с изображением простых ритмических рисунков в виде капелек одинакового размера.

Инструкция: «Послушай и выбери карточку с таким же количеством капелек». Ритмические цепочки: а) // б) /// в) / г) // д) //// е) //

Задание 2.

Цель: изучение процесса восприятия сложных ритмов по зрительному (графическому) образцу.

Оборудование: 6 карточек с изображением сложных ритмических рисунков в виде капелек одинакового размера, расположенных на различном расстоянии друг от друга.

Инструкция: «Послушай капельки дождя и найди карточку похожим рисунком». Ритмические цепочки: а) / // / // б) // / // / в) // // // г) / /// / /// д) /// / /// / е) /// /// ///

Задание 3.

Цель: изучение процесса восприятия серии акцентированных ритмов (чередование слабых и сильных ударов) по зрительному (графическому) образцу.

Оборудование: 7 карточек с изображениями акцентированных ритмов, где большая капля обозначала громкий удар (|), а маленькая капля – тихий (U).

Инструкция: «Послушай и выбери карточку с таким же количеством капелек». Ритмические цепочки: а) U U U б) ||| в) |U| г) U|U д) UU| UU| е) || UU || ж) ||U||U

II. Исследование воспроизведения ритма.

Задание 1.

Цель: изучение процесса воспроизведения изолированных ударов простых ритмов по зрительному (графическому) образцу.

Оборудование: 6 карточек с изображением простых ритмических рисунков.

Инструкция: «Хлопни в ладоши столько раз, сколько капелек изображено на картинке»

Ритмические цепочки: а) // б) /// в) / г) // д) //// е) //

Задание 2.

Цель: изучение процесса воспроизведения сложных ритмов по зрительному (графическому) образцу.

Оборудование: 6 карточек с изображением сложных ритмических рисунков.

Инструкция: «Хлопни в ладоши столько раз, сколько капелек изображено на картинке. Помни, что пауза (тишина) обозначается расстоянием между капельками».

Ритмические цепочки: а) / // / // б) // / // / в) // // // г) / /// / /// д) /// / /// / е) /// /// ///

Задание 3.

Цель: изучение процесса воспроизведения серии акцентированных ритмов по зрительному (графическому) образцу.

Оборудование: 7 карточек с изображениями акцентированных ритмов, где большая капелька обозначала громкий удар (|), а маленькая капелька – тихий (U).

Инструкция: «Когда увидишь большую капельку, хлопни сильно, если маленькую – то слабо. Помни, что пауза (тишина) обозначается расстоянием между капельками».

Ритмические цепочки: а) U U U б) | | | в) | U | г) U | U
д) U U | U U | е) || U U || ж) || U || U

Задание 4.

Цель: изучение процесса воспроизведения ритмических рисунков, с опорой на слух.

Инструкция: «Послушай меня и повтори, подчеркивая громкие и тихие хлопки»

Ритмические цепочки: а) U U U б) U | U в) || | || г) | U U | U U
д) U U U U U

Задание 5.

Цель: изучение процесса воспроизведения ритмических рисунков в слогах и словах различной слоговой структуры.

Оборудование: карточки с изображением предметов (дом, кот, стол)

Инструкция: «Послушай меня и повтори».

Речевой материал:

а) Ма-ма, ма-Ма, ма-ма-Ма, ма-ма-ма, Ма-Ма-Ма, Ма-ма-Ма-ма, ма-Ма-ма-Ма, Ма-ма-ма-ма-Ма, Ма-ма-ма-ма, Та-ба, та-Ба, Та-ба-Та-ба, та-Ба-та-Ба, та-ба-та, та-ба-ба.

б) дом, кот, стол, стул, окно, цветы, кукла, птичка, машина, собака, бабочка, покупки, медвежонок, лягушонок, медведица, телевизор, мотоциклист, велосипедист, воспитательница.

Исследование логического ударения

Ребенку в доступной форме объяснялось, что такое слово, «главные слова», произносимые громче других. При выполнении задания рот исследователя закрывался экраном.

I. Исследование восприятия ребенком логического ударения.

Задание 1.

Цель: изучение процесса восприятия условного слова, выделенного экспериментатором.

Инструкция: «Слушай внимательно и повтори то слово, которое было сказано громче других».

Речевой материал: Та ба на. Та ба на. Та ба на. Та ба на. Та ба на. Та ба на. Та ба на. Та ба на. Та ба на.

Задание 2.

Цель: изучение процесса восприятия логического ударения в повествовательных, вопросительных и восклицательных предложениях.

Оборудование: карточки с иллюстрациями к предложениям.

Инструкция: «Послушай и повтори слово, сказанное громче других».

Речевой материал: Мальчик собирает грибы! Мальчик собирает грибы! Мальчик собирает грибы! Девочка моет куклу Катю? Девочка моет куклу Катю? Девочка моет куклу Катю? Витя поднимает гирию. Витя поднимает гирию. Витя поднимает гирию.

Задание 3.

Цель: изучение процесса восприятия «главных» слов в стихотворном тексте.

Оборудование: картинка «Зайка играет на барабане!»

Инструкция: «Послушай внимательно стихотворение, определи в нем «главные» слова и назови их»

Зайку сделали из плюша.

У него большие уши

И особенный талант –

Этот зайка – музыкант!

Для выполнения этого задания ребенок должен знать стихотворение наизусть

Исследование возможностей воспроизведения ребенком логического ударения.

Задание 1.

Цель: изучение способности выделять голосом логическое ударение в одинаковых по структуре предложениях, произносимых с разной интонацией.

Оборудование: иллюстрации к предложениям.

Инструкция: «Послушай два одинаковых предложения, определи в них «главные» слова, произнеси их как я. А теперь произнеси предложение так, чтобы «главным» словом стало «читает» (мальчик, Витя)

Речевой материал: Девочка читает книгу. Девочка читает книгу. Мальчик играет в футбол! Мальчик играет в футбол! Витя поймал большую рыбу? Витя поймал большую рыбу?

Задание 2.

Цель: изучение способности выделять голосом логическое ударение в разных предложениях, произносимых с разной интонацией.

Оборудование: иллюстрации к предложениям.

Инструкция: «Послушай предложение. Повтори его, выделяя голосом первое слово (второе, третье, четвертое)». Если ребенок не справлялся, то задание выполнялось по подражанию.

Речевой материал: Девочка наливает кошке молоко? Сегодня светит солнце. Дети играют в хоккей! Мальчик гуляет с собакой. Маша любит шить!

Задание 3.

Цель: изучение процесса воспроизведения ребенком логического ударения при ответе на вопросы.

Оборудование: серии сюжетных картинок «Мишка и ягоды», «Девочка собирает цветы».

Перед выполнением задания ребенок составляет предложение по картинкам. Инструкция: «Посмотри внимательно на картинку и ответь на вопросы полным предложением, выделяя голосом главное слово».

Речевой материал:

а) Кто моет ягоды? (Мишка моет ягоды). Что делает мишка? (Мишка моет ягоды). Что моет мишка? (Мишка моет ягоды).

б) Кто собирает цветы? (Девочка собирает цветы). Что собирает цветы? (Девочка собирает цветы). Что делает девочка? (Девочка собирает цветы).

Исследование паузирования

Цель: изучение характера расстановки пауз ребенком в процессе пересказа фрагмента сказки «Репка» с опорой на картинки.

Оборудование: иллюстрации к сказке «Репка».

Инструкция: «Послушай внимательно. Я начну рассказывать сказку, а ты ее закончишь». Если ребенок не справлялся с заданием, то составлял свой рассказ по серии сюжетных картинок. При исследовании процесса паузирования оценивалась правильность расстановки пауз в экспрессивной речи, степень их обусловленности смысловым фактором с целью выделения слов, несущих дополнительную нагрузку и выражающих спектр разнообразных значений.

Критерии оценок выполнения детьми второй серии заданий:

3 балла – ребенок правильно понимает задание; с первой попытки, без подсказки верно воспринимает и воспроизводит логическое ударение, темп речи и серию простых и акцентированных ритмов, произносит слова, соблюдая их ритмическую структуру. При произвольном управлении логическим ударением и темпом речи сохраняется интонация предложения. Расстановка пауз интонационно обусловлена на протяжении всей сказки.

2 балла – ребенок правильно понимает задание; верно воспринимает и воспроизводит логическое ударение, темп речи и серию простых и

акцентируемых ритмов после их повторного предъявления. Возникают единичные ошибки при восприятии и воспроизведении сложных ритмов и ритмов на слух, без опоры на графическое изображение. Воспроизведение простые по слоговой структуре слова воспроизводятся без ошибок, слова сложной слоговой структуры произносятся с перестановками, добавлением или пропуском слогов. Слово, подчеркиваемое ударением в предложении, ребенок не произносит, но повторяет вслед за логопедом правильно. Большая часть сказки рассказывается с использованием интонационно обусловленных пауз. С первой попытки выполняется большая часть задания верно. Помощь взрослого минимальная.

1 балл – ребенок правильно понимает задание; восприятие логического ударения, темпа и ритма речи вызывает большие сложности и после многих показов. Слово под ударением не называется ребенком, но воспроизводится по подражанию в большинстве случаев правильно. Темп, ритм, паузы, слова, различной слоговой структуры воспроизводятся с множественными ошибками. Наблюдается большое количество пауз хезитации. Помощь взрослого необходима. С первой попытки верно выполняется меньшая часть задания.

0 баллов – ребенок не понимает или частично понимает задание, которое не выполняется или ошибочно выполняется путем угадывания. Помощь экспериментатора не эффективна.

Третья серия заданий – исследование интонационных конструкций

Цель третьей серии - изучение процессов восприятия и воспроизведения интонационных конструкций.

Предварительно детям объясняли значение знаков препинания: точка, вопросительный и восклицательный знаки, демонстрировался образец исследуемых типов интонационных конструкций. При проведении исследования в качестве речевого материала могут быть использованы

фразы из знакомых для детей сказок, что сделает обследование доступным и увлекательным для детей.

I. Исследование восприятия интонационных конструкций.

Задание 1.

Цель: изучение процесса восприятия повествовательного предложения.

Оборудование: карточка с изображением точки.

Инструкция: «Послушай, как услышишь, что я говорю спокойным, ровным голосом, то подними карточку с изображением точки».

Речевой материал: Какой красивый торт! Я сегодня видел кошку. У девочки красивое платье? Я не люблю дождь. Какая сегодня погода?

Задание 2.

Цель: исследование восприятия вопросительного предложения.

Оборудование: карточка с изображением вопросительного знака.

Инструкция: «Слушай внимательно. Когда услышишь, что я тебя спрашиваю, подними карточку с вопросительным знаком».

Речевой материал: Ты умеешь плавать? По траве ползет жук. Сейчас лето? Какое сейчас время года? Маше купили куклу! Зайчик любит морковку? Рекс обрадовался, увидев Витю? Кто пьет чай?

Задание 3.

Цель: исследование восприятия восклицательного предложения.

Оборудование: карточка с изображением восклицательного знака.

Инструкция: «Слушай внимательно. Когда услышишь, что я говорю о чем-то радостно, с восторгом, подними карточку с восклицательным знаком».

Речевой материал: Как интересно в зоопарке! Кто играет в жмурки? Какой красивый корабль! С утра идет дождь. Зимой дети катаются на лыжах. Я так рада видеть тебя!

Задание 4.

Цель: изучение возможностей ребенка дифференцировать интонационные конструкции на материале омонимичных языковых единиц и на материале разных предложений.

Оборудование: карточка с изображением точки, вопросительного и восклицательного знаков.

Инструкция: «Послушай предложения. Определи, как они звучат, подними вверх карточку с изображением точки, вопросительного и восклицательного знаков».

Речевой материал:

а) на материале омонимичных языковых единиц: Я люблю кашу! Я люблю кашу. Я люблю кашу? Сегодня пасмурный день. Сегодня пасмурный день? Сегодня пасмурный день! Тебе нравится кино? Тебе нравится кино. Тебе нравится кино!

б) на материале разных предложений: Я рад, что у меня много друзей! Ты сегодня обедал? Какое твое любимое блюдо? Вечером на небе видна луна. Какая замечательная поделка! Сегодня на улице холодно. Мы победили в игре!

II. Исследование возможностей воспроизведения ребенком различных интонационных конструкций.

С этой целью использовались фрагменты из сказки «Маша и медведи».

Задание 1.

Цель: исследование возможностей воспроизведения интонационных конструкций по подражанию и с опорой на картинки.

Оборудование: иллюстрации к сказке «Маша и медведи»

Инструкция: «Слушай внимательно. Повтори так, как я».

Речевой материал: Маша пошла в лес и заблудилась. В лесу она увидела домик. Дверь в домик была открыта. В домике этом жили три медведя. Мишуткина каша была самой вкусной! Мишуткина каша была вкусной? Мишутка закричал: «Вот она! Держите ее, держите!» Кто ел из

моей миски? Кто съел всю мою кашу? Мой стульчик сломан? Кто сломал мой стульчик? Кто спал на моей постели и смял ее?

Задание 2.

Цель: исследование возможностей воспроизведения интонационных конструкций без опоры на образец, но с опорой на картинки.

Оборудование: иллюстрации к сказке «Маша и медведи».

Задание выполнялось по сказке «Маша и медведи». Ребенку предлагались те же картинки, что и в предыдущем задании. Ему необходимо было вспомнить, о чем и с какой интонацией говорилось, когда показывалась та или иная картинка.

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинки. Вспомни, как мы говорили предложения, и скажи точно также».

Критерии оценок, используемые при исследовании третьей серии заданий:

3 балла – ребенок правильно понимает задание; без ошибок различает на слух и в речи интонационные конструкции с первого показа. Помощь взрослого при выполнении заданий не требуется.

2 балла – ребенок правильно понимает задание; правильно различает на слух и в речи не менее двух исследуемых типов интонационных конструкций с первого показа, совершая единичные ошибки. Помощь взрослого при выполнении задания минимальная.

1 балл – ребенок правильно понимает задание; при восприятии на слух интонационных конструкций допускает множественные ошибки. Воспроизведение предложений различной интонационной окраски доступно лишь при сопряженном проговаривании. С первой попытки верно выполняется меньшая часть задания. Требуется активная помощь взрослого.

0 баллов – ребенок не понимает или частично понимает задание; исследуемые типы интонационных конструкций не различает. Помощь экспериментатора не эффективна.

Таким образом, представленная методика исследования интонационно-ритмических процессов устной речи, разработанная для детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией, учитывающая особенности становления данных процессов в онтогенезе, позволила изучить не только особенности восприятия, понимания интонации и ритма, но и выявить особенности ее воспроизведения, использование в устной речи.

2.2 Особенности интонационно-ритмических процессов устной речи детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией

В констатирующем исследовании приняли участие два ребенка: Дима У. и Бетти Т.

По данным логопедического исследования у детей не обнаружены анатомические дефекты речевого аппарата. В речи детей присутствуют недостаточность артикуляционного праксиса; множественные, разнотипные нарушения звукопроизношения; нарушение фонематического восприятия. А также несформированность операций фонематического анализа; искажение структуры слов; преобладание существительных и глаголов; бедность обобщающих слов; нарушение грамматического строя речи; нарушения связной речи, несовершенная структура текста.

Наблюдения в процессе обследования показали, что дети не всегда понимали обращенную речь, контактировали охотно, эмоционально реагировали на вопросы экспериментатора, выражали свои переживания во время игровой и учебной деятельности. Выбирая подвижные игры, долго в них не играли. Замечания взрослых часто игнорировались. Игровой и учебной деятельности характерна неустойчивость и импульсивность.

Результаты наблюдений за учебной деятельностью свидетельствовали о многочисленных эпизодах повышенной отвлекаемости, недостаточной усидчивости Димы У. которая была более выражена к середине или концу занятия. Для Димы У. характерна общительность, чрезмерная двигательная активность. Бетти Т. на занятии была пассивна, не шумела, темп ее работы был очень медленным. Для Бетти Т. характерна замкнутость, нежелание вступать в контакт, неразвитость волевых качеств. Дети проявили интерес к обследованию, охотно выполняли задания. Но отмечалась сниженная работоспособность детей, высокая утомляемость, слабость произвольного внимания и недостаточность самоконтроля. Отмечалась некоторая лабильность настроения, обусловленная неудачей при выполнении предлагаемых педагогом заданий.

Результаты исследования первой серии заданий, направленной на изучение модуляций высоты, силы, эмоциональных характеристик тембра голоса, позволили получить следующие данные.

Результаты исследования восприятия и воспроизведения модуляций высоты голоса

Анализ выполнения задания на восприятие высоты неречевых звуков показал, что дети правильно дифференцировали звуки верхнего и нижнего регистров, являющихся контрастными между собой звуками. При различении звуков среднего и нижнего регистров Д. допускал ошибки. Бетти Т. допустила ошибки при различении звуков среднего и высокого регистров. Различение звукоподражаний, произнесенных с различной высотой голоса, не вызвало трудностей.

При исследовании восприятия постепенного повышения и понижения неречевых и речевых звуков наблюдался угадывающий характер выполнения задания. Бетти Т. воспринимала повышение высоты голоса, но не различала ее понижение. При исследовании восприятия высоты голоса персонажей сказки «Репка» Бетти Т. не смогла выделить

различие между высотой голоса «внучки» и «бабушки». Дима У. выполнил задание правильно.

Исследование изменений высоты голоса при воспроизведении звукоподражаний показало, что дети обращают внимание на динамические особенности, демонстрируя, как подают голос различные животные, изменяя при этом высоту, но не всегда учитывали силу голоса.

При изучении повышения и понижения высоты голоса на материале звуков и звукоподражаний было выявлено, что Дима У. не мог одновременно изменять высоту голоса и совмещать это с движением руки по картинке соответственно вверх и вниз. Задание он смог выполнить следующим образом: сначала Д. показывал на картинке изменение высоты голоса движением руки вверх и вниз, затем показывал голосом, меняя высоту. При этом наблюдался очень резкий переход от низкого голоса к высокому, и наоборот, то есть отсутствовала плавность модуляций. Бетти Т. вместо высоты голоса сначала изменяла ее силу, потом только – высоту.

Вторую часть задания, состоявшую из попеременного произнесения звукоподражаний высоким и низким голосом, Бетти Т. выполнила правильно. Дима У. успешно справился с заданием только при сопряженном проговаривании. При произнесении автоматизированных рядов основная трудность повышения и понижения голоса заключалась в отсутствии плавных модуляций.

При изменении высоты голоса на уровне фразы наблюдались следующие ошибки: отсутствие плавности модуляций, невозможность совмещения движения рукой по картинке с изменением высоты голоса, понижение вместо повышения голоса и наоборот. Основная трудность при пересказе фрагмента сказки «Колобок» заключалась в удержании нужной высоты голоса на протяжении ряда фраз при передаче особенностей речи героев сказки. Дети в процессе рассказывания часто изменяли высоту голоса. Дима У. переходил с голоса «зайца» на голос «лисы». Бетти Т.

переходила с голоса «лисы» на голос «медведя». Полученные результаты отражены в таблице 2.1.

Таблица 2.1 – Результаты исследования модуляций высоты голоса.

Показатели исследования	Дима У.	Бетти Т.
Восприятие модуляций высоты голоса	4	4
Воспроизведение модуляций высоты голоса	2	3
Общее количество баллов	6	7
Успешность выполнения заданий (в %)	22,2	25,9

Анализ данных показал, что восприятие модуляций высоты голоса оказалось более сформированным по сравнению с воспроизведением. Из максимально возможных 27 баллов Дима У. получил 6 баллов, а Бетти Т. – 7 баллов. Успешность выполнения заданий, направленных на изучение восприятия и воспроизведения модуляций высоты голоса соответствовала у Димы У. – 22,2%, у Бетти Т. – 25,9%.

Результаты исследования восприятия и воспроизведения модуляций силы голоса

По сравнению с предыдущим показателем, восприятие модуляций силы голоса оказалось более сформированным. Дети правильно различали контрастные по громкости звуки (тихо-громко). Но они не дифференцировали на слух постепенное усиление и ослабление силы голоса, не регулировали движение игрушечной машинки в соответствии со слышимыми изменениями. Дети замечали изменения силы голоса при очень тихом или очень громком звучании. При прослушивании сказки «Колобок» экспериментатор обращал внимание детей на динамику голоса героев. После чего дети замечали изменения силы голоса героев. Иногда выполнение задания носило угадывающий характер.

При воспроизведении модуляций силы голоса дети либо одновременно, либо вместо усиления или ослабления силы голоса изменяли ее высоту. В связи с тем, что дети не дифференцировали понятия, отражающие динамические и тоновые характеристики голоса,

экспериментатору неоднократно приходилось напоминать и демонстрировать образец тихого и громкого звучания.

При произнесении звукоподражаний усиление голоса осуществлялось детьми легче, нежели его ослабление. Динамически контрастные звуки демонстрировались детьми легче, но постепенного усиления или ослабления звучания в их речи не было слышно. При сопряженном проговаривании дети лучше регулировали силу голоса. Аналогичные ошибки встречались при воспроизведении модуляций силы голоса при произнесении автоматизированных рядов слов.

Рассказ сказки «Теремок» вызвал интерес ребят, они старались передавать интонацию героев и по необходимости изменять силу голоса. Но Диме У. не удавалось сохранять нужную силу голоса в течение определенного времени, поэтому он произвольно изменял ее, постепенно переходя с тихого или громкого на обычное звучание своего голоса. Бетти Т. требовались «тренировки» для того, что бы правильно воспроизвести модуляции силы голоса, что она и делала после нескольких попыток. Диме У. требовалась постоянная помощь экспериментатора. Модулировать силу голоса Дима У. мог только по подражанию, что говорит о появлении этой способности на неосознанном практическом уровне. Восприятие модуляций силы голоса оказалось более сформированным по сравнению с воспроизведением. Полученные результаты отражены в таблице 2.2.

Таблица 2.2 – Результаты исследования модуляций силы голоса.

Показатели исследования	Дима У.	Бетти Т.
Восприятие модуляций силы голоса	3	4
Воспроизведение модуляций силы голоса	2	2
Общее количество баллов	5	6
Успешность выполнения заданий (в %)	23,8	28,5

Анализ данных показал, что восприятие модуляций силы голоса оказалось более сформированным по сравнению с воспроизведением. Из

максимально возможных 21 баллов Дима У. получил 5 баллов, а Бетти Т. – 6 баллов. Успешность выполнения заданий, направленных на изучение восприятия и воспроизведения модуляций силы голоса соответствовала у Димы У. – 23,8%, у Бетти Т. – 28,5%,

Результаты исследования восприятия и воспроизведения эмоционального характера тона (тембра) голоса

Различение и воспроизведение эмоций людей вызвало значительные трудности у детей. Дети легко дифференцировали радость, передавали грусть в голосе, но не различали такие эмоции, как боль, злость, испуг, удивление. Дифференциация тембра голоса людей вызвала небольшие затруднения. Бетти Т. не отличила голос бабушки и мамы, Дима У. голоса папы и дедушки.

Дети успешно выполнили задание по передаче эмоционального характера тона голоса на материале междометий, но на материале предложений испытывали некоторые затруднения.

У Бетти Т. восприятие и воспроизведение эмоционального характера звучания тона голоса сформировано частично. Она не всегда правильно воспринимала и передавала эмоциональный характер тона, допускала единичные ошибки при выполнении заданий.

У Димы У. восприятие и воспроизведение эмоционального характера звучания тона голоса начало формироваться. Наблюдалось неосознанное восприятие эмоциональных характеристик речи, почти полная их несформированность в практическом плане. Дима У. допускал множественные ошибки, как при восприятии, так и при его воспроизведении в экспрессивной речи. Полученные результаты отражены в таблице 2.3.

Таблица 2.3 – Результаты исследования тембра

Показатели исследования	Дима У.	Бетти Т.
Восприятие модуляций тембра голоса	2	3
Воспроизведение модуляций тембра голоса	1	1

Общее количество баллов	3	4
Успешность выполнения заданий (в %)	20,0	26,6

Анализ данных показал, что восприятие эмоционального характера тона голоса оказалось более сформированным по сравнению с воспроизведением. Из максимально возможных 15 баллов Дима У. получил 3 балла, а Бетти Т. – 4 балла. Успешность выполнения заданий, направленных на изучение восприятия и воспроизведения тембра соответствовала у Димы У. – 20,0%, у Бетти Т. – 26,6%.

Результаты исследования второй серии заданий, направленной на изучение восприятия и воспроизведения темпа, ритма, логического ударения и паузирования, свидетельствовали о следующем.

Результаты исследования восприятия и воспроизведения темпа

Восприятие контрастных видов темпа не вызвало трудностей у детей. Были допущены ошибки при дифференциации среднего темпа с медленным и быстрым. Дети хорошо справились с различением быстрого и умеренного темпа на материале звукоподражаний. Наибольшее количество ошибок было допущено при дифференциации темпа речи на уровне фразы, особенно на материале разных фраз. При этом дети плохо дифференцировали медленный и умеренный темп, быстрый и умеренный темп речи. При воспроизведении темпа речи наблюдалась аналогичная ситуация. При усложнении речевого материала от звукоподражания к тексту количество ошибок увеличилось и при необходимости его воспроизведения в быстром, медленном и умеренном темпе речи.

При произнесении фраз трудности для Бетти Т. возникли в нахождении границ между быстрым, медленным и умеренным темпом. Дима У. с трудом удерживал нужный темп речи, наблюдалась тенденция к его замедлению, произнесение фраз в ускоренном темпе было затруднено.

Произвольное управление темпом речи на материале, выученного заранее стихотворения было недоступным для детей. Дети не связывали

темп речи с коммуникативным типом высказывания. Темпоральные характеристики речи неустойчивы, что свидетельствовало о несформированности временного компонента интонации. Восприятие темпа сформировано лучше, чем его воспроизведение. Полученные результаты отражены в таблице 2.4.

Таблица 2.4 – Результаты исследования темпа

Показатели исследования	Дима У.	Бетти Т.
Восприятие темпа	3	3
Воспроизведение темпа	1	2
Общее количество баллов	4	5
Успешность выполнения заданий (в %)	22,2	27,7

Анализ данных показал, что восприятие темпа оказалось более сформированным по сравнению с воспроизведением. Из максимально возможных 18 баллов Дима У. получил 5 баллов, а Бетти Т. – 6 баллов. Успешность выполнения заданий, направленных на изучение восприятия и воспроизведения темпа соответствовала у Димы У. – 22,2%, у Бетти Т. – 27,7%.

Результаты исследования восприятия и воспроизведения ритма

По результатам исследования стало ясно, что у детей сохранно восприятие простых ритмических структур с опорой на графическое изображение. Дети правильно выбирали необходимую схему ритмического рисунка. Восприятие ритмов на слух, без опоры на графическое изображение, для детей оказалось достаточно трудным.

Первая часть заданий, ориентированная на восприятие простых акцентированных ритмов не вызвала особых трудностей при выполнении. У детей наблюдался угадывающий характер выполнения второй части заданий, в которой были представлены сложные акцентированные ритмы. Восприятие ритмического рисунка затрудняло то, что дети не всегда обращали внимание на громкость хлопка при прослушивании задания.

Самым трудновыполнимым для детей оказалось задание, связанное с восприятием сложных ритмических структур с опорой на графическое изображение. Дети не смогли вычленить структуру сложного ритма, который состоял из повторяющихся простых ритмов (// // //).

Восприятие сложных ритмов имел угадывающий характер. Дети часто не дослушивали ритм до конца, что вело к неверному выбору нужного ритмического рисунка из ряда других.

Воспроизведение различных ритмических структур по графическому изображению вызвало напряжение в мышцах рук и во всем теле детей. При воспроизведении нужного ритмического рисунка дети располагали руки строго над каждым графическим элементом обозначения ритма.

Воспроизведение графического ряда, отражающего структуру сложного ритма, вызвало наибольшие затруднения у детей. Не смотря на то, что экспериментатор неоднократно показывал, где расположена пауза, дети не выдерживали пауз в ритмическом рисунке. Дети испытывали регуляторные трудности, изменяли ритмический рисунок путем добавления, или сокращения лишних элементов, особенно при воспроизведении акцентированных ритмов. Дети изменяли ритмический рисунок, с трудом переключались с сильного хлопка на слабый, и наоборот. Труднее всего удавалось выполнение слабого хлопка, который заменялся на сильный. Необходимые хлопки не удавалось сделать с первой попытки.

При воспроизведении услышанного ритма без опоры на графическое изображение детьми были совершены ошибки: исполнение меньшего или большего количества ритмических элементов, пауз. При воспроизведении акцентированных ритмов соотношение слабого и сильного хлопка вызвали трудности. Со второй частью задания дети не справились.

Выполнение задания по воспроизведению слогов, отражающих различные ритмы, вызвало у детей значительные трудности, особенно, если ударный слог стоял не на первом месте. Задание по произнесению

разных слогов («Та-ба-Та-ба») дети не выполнили, при этом дети не выделяли нужные слоги, или повторяли ритмическую последовательность, используя один и тот же слог. Выполнение задания по воспроизведению слов различной слоговой структуры показало, что дети затруднялись при произнесении слов сложной слоговой структуры, состоящих из трех и более слогов. Дети допускали такие ошибки, как перестановки звуков и слогов, их пропуски и замены. Анализ данных показал, что восприятие ритма сформировано лучше, чем его воспроизведение. Полученные результаты отражены в таблице 2.5.

Таблица 2.5 – Результаты исследования ритма

Показатели исследования	Дима У.	Бетти Т.
Восприятие ритма	3	4
Воспроизведение ритма	2	2
Общее количество баллов	5	6
Успешность выполнения заданий (в %)	20,8	25,0

Анализ данных показал, что восприятие ритма оказалось более сформированным по сравнению с воспроизведением. Из максимально возможных 24 балла Дима У. получил 5 баллов, а Бетти Т. – 6 баллов. Успешность выполнения заданий, направленных на изучение восприятия и воспроизведения ритма соответствовала у Димы У. – 20,8%, у Бетти Т. – 25,0%.

Результаты исследования восприятия и воспроизведения логического ударения.

Результаты исследования восприятия логического ударения показали то, что процесс выделения «главного» слова у детей затруднен. С первым заданием, связанным с выделением «условного» слова, выделенного экспериментатором, дети справились хорошо. В стихотворении «главное» слово дети выделить не смогли. При определении «главного» слова на уровне предложения допускались следующие ошибки: Дима У. назвал не «главное» слова, а произнес предложение целиком, Бетти Т. выделяла в

одинаковых предложениях в качестве «главных» слов одни и те же слова. Отвечая на вопросы, Бетти Т. произносила предложения, не выделяя «главных» слов. Дети повторяли правильно «главные» слова в предложении неосознанно, на основе подражания. Они не могли назвать, какое слово в предложении является «главным». Восприятие логического ударения сформировано лучше, чем его воспроизведение. Полученные результаты отражены в таблице 2.6.

Таблица 2.6 – Результаты исследования логического ударения

Показатели исследования	Дима У.	Бетти Т.
Восприятие логического ударения	3	2
Воспроизведение логического ударения	1	1
Общее количество баллов	4	3
Успешность выполнения заданий (в %)	22,2	16,6

Анализ данных показал, что восприятие логического ударения оказалось более сформированным по сравнению с воспроизведением. Из максимально возможных 18 баллов Дима У. получил 4 балла, а Бетти Т. – 3 балла. Успешность выполнения заданий, направленных на изучение восприятия и воспроизведения логического ударения соответствовала у Димы У. – 22,2%, у Бетти Т. – 16,6%.

Результаты исследования паузирования

Паузы воспроизводились с множественными ошибками. Наблюдается большое количество пауз хезитации. Помощь взрослого необходима. С первой попытки верно выполняется меньшая часть задания. Дети практически не использовали расстановку пауз для передачи смысла высказывания. Расстановка пауз не соответствовала содержанию знакомой сказки «Репка». Полученные результаты отражены в таблице 2.7.

Таблица 2.7 – Результаты исследования паузирования

Показатели исследования	Дима У.	Бетти Т.
Общее количество баллов	1	1
Успешность выполнения заданий (в %)	33,3	33,3

Анализ данных показал, что процесс паузирования не налажен. Из максимально возможных 3 баллов Дима У. и Бетти Т. получили по 1 баллу. Успешность выполнения заданий, направленных на изучение паузирования соответствовала у Димы У. и у Бетти Т. – 33,3%.

Результаты исследования восприятия и воспроизведения интонационных конструкций

Дети допускали множественные ошибки при узнавании интонации исследуемых типов интонационных конструкций. Больше всего ошибок допущено при восприятии мелодики восклицательной и вопросительной интонации, которые не вычленились детьми из интонационного ряда чаще, чем повествовательные. Мелодика вопросительного предложения узнавалась хуже, чем восклицательного. Дима У. не дифференцировал вопросительные предложения с повествовательными, а Бетти Т. – с восклицательными предложениями. Меньше всего ошибок допущено при восприятии мелодики повествовательного предложения. На втором месте по сложности оказалось узнавание восклицательной интонации, а на третьем – интонации вопросительного предложения. Таким образом, у детей с сенсомоторной алалией восприятие различных интонационных конструкций развивается с отклонением от онтогенетических особенностей.

Сравнение трех одинаковых предложений, произнесенных с различной интонацией, оказалось легче, чем определение этих же интонационных типов на материале различных предложений. Исследование воспроизведения повествовательной интонации показали ее сохранность у детей. Но Дима У. при повторении фраз с повествовательной интонацией пропускал слова, а Бетти Т. переставляла их местами, ставя в конец предложения глаголы. Например, вместо предложений «Дверь в домике была открыта» и «В домике этом жили три

медведя» Бетти Т. произносила «Дверь в домике открыта была», «В домике три медведя жили».

Воспроизведение вопросительной интонации оказалось сложным заданием. Бетти Т., повторяя интонацию вопросительного предложения, изменяла порядок слов в предложении. При этом интонация становилась более повествовательной, чем вопросительной. Дети не только не передавали интонацию, но и другие компоненты интонации (логическое ударение, темп и т.п.). В самостоятельной речи детей данный вид интонации не встречался.

Воспроизведение восклицательной интонации также сопровождалось перестановкой слов в предложении. Дети ставили глагол на последнее место, пропускали другие части речи. Например, предложение «Мишуткина каша была самой вкусной!» заменялось на «Мишуткина каша вкусной была» и приобретало повествовательную интонацию. Полученные результаты отражены в таблице 2.8.

Таблица 2.8 – Результаты исследования интонационных конструкций

Показатели исследования	Дима У.	Бетти Т.
Восприятие интонационных конструкций	2	2
Воспроизведение интонационных конструкций	1	2
Общее количество баллов	3	4
Успешность выполнения заданий (в %)	16,6	22,2

Анализ данных показал, что восприятие интонационных конструкций оказалось более сформированным по сравнению с воспроизведением. Из максимально возможных 18 баллов Дима У. получил 3 балла, а Бетти Т. – 4 балла. Успешность выполнения заданий, направленных на изучение интонационных конструкций соответствовала у Димы У. – 16,6%, у Бетти Т. – 22,2%.

Таким образом, дети не использовали интонацию для передачи смысла высказывания, а делали это с помощью изменения порядка слов в

предложении. Такая тенденция характерна для детей более раннего возраста.

Восприятие исследуемых интонационных конструкций сформировано лучше, чем их воспроизведение. Трудности восприятия и воспроизведения исследуемых интонационных конструкций можно объяснить взаимосвязью интонации с фонетико-фонематическими и лексико-грамматическими компонентами речи, которые нарушены у детей с сенсомоторной алалией.

В таблице 2.9 представлены данные об успешности выполнения заданий по всем параметрам (в %).

Таблица 2.9 - Успешности выполнения заданий по всем параметрам (в %)

Показатели исследования	Дима У.	Бетти Т.
Модуляции высоты голоса	22,2	25,9
Модуляции силы голоса	23,8	28,5
Тембр	20,0	26,6
Темп	22,2	27,7
Ритм	20,8	25,0
Логическое ударение	22,2	16,6
Паузирование	33,3	33,3
Интонационные конструкции	16,6	22,2

Графическое представление успешности выполнения заданий Димы У. на этапе констатирующего эксперимента по всем показателям продемонстрировано на рисунке 1.

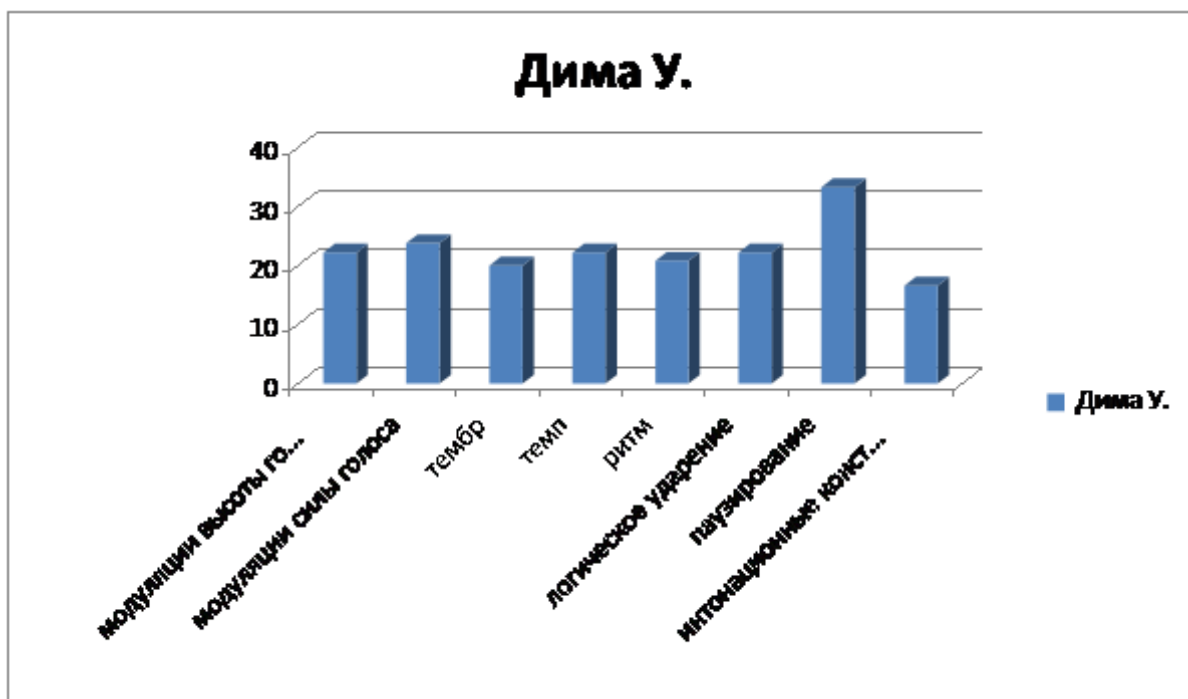


Рисунок 1 - успешность выполнения заданий (в %) Димы У.

Графическое представление успешности выполнения заданий Бетти Т. на этапе констатирующего эксперимента по всем показателям продемонстрировано на рисунке 2.

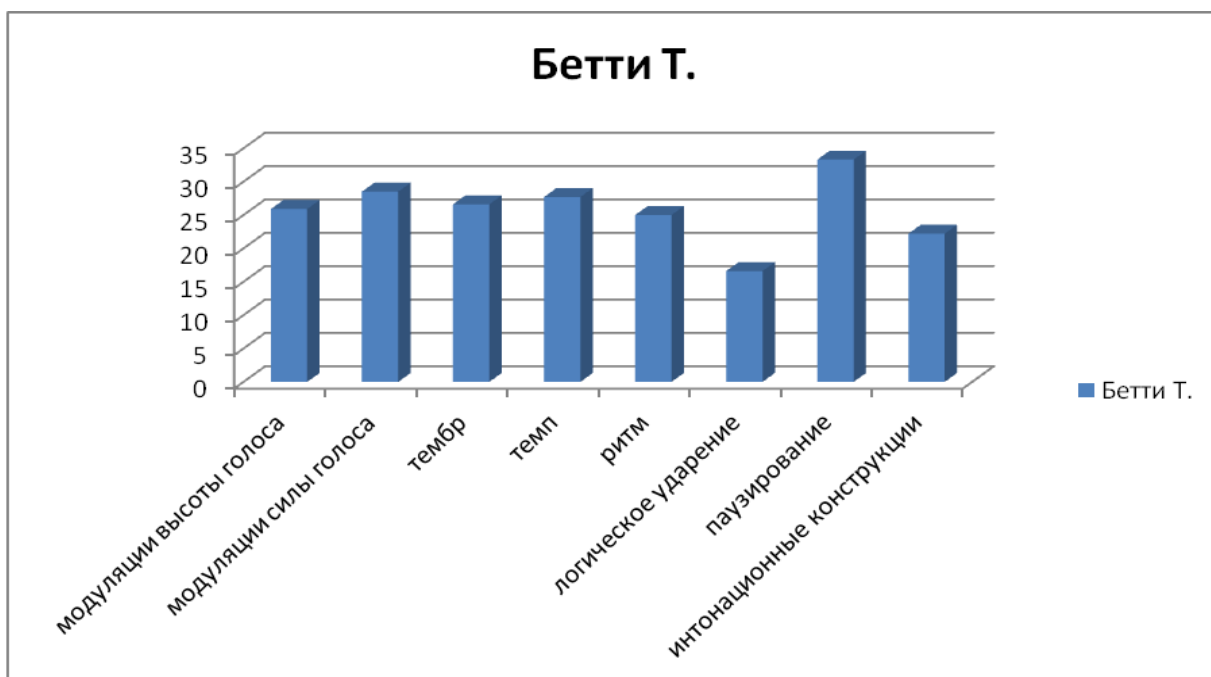


Рисунок 2 - успешность выполнения заданий (в %) Бетти Т.

Анализ результатов констатирующего эксперимента у детей с сенсомоторной алалией позволил выделить следующие особенности интонационно-ритмических процессов устной речи.

1. Изучение параметров голоса показало, что дети не дифференцируют на слух и при произнесении динамические оттенки и звуковысотные показатели голоса. По причине отсутствия навыка произвольной регуляции высоты и силы собственного голоса, в экспрессивной речи детей не наблюдались плавные звуковысотные и динамические модуляции.

2. Изучение восприятия и воспроизведения тембра голоса показал то, что дети с трудом определяли такие эмоции, как удивление, боль, злость, испуг, и в экспрессивной речи выражать эти состояния не могли.

3. Изучение восприятия и воспроизведения темпа показало трудности дифференциации не контрастных темпов; нестабильность темпоральных процессов речи; отсутствие осознанного управления темпом речи.

4. Изучение ритма показало множественные ошибки при восприятии и воспроизведении ритмических структур, что связано со сложностями сопоставления озвученного ритма с графическими изображениями, отсутствием способности замечать в ритмическом рисунке повторяющиеся элементы.

5. Изучение восприятия и воспроизведения логического ударения выявило, неспособность детей использовать логическое ударение в речи. Дети не могут выделить голосом «главное» слово, выделяя при этом целое предложение.

6. Исследование паузирования показало обилие неоправданных смысловым и эмоциональным содержанием пауз в речи детей с сенсомоторной алалией, что связано с проблемами актуализации слов и грамматического оформления предложений. Неоправданное паузирование

разрушало ритмическую организацию речи, деля ее на неоднородные части различными интервалами.

7. Изучение интонационных конструкций показало, что чувство интонационного различия не развито, не сформировано воспроизведение интонации восклицания и вопроса на произвольном уровне. Для передачи смысла высказывания дети использовали не интонацию, а пропуски слов в предложении и изменение их порядка, что свойственно детям с нормальным речевым развитием, но в более раннем возрасте.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Во второй главе нашей работы мы выполнили поставленные задачи данного этапа исследования:

1. Составили и апробировали комплекс методов и приемов, ориентированный на выявление особенностей состояния интонационно-ритмических процессов устной речи у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией.

2. Провели изучение состояния компонентов интонации (мелодики, интенсивности, логического ударения, темпа, тембра) и ритма устной речи у детей с сенсомоторной алалией.

3. Выявили особенности интонационно-ритмических процессов устной речи у детей с сенсомоторной алалией.

4. Проанализировали полученный результат исследований.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выявить следующие особенности интонационно-ритмических процессов устной речи у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией:

- неумение произвольно регулировать высоту и силу собственного голоса, отсутствие плавных динамических и тоновых изменений в экспрессивной речи;

- сложности дифференциации эмоций и неспособность выражать их экспрессивной речи;

- нарушение произвольного управления темпом речи;

- нарушение восприятия и воспроизведения ритмических структур;

- наличие избыточного паузирования, не оправданного эмоциональным и смысловым содержанием, нарушающего ритмическую организацию речи;

- трудности выделения на слух и в экспрессивной речи логического ударения в процессе реализации интонационных конструкций, недостаточное понимание роли логического ударения;

- нарушение восприятия и воспроизведения интонационных конструкций в экспрессивной речи.

Выявленные особенности интонационно-ритмических процессов устной речи расширяют имеющиеся представления о структуре речевого дефекта детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией за счет выявления характера восприятия и воспроизведения компонентов интонационно-ритмических процессов устной речи.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выделить и описать уровень развития интонационно-ритмических процессов у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией. Данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента, позволили определить направления и основное содержание музыкально-логопедической работы по развитию интонационно-ритмических процессов устной речи у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией в условиях семьи.

ГЛАВА 3. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ И СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ОСНОВА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ИНТОНАЦИОННО-РИТМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СЕНСОМОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

3.1. Организация и содержание музыкально-логопедической работы по развитию интонационно-ритмических процессов устной речи у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией в условиях семьи

На основании полученных данных о состоянии интонационно-ритмических процессов устной речи у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией, мы пришли к необходимости проведения формирующего эксперимента, который был проведен с 15.09.2019 по 15.05.2020 г.

Целью формирующего эксперимента является коррекция интонационно-ритмических процессов устной речи у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией посредством поэтапного проведения музыкально-логопедической работы в условиях семьи на основе подобранных комплексов методов и приемов.

Задачи формирующего эксперимента:

1. Определить условия организации, этапы и направления музыкально-логопедической работы по развитию интонационно-ритмических процессов устной речи у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией в условиях семьи.

2. Составить и апробировать в ходе формирующего эксперимента комплекс специальных дифференцированных методов и приемов, реализуемых в играх и упражнениях на каждом из этапов музыкально-логопедической работы.

3. Выявить эффективность проведенной музыкально-логопедической работы, основываясь на результатах контрольного эксперимента.

При составлении комплекса поэтапной коррекции интонационно-ритмических процессов устной речи в ходе проведения музыкально-логопедической работы с детьми с сенсомоторной алалией учитывалась лингвистическая природа интонации и ритма, моторная природа неречевых и речевых ритмических процессов, особенности развития интонационно-ритмических процессов устной речи в онтогенезе, данные констатирующего исследования о характере их нарушения у дошкольников с сенсомоторной алалией.

Данный комплекс методов и приемов построен на основе традиционных для логопедии общедидактических и специальных принципах обучения. К общедидактическим относятся принцип научности, наглядности, сознательности, активности, доступности, прочности; принцип системности, последовательности, принцип индивидуального подхода. Также были отобраны и описаны применительно к коррекции интонационно-ритмических процессов устной речи основные специфические методические положения (принципы), в соответствии с которыми разрабатывалась музыкально-логопедическая работа в данном направлении.

1. Онтогенетический принцип предполагал учет данных становления интонационно-ритмических процессов в онтогенезе. Опережающее развитие восприятия ребенком интонации и ритма по сравнению с возможностями их реализации в экспрессивной речи. Осваивание ритмической слоговой структуры слова прежде умения его правильно произнести. Порядок появления интонационных конструкций в экспрессивной речи детей (от повествовательной интонации к вопросительной и к восклицательной). Развитие моторного ритма от временных характеристик движений к пространственным. Возрастная последовательность развития речевого ритма (слоговой ритм – словесный ритм – синтагменный ритм). Последовательность развития синтагменных ритмов (хорей – ямб – дактиль).

2. Принцип развития предполагал учет уровня развития интонации и ритма у детей с сенсомоторной алалией, зоны их актуального развития и опоры на зону «ближайшего» развития в процессе проведения музыкально-логопедической работы.

3. Этиопатогенетический принцип предполагал учет причин и механизмов речевого нарушения (сенсомоторной алалии).

4. Принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации. Формирование речевой деятельности, как высшей психической функции в онтогенезе представляет собой сложный процесс организации функциональных систем, осуществляющийся на ранних этапах онтогенеза с участием различных анализаторов, на основе полимодальных афферентаций.

5. Принцип поэтапного формирования умственных действий, становление которых, как отмечал П.Я. Гальперин, является длительным и сложным процессом, от развернутых внешних операций, путем сокращения, автоматизирования и осуществления во внутреннем плане, становясь умственным действием.

6. Принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала, предполагающий поэтапный переход от невербального к вербальному выполнению заданий, от восприятия к воспроизведению интонационно-ритмических компонентов, от сопряженного выполнения заданий к отраженному и самостоятельному их выполнению.

7. Принцип комплексного подхода, заключающийся в решении образовательных, коррекционно-развивающих и воспитательных задач в рамках одного музыкально-логопедического занятия, и предполагающий участие специалистов и родителей в процессе реализации этапов музыкально-логопедической работы по развитию интонационно-ритмических процессов устной речи.

8. Принцип закрепления усвоенных интонационных структур в естественных и специально созданных коммуникативных ситуациях,

посредством проведения ролевых и театрализованных игр, разучивания диалогов. Логопед и родители контролировали правильность использования в экспрессивной речи интонационных конструкций.

Работа по коррекции интонационно-ритмических процессов устной речи проводилась поэтапно:

1. Подготовительный – этап восприятия и воспроизведения интонационно-ритмических компонентов. Цель этого этапа – развитие процессов восприятия и воспроизведения основных интонационно-ритмических компонентов (высоты и силы голоса, тембра, темпа, ритма, ударения), отталкиваясь от минимальных речевых единиц и заканчивая текстом. Осуществлялось последовательное включение интонационно-ритмических компонентов в интонационные конструкции.

2. Основной – этап интеграции интонационно-ритмических компонентов для передачи смысла высказывания. Цель второго этапа – знакомство с вопросительной, повествовательной и восклицательной интонацией, ее усвоение в специально созданных условиях с учетом цели и ситуации речевого общения.

3. Заключительный – этап закрепления различных типов интонационно-ритмических конструкций в естественных условиях общения с взрослыми и сверстниками. Цель третьего этапа – дифференциация интонационных конструкций в специально созданных и естественных условиях общения с взрослыми и сверстниками.

Музыкальной деятельности принадлежит особая роль в коррекции интонационно-ритмических процессов устной речи детей с алалией. Являясь синтетичным по природе, он включает восприятие музыки, пение, ритмику, танец, игру на детских музыкальных инструментах, музыкально-игровое творчество. Пение, как основной вид музыкальной деятельности в дошкольном возрасте, в наибольшей степени влияет на развитие плавности речи, модуляции голоса, фонематического слуха, на нормализацию деятельности периферических отделов речевого аппарата. Развитию

ритмической организации речи способствуют, имеющие моторную природу виды музыкальной деятельности, как: музыкальная ритмика, музыкально-игровое и танцевальное творчество, игра на детских музыкальных инструментах.

Организационный аспект построения данных занятий предполагает проведение занятий специалистом, имеющим специальную дефектологическую и музыкальную подготовку с активным участием ребенка и его родителей. Вид данных занятий - интегрированные занятия, в ходе которых объединяются логопедия и музыка с включением различных видов музыкальной и речевой деятельности (слушание, пение, игра на детских музыкальных инструментах, музыкально-ритмические игры, развитие лексики, грамматики, слоговой структуры слова, фонематического слуха). При этом должны сочетаться виды активной и пассивной деятельности, индивидуальная и коллективная формы работы с детьми, выполнение динамических и статических упражнений, этапы ознакомления, усвоения, повторения учебного материала. Задания могут быть объединены одной лексической темой или выполняться самостоятельно для решения какой-либо группы задач логопедической работы. Применение естественных для данного возраста детей видов деятельности (игровой, музыкальной, изобразительной) позволяет реализовывать занятия в форме совместной деятельности педагога, родителей и детей, преодолевать учебную форму организации, которая характерна для традиционных логопедических занятий. А также данная форма организации позволяет удерживать высокий уровень мотивации и интереса дошкольников к коррекционно-логопедической деятельности.

На музыкально-логопедических занятиях специалист взаимодействует не только с ребенком, но и с его близким взрослым, практически обучая его специфическим приемам взаимодействия с ребенком в музыкально-логопедической деятельности, направляя их в русло самостоятельной работы в домашних условиях. Смысловая нагрузка

индивидуальных занятий заключается в том, чтобы научить родителей использовать музыку и музыкальные средства в развитии особого ребенка, выстраивая с ним адекватное общение, раскрыть творческий потенциал семьи и направить его на коррекцию и профилактику нарушений.

Мы предположили, что активное использование на музыкально-логопедических занятиях интеграции всех видов музыкальной деятельности с включением элементов логоритмики, театрально-игровой деятельности и психогимнастики, способствует коррекции всех интонационно-ритмических компонентов речи у детей дошкольного возраста с алалией: мелодики, динамики, тембра, ритма, темпа, логического ударения, паузирования.

Музыкальные и логопедические игры и задания, отобранные и модифицированные, представлены в Приложении. Описывая представленный комплекс, мы ограничимся лишь указаниями на названия и некоторые признаки игр и заданий.

При составлении коррекционного комплекса игр и упражнений, мы опирались на методики, представленные в работах Е.С. Алмазовой, Е.Э. Артемовой, Г.В. Бабиной, Н.Ю. Сафонкиной, А.Н. Зиминной, А.Д. Вильшанской, Л.А. Копачевской, Л.В. Лопатиной, Л.А. Поздняковой, А.И. Максакова, В.И.Насоновой.

Этап освоения интонационно-ритмических компонентов

В процессе коррекционной работы, осуществлялось развитие восприятия и воспроизведения модулирующей высоты и интенсивности голоса, мелодики речи, тембра, темпа, паузирования, ритма, ударения. Для этого были подобраны специальные дифференцированные комплексы заданий, игр и упражнений. Для успешной коррекции данных процессов дети были ознакомлены со сказкой Е.Г. Каргановой «Как цыпленок голос искал», понятием «голос», его характеристиками. Занятия проходили в индивидуальной форме с привлечением всей семьи ребенка.

Первое направление – развитие процессов восприятия и воспроизведения модуляций голоса по высоте и мелодики речи.

В рамках данного направления выделены следующие задачи и приемы их реализации:

1. Знакомство с понятием высоты голоса. Эта задача осуществлялась в процессе игры «Волшебная палочка», с произнесением слов голосом разной высоты, определением звуковысотных характеристик голоса.

2. Развитие звуковысотного восприятия, различение верхнего, среднего и нижнего регистров в музыке и речи. Прослушивание музыки и определения регистров, ассоциативное подкрепление понятий («Семья»); выполнение действий, перемещение предметов в соответствии с изменением звуковысотных характеристик голоса логопеда («Хлопни в ладоши», «Слова», «На какой полке лежит предмет?»).

3. Развитие навыков воспроизведения разной высоты голоса, модулирования голоса по высоте. Данная задача потребовала сопряженного, отраженного и самостоятельного выполнения заданий. Рисование предметов «голосом», пропевание звуков, слогов («Солнышко», «Построим дом»); плавное повышение и понижение голоса с одновременным выполнением действий («Прогулка», «Ракета»). Дирижирование («Дирижеры»); «оживление» предметов с помощью определенной высоты голоса («Волшебные предметы»); разучивание стихотворений («Песенка про дождик»); изменение звуковысотных параметров голоса при озвучивании сказки («Теремок»); пение песен для увеличения диапазона голоса, автоматизации звуков, и развития общей и мелкой моторики (сборники Л.Б. Гавришевой и Н.В. Нищевой, И.А. Выродовой)

При выполнении упражнений недопустимо длительное громкое пение. Песни подбираются в соответствии с диапазоном голоса детей, с короткими фразами.

Второе направление - развитие восприятия и воспроизведения силы голоса и интенсивности.

В рамках данного направления выделены следующие задачи и приемы их реализации:

1. Знакомство с понятием громкости голоса. А именно: определение на слух и произнесение слов с различной громкостью звучания; ответы на вопросы, называние картинок с определенной силой голоса.

2. Развитие восприятия на слух контрастных и постепенных изменений силы голоса. Прослушивание музыки с определением динамики («Волки и зайцы»); зрительное подкрепление («Подними нужную карточку»); выполнение действий в соответствии с изменением динамики («Хлопни в ладоши», «Слова»); подражание громкости звучания фортепиано в соответствии с текстом («Барабан»); перемещение предмета с ориентацией на громкость звучания («Кукушка», «Дети заблудились»).

3. Развитие воспроизведения контрастного звучания голоса и его динамических оттенков. Решение этой задачи потребовало сопряженного, отраженного и самостоятельного выполнения заданий. С этой целью использовались следующие приемы:

- называние собственного имени, картинок, поиск предмета с определенной силой голоса («Повтори, как я», «Назови картинку», «Назови имя», «Угадай слово»);

- плавное увеличение и уменьшение звучания голоса при выполнении различных действий («Найди предмет», «Дети заблудились», «Посчитай», «Дружба»);

- изменение силы голоса на контрастную при назывании слов, подборе антонимов изменению формы слова («Тихо – громко», «Скажи наоборот», «Назови ласково»);

- отраженное пропевание слов с плавным уменьшением громкости голоса («Эхо»);

- зрительное подкрепление звучности голоса («Повтори слоги», «Назови картинки», «Посчитай»);
- уменьшение или увеличение динамики голоса с одновременным выполнением определенного действия («Не ленись, дружно в круг ты становись», «Надувайся пузырь»);
- перевоплощение в героев (игра «Усатый кот» по Е.С. Алмазовой);
- изменение динамики голоса в соответствии с произносимым текстом («Вороны», «Песенка»).

Третье направление - развитие восприятия и воспроизведения эмоционального характера тона голоса (тембра).

В рамках данного направления выделены следующие задачи и приемы их реализации:

1. Освоение различных эмоциональных состояний и их проявлением в голосе. А именно: чтение стихотворений, передающих различные эмоции человека; зрительное подкрепление эмоций пиктограммами, сюжетными картинками; обсуждение содержания стихотворения по сюжетной картинке; обсуждение ситуаций, действий героев сказок вызывающих разные эмоции.

2. Определение различных эмоциональных состояний в речи других людей. Соотнесение ситуации с соответствующей эмоцией и пиктограммой («Какое настроение у Петрушки?»); анализ ситуаций («Ситуации»); произнесение междометий, слов, предложений со зрительным подкреплением соответствующей пиктограммой («Пиктограммы»); определение эмоционального состояния по словесному описанию портрета («Портрет», 1-й вариант) или по интонации говорящего (игра «Портрет», 2-й вариант).

3. Развитие процессов воспроизведения эмоционального характера тона голоса (тембра). Для выполнения этой задачи потребовалось сопряженное, отраженное и самостоятельное воспроизведение тембра голоса с применением следующих приемов: передача эмоционального

состояния, показанного на пиктограмме с помощью интонации («Покажи эмоцию», «Угадай-ка», «Волшебный мешочек»); описание эмоционального состояния человека по портрету с помощью интонации («Портрет»).

Четвертое направление - развитие восприятия и воспроизведения темпа.

В рамках данного направления выделены следующие задачи и приемы их реализации:

1. Усвоение и различение характеристик понятия «темпа». Показ и противопоставление быстрого, медленного и умеренного темпа; ассоциативное подкрепление с шагами папы, мамы и маленького ребенка и выбор соответствующей картинки в зависимости от услышанного темпа речи; выполнение действий (ходьба в быстром, медленном и умеренном темпе, с ускорением или замедлением).

2. Развитие восприятия на слух контрастного (быстро-медленно) и постепенного (медленно-умеренно-быстро) изменения темпа, ускорения, замедления. Прослушивание музыки, определение ее темпа и выполнение определенных действий («Бабочки», «Самолеты»). Соотнесение темпа с соответствующей картинкой («Дружная семья»), выполнение действий в соответствии с изменением темпа речи («Хлопни в ладоши», «Дружная семья»).

3. Развитие воспроизведения различного темпа речи, его изменение. Проведение работы над паузированием. Для выполнения этой задачи потребовалось сопряженное, отраженное и самостоятельное воспроизведение темпа, пауз с применением следующих приемов: имитация звуков поезда с помощью звукоподражаний и одновременного отстукивания темпа речи с постепенным его ускорением или замедлением («Поезд»). Изменение темпа речи на противоположный («Быстро-медленно»), повторение и составление предложений в заданном темпе («Повтори фразу», «Кто внимательный?»), постепенное ускорение и

замедление темпа речи и движений в соответствии с текстом («Посчитай», «Барабан», «Капля», «Прогулка»).

Пятое направление - развитие восприятия и воспроизведения ритма.

В рамках данного направления выделены следующие задачи и приемы их реализации:

1. Усвоение и различение понятия: «ритм», «паузы». Детям разъяснили способ обозначения ритмических рисунков «капельками», обозначение акцентированных ритмов («большая капелька» при громком хлопке, а «маленькая капелька» при тихом хлопке); понятие «паузы», обозначающую «тишину». При реализации задач этого направления работа проводилась с опорой на графическое изображение и осуществлялась в следующей последовательности: простые ритмы, простые акцентированные ритмы, сложные и сложные акцентированные ритмы сначала с опорой на графическую схему, затем без наглядного подкрепления, с опорой только на слух.

2. Развитие восприятия на слух ритмических структур. Определение количества сигналов в ритмическом рисунке с опорой на слух или по графическому образу; выбор картинки с необходимым ритмическим рисунком из ряда других; повторение воспринятого на слух ритмического рисунка и выкладывание его из «капелек» («Телеграфисты»).

3. Развитие воспроизведения ритмических структур, слов различной слоговой структуры (двух-, трех и четырехсложных слов). Решение данной задачи предполагало сопряженное, отраженное и самостоятельное действие. Руки располагались строго над каждой «капелькой» ритмического рисунка, использовались графические схемы ритмических рисунков для зрительного подкрепления, проговаривание при воспроизведении ритмического рисунка (игры «Поймай рыбку», «Музыканты»). Воспроизведение заданного ритмического рисунка с помощью хлопков в ладоши, отстукивания карандашом по столу, игры на

музыкальных инструментах (барабанах, бубне, металлофоне) при («Телеграфисты», «Кто внимательный?», «Музыканты»). Определение сходств и различий в графических схемах ритмических рисунков. Придумывание простых ритмов. Деление слов на слоги, откладывание счетных палочек, хлопки в ладоши и прыжки с учетом количества слогов в слове, называние первой или второй части слова («Как Мишутка учился говорить», «Закончи слово», «Определи начало слова», «Прыжки»).

Шестое направление - развитие восприятия и воспроизведения логического ударения.

В рамках данного направления выделены следующие задачи и приемы их реализации:

1. Усвоение и различение понятия «логическое ударение» («главные слова»). А именно выделение голосом «главного» слова посредством его более медленного и более громкого произнесения, зрительное подкрепление в виде графических схем предложений с картинками и без них, выделение цветом «главного» слова, объяснение значения «главного» слова.

2. Развитие восприятия логического ударения и объяснение его значения. Называние или показ картинку, соответствующей «главному» слову («Определи главное слово», «Не зевай-ка»); составление графической схемы предложения по количеству входящих в него слов и выделение «главного» слова с помощью другого цвета («Составь схему»). Выбор схемы из нескольких, соответствующей позиции «главного» слова в предложении («Найди схему»); показ квадрата с цифрой, соответствующей номеру «главного» слова в предложении («Не зевай-ка»). Заштриховывание в «главного» слова в схеме предложения (игра «Заштрихуй»).

3. Усвоение логического ударения в экспрессивной речи и объяснение его значения. Произнесение словосочетаний, предложений с одинаковым набором слов («Разные слова», «Повтори»); выделение

«главных» слов в повествовательных, вопросительных и восклицательных предложениях с опорой на графические схемы и объяснение их значения («Разные слова»). Изменение формы числа главного слова и выделение его голосом при повторении словосочетания или предложения («Один или много»), распространение предложений с выделением голосом добавленных слов («Добавь слово»); выделение голосом слов, обозначающих пространственные категории («Назови соседа», «Где лежит предмет», «Справа или слева»). Ответ на вопрос и выделение голосом нужного слова («Кто, где живет?»); выделение «голосом» самостоятельно подобранных антонимов при повторении варианта получившегося предложения (игра «Скажи наоборот»);

Развитие восприятия и воспроизведения логического ударения проводилось на материале словосочетаний, простых предложений, состоящих из двух, трех слов без предлогов, затем с предлогами) и стихотворений.

Этап объединения интонационно-ритмических компонентов для передачи смысла высказывания

Второй этап логопедической работы непосредственно направлен на развитие интонационно-ритмических процессов устной речи и реализуется в последовательности от реальных понятий об интонации к дифференцированному усвоению интонационно-ритмических структур, от опознания к воспроизведению различных интонационно-ритмических конструкций на специально подобранном речевом материале и при самостоятельном построении высказывания.

Усвоение интонационно-ритмических конструкций в экспрессивной речи осуществлялось на основе подражания образцу выразительной речи. Развитие слуховой и словесной памяти, творческого воображения детей, использование мимики, жестов, показа действий способствовало уяснению детьми эмоционального состояния. По мере развития интонации подражаний становилось меньше, дети самостоятельно искали подходящие

жесты и движения для выражения чувств. Благодаря иллюстрациям дети легче представляли внешний вид персонажей, эмоциональное состояние персонажей в момент речи. Разыгрывание небольших эпизодов с диалогом, инсценировки сказок, стихотворений способствовало закреплению усвоенной интонации. Стихотворения учились в сочетании с мелкой или общей моторикой, что способствовало развитию чувства ритма, внимания к тексту.

Первое направление - формирование практических представлений об интонации.

Для этого использовался **игровой прием и прием сопоставления** двух сказок. Ребенку сообщалось, что Зайчик и Ёжик поспорили между собой. Зайчик сказал, он говорит понятно, а выразительно говорить необязательно. А Ёжик считал, что невыразительная речь - скучная и неинтересная. Логопед говорит: «Давай поможем разобраться Зайчику и Ёжику, кто же из них прав?». Затем дети слушали сказку в разном исполнении Зайчика и Ёжика. После чего ребенок и логопед обсуждали, почему второй вариант сказки понравился им больше, и говорили о том, что без интонационно-ритмического оформления речь людей скучная, однообразная, неинтересная.

Второе направление - развитие восприятия и воспроизведения повествовательной интонации.

В рамках данного направления выделены следующие задачи и приемы их реализации:

1. Знакомство с повествовательной интонацией и способом ее обозначения. Понижение голоса в конце предложения отражает движение мелодики повествовательного предложения. Знакомство с точкой - знаком препинания повествовательного предложения. Знакомство с обозначением движения мелодики повествовательного предложения на письме - стрелкой, направленной вниз. Ассоциативное подкрепление («спуск с моста» для запоминания характера движения мелодики

повествовательного предложения). Движение руки вниз, показывающее понижение голоса в конце предложения. Разучивание фразы «Это точка, точка-одиночка» для запоминания способа обозначения повествовательной интонации.

2. Развитие восприятия интонации повествовательного предложения и выделение ее из ряда вопросительных и восклицательных предложений. Выделение предложений с повествовательной интонацией из ряда осуществлялось в следующей последовательности:

а) вопросительных предложений; б) восклицательных предложений; в) вопросительных и восклицательных предложений с одинаковым и разным набором слов; г) из стихотворения и текста. При чтении текста для определения детьми типа интонации после каждого предложения делалась пауза. При выделении ребенком повествовательной интонации на слух использовалась карточка-символ (точка).

3. Усвоение повествовательной интонации в экспрессивной речи.

При реализации данной задачи предложения с повествовательной интонацией произносились сопряжено, отраженно с логопедом, и закреплялись в самостоятельной речи. Усвоение повествовательной интонации речи начиналось с простых нераспространенных предложений с добавлением указательного местоимения «это» или «вот». Обращалось внимание детей на понижении голоса в конце предложения (игры «Где игрушка?», «Что это?»). Добавление слова, подходящего по смыслу, и повторение получившегося предложения (игры «Кто как передвигается?», «Кто как голос подает?», «Какие звуки издает?», «Кто как ест?», «Кто что делает?»). Подбор подходящей по смыслу картинки (игра «Закончи, повтори»), составление предложения по предметным картинкам (игра «Кто быстрее?»). Составление распространенного предложения (игра «Вагончики»).

Затем использовались простые нераспространенные, позже распространенные предложения с изменением позиции логического

ударения в предложении. Закрепление повествовательной интонации осуществлялось при пересказе небольших по объему рассказов с интонационным выделением конца каждого предложения, при составлении рассказов. Разучивание диалогов, в которых вопросы задает взрослый, а ребенок отвечает, используя повествовательную интонацию (игра-шутка «Это я, это я, это вся моя семья», игра «Гуси»). При реализации задач этого направления использовались только простые нераспространенные, распространенные, полные и неполные предложения.

Третье направление - развитие восприятия и воспроизведения вопросительной интонации.

В рамках данного направления выделены следующие задачи и приемы их реализации:

1. Знакомство с вопросительной интонацией и способом ее обозначения. Повышение голоса на вопросительном слове отражает движение мелодики вопросительной интонации. Знакомство со знаком препинания вопросительного предложения, использование зрительного подкрепления карточки-символа. Знакомство с обозначением движения мелодики вопросительного предложения на письме - стрелка, направленная вверх. Ассоциативное подкрепление («подъем на мост» для запоминания мелодики вопросительного предложения). Движение руки вверх (показывающее повышение голоса в конце вопросительного предложения или на вопросительном слове). Разучивание стихотворения о вопросительном знаке для запоминания способа обозначения вопросительной интонации.

Про него можно сказать так:

Это - вопросительный знак,

Задаёт он разные вопросы:

«Где? Куда? Откуда? Как?»

2. Развитие восприятия интонации вопросительного предложения и ее выделение из ряда повествовательных и восклицательных предложений.

Выделение предложений с повествовательной интонацией из ряда осуществлялось в следующей последовательности: выделение предложений с вопросительной интонацией без вопросительного слова. С вопросительным словом из ряда предложений: а) повествовательных; б) восклицательных; в) повествовательных и восклицательных с одинаковым и разным набором слов; г) из стихотворения и текста. При чтении текста для определения детьми типа интонации после каждого предложения делалась пауза. При выделении ребенком повествовательной интонации на слух использовалась карточка-символ (вопросительный знак).

3. Усвоение вопросительной интонации в экспрессивной речи.

При реализации данной задачи предложения с вопросительной интонацией произносились сопряжено, отраженно с логопедом, и закреплялись в самостоятельной речи. Использовались вопросительные однословные предложения без специального вопроса (Зайчик? Машинка? Девочка? и т.п.), позже двухсловные с указательным местоимением «это» (Это собака? Это стул? и т.п.), затем с использованием нескольких слов (Тебе нужна машинка? Ты хочешь пить сок?).

Проводилась работа по опознаванию в речи вопросительных предложений, содержащих вопросительные слова. Дети знакомились с вопросительными словами, повторяли и запоминали их. («Угадай картинку», «Волшебный сундучок», «Сыщики», «День рождения», «Профессии», «Что ты возьмешь с собой в деревню?», «Что ты купишь в магазине?», «Кто за кем стоит?», «Кто больше?») Усваивались вопросительные предложения с перемещением логического ударения (последовательность работы представлена в Приложении). Разучивались стихотворения («Яблоня»); обыгрывание диалоги («Зайчик», «Яблоки»); повторение и запомирование слов с вопросительной интонацией («Кто внимательный?», «Запомни, повтори», «Вопросительные слова»).

Четвертое направление - развитие восприятия и воспроизведения восклицательной интонации.

В рамках данного направления выделены следующие задачи и приемы их реализации:

1. Знакомство с восклицательной интонацией и способом ее обозначения. Движение мелодики восклицательного предложения отражается в резком повышении голоса, а затем его незначительном понижении. Знакомство со знаком препинания восклицательного предложения, использование зрительного подкрепления карточки-символа (восклицательного знака). Знакомство с обозначением движения мелодики восклицательного предложения на письме – стрелка, идущая вверх и горизонтально. Ассоциативное подкрепление для запоминания мелодики восклицательного предложения (подъем на мост и движение по нему). Движение руки вверх и горизонтально (указывает на резкое повышение голоса, а затем незначительное его понижение). Разучивание стихотворения о восклицательном знаке для запоминания способа обозначения восклицательной интонации.

Чудак - восклицательный знак

Он ведь не молчит,

А оглушительно кричит:

«Ура! Долой! Караул! Разбой!»

2. Развитие восприятия интонации восклицательного предложения и ее выделение из ряда повествовательных и вопросительных предложений. Выделение предложений с восклицательной интонацией из ряда предложений осуществлялось в следующей последовательности: а) повествовательных; б) вопросительных; в) повествовательных и вопросительных с одинаковым и разным набором слов; г) из стихотворения и текста. При чтении текста для определения детьми типа интонации после каждого предложения делалась пауза. При выделении ребенком восклицательной интонации на слух использовалась карточка-символ (восклицательный знак).

3. Усвоение восклицательной интонации в экспрессивной речи.

При реализации данной задачи предложения с восклицательной интонацией произносились сопряжено, отраженно с логопедом, и закреплялись в самостоятельной речи. Обучение восклицательной интонации в речи начиналось с междометий и звукоподражаний с повышением голоса в конце предложения. Затем воспроизводились однословные предложения (Ура! Давай!), позже двухсловные (игра «Как живешь!» «Неожиданность» «Добавь словечко», простых распространенных предложений с изменением позиции логического ударения в предложении («Зеркало»). Закрепление навыков осуществлялось при пересказе, составлении рассказов («Будильник» по Л.В. Лопатиной), при чтении стихотворений («Карандаш», «Свинки»), преобразование интонации повествовательного предложения в интонацию восклицательного (игра «Скажи наоборот»).

Третий этап - дифференциация различных типов интонационных конструкций в общении

Данный этап, направленный на дифференциацию интонационных конструкций, реализуется в специально организованных и естественных условиях общения детей с взрослыми и сверстниками, включает закрепление интонации в различные моменты режима дня дома с родителями. Для реализации данного этапа выделены следующие задачи и приемы их реализации:

1. Дифференциация на слух предложений, произнесенных с разной интонацией. Выделение на слух предложений, произнесенных с разной интонацией из стихотворного и прозаического текста, осуществлялось в зависимости от звучащей интонации с помощью карточек-символов с соответствующим знаком (точкой, вопросительным или восклицательным знаком).

2. Дифференциация в экспрессивной речи предложений, произнесенных с разной интонацией. Для решения этой задачи создавались проблемные ситуации, требующие ответа от детей (рассказ

«Кто важнее?»). Составлялись и воспроизводились предложения с определенной интонацией («Скажи с разной интонацией», «Вертушка»); обыгрывались диалоги («Сорока и медведь»); разучивались, инсценировались стихотворения, считалки, потешки, фрагменты из сказок К.И. Чуковского, А. Барто, пересказывались тексты, включающие предложения с разной интонацией. Придумывались начало или конец сказки; совершались «путешествия» по сказкам (игра «Путешественники»).

Представленные и подобные игры и упражнения использовались на занятиях по звукопроизношению, развитию лексико-грамматического строя языка и связной речи. Освоенный материал включался в логоритмические занятия, на которых дети учились двигаться в соответствии с речевым и музыкальным сопровождением, развивающие чувство ритма, темпа, восприятие эмоционального характера музыки, а также в различные моменты режима дня. Постепенное усложнение речевого материала с учетом возрастных и речевых особенностей детей, систематичность, которая реализовывалась в многократном повторении, способствовали развитию интонации у дошкольников с экспрессивной алалией.

С целью определения эффективности проведенной логопедической работы на заключительном этапе экспериментального обучения проводился контрольный эксперимент. Полученные результаты отражены в следующем параграфе.

3.2. Анализ результатов экспериментальной работы

Для определения эффективности обучающего эксперимента с 18.05.2020 по 29.05.2020 г. был проведен контрольный эксперимент. Цель – определить результат коррекционной работы по развитию интонационно-ритмических процессов устной речи у детей дошкольного возраста с

сенсомоторной алалией. В ходе контрольного эксперимента были обследованы 2 ребенка, принимавшие участие в формирующем эксперименте. Изучение детей проведено по методике констатирующего исследования, подробно представленного во второй главе.

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного экспериментов, отметим ряд особенностей восприятия и воспроизведения модуляций голоса по высоте, силе, эмоционального характера тона голоса (тембра), логического ударения, темпа и ритма, паузирования и интонационных конструкций.

Результаты исследования восприятия и воспроизведения модуляций высоты голоса

Выявлено, что дети стали лучше воспринимать изменения высотных характеристик речевых и неречевых звуков. Результаты показали, что дети дифференцировали звучание верхнего, среднего и нижнего регистров. Различие звукоподражаний, произнесенных с различной высотой голоса, не вызвало трудностей у детей на этапах констатирующего и контрольного экспериментов. В основном дети правильно соотносили звучание высокого и низкого голоса с соответствующей картинкой.

Восприятия плавного повышения и понижения неречевых и речевых звуков у Димы У. носили угадывающий характер. С заданием на изучение восприятия высоты голоса персонажей сказки «Репка» оба ребенка справились хорошо. Исследование модуляций высоты голоса при воспроизведении звукоподражаний показало, что оба ребенка не испытывали трудностей, обращая внимание на особенности динамики: повышая высоту голоса, они уменьшали его силу. Данные исследования повышения и понижения высоты голоса на материале звуков и звукоподражаний показали, что Бетти Т., в отличие от Димы У., совмещала движения рукой по картинке с изменением высоты голоса, но модуляции не всегда имели плавный характер. У Димы У. это задание вызвало затруднение.

При произнесении автоматизированных рядов основная трудность повышения и понижения голоса заключалась в отсутствии плавных модуляций. Изменение высоты голоса на уровне фразы Бетти Т. доступно в полной мере, в то время как у Димы У. наблюдались аналогичные ошибки, что и на этапе констатирующего эксперимента. При пересказе фрагмента сказки «Колобок» Бетти Т. в отличие от Димы У., не испытывала трудностей при изменении высотных характеристик героев и стремилась передать их эмоциональный характер с помощью тона голоса. Основная трудность для Димы У. при пересказе фрагмента сказки «Колобок» заключалась в удержании нужной высоты голоса на протяжении ряда фраз при передаче особенностей речи героев сказки. Дима У. иногда переходил с голоса «зайца» на голос «лисы». Полученные результаты отражены в таблице 3.1.

Таблица 3.1 – Результаты исследования модуляций высоты голоса.

Показатели исследования	Дима У.	Бетти Т.
Восприятие модуляций высоты голоса	8	10
Воспроизведение модуляций высоты голоса	7	8
Общее количество баллов	15	18
Успешность выполнения заданий (в %)	55,5	66,6

Анализ данных показал, что восприятие модуляций высоты голоса оказалось более сформированным по сравнению с воспроизведением. Из максимально возможных 27 баллов Дима У. получил 15 баллов, а Бетти Т. – 18 баллов. Успешность выполнения заданий, направленных на изучение восприятия и воспроизведения модуляций высоты голоса соответствовала у Димы У. – 55,5%, у Бетти Т. – 66,6%.

Результаты исследования восприятия и воспроизведения модуляций силы голоса

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов показал, дети стали лучше различать не только контрастные по силе звучания звуки (тихо – громко), но и плавное

усиление и ослабление силы голоса. Дифференцируя на слух плавное усиление и ослабление силы голоса, Дима У. не всегда плавно регулировал движение игрушечной машинки в соответствии со слышимыми изменениями. Сравнительный анализ данных на этапах констатирующего и контрольного экспериментов показал, что при прослушивании сказки «Колобок» дети стали самостоятельно замечать изменения динамики голоса героев. После обучения успешность выполнения заданий, направленных на исследование восприятия модуляций силы голоса возросла.

На этапе контрольного эксперимента испытуемые дифференцировали понятия, отражающие динамические и тоновые характеристики («тихо – громко» и «высоко – низко») без помощи экспериментатора. Бетти Т. допускала единичные ошибки в исследовании ослабления и усиления силы голоса на материале звуков. Дети стали легче регулировать изменения силы голоса при произнесении звукоподражаний. Дима У. по-прежнему испытывал трудности, ослабляя силу голоса при произнесении автоматизированных рядов, но замечал собственные ошибки после воспроизведения фрагмента задания, и со второй попытки, как правило, задание выполнялось верно. При пересказе сказки «Теремок» Бетти Т. и Дима У. изменяли силу голоса в соответствии с заданием, учитывая особенности героев сказки. Многие дети рассуждали так: мышка маленькая, значит и голос у нее должен быть тихим, а медведь большой, значит его голос - громкий. Но Дима У. допускал единичные ошибки. Полученные результаты отражены в таблице 3.2.

Таблица 3.2– Результаты исследования модуляций силы голоса.

Показатели исследования	Дима У.	Бетти Т.
Восприятие модуляций силы голоса	6	7
Воспроизведение модуляций силы голоса	5	6
Общее количество баллов	11	13
Успешность выполнения заданий (в %)	52,9	61,9

Анализ данных показал, что восприятие модуляций силы голоса оказалось более сформированным по сравнению с воспроизведением. Из максимально возможных 21 баллов Димы У. получил 11 баллов, а Бетти Т. – 13 баллов. Успешность выполнения заданий, направленных на изучение восприятия и воспроизведения модуляций силы голоса соответствовала у Димы У. – 52,9%, у Бетти Т. – 61,9%.

Результаты исследования восприятия и воспроизведения эмоционального характера тона голоса

Сравнительный анализ данных на этапах констатирующего и контрольного экспериментов показал, что дети лучше стали воспринимать изменения тембровой окраски голоса. Различение и воспроизведение эмоций людей вызвало не значительные трудности. Дети стали дифференцировать не только такие эмоции, как радость, грусть, но и боль, злость, испуг и удивление. При определении эмоционального характера тона голоса на материале предложений Бетти Т. испытывали некоторые затруднения.

Различение тембральных особенностей голоса людей также не вызвало у дошкольников особых трудностей. Детям стало доступным воспроизведение высказываний с определенной тембровой окраской. После обучения Бетти Т. передавали без ошибок эмоциональный характер тона голоса при произнесении междометий и предложений.

У Димы У. восприятие и воспроизведение эмоционального характера звучания тона голоса сформировалось в процессе обучения. Наблюдалось более осознанное восприятие эмоциональных характеристик речи, почти полная их сформированность в практическом плане. Дима У. допускал редкие ошибки, как при восприятии, так и при его воспроизведении в экспрессивной речи. Полученные результаты отражены в таблице 3.3.

Таблица 3.3 – Результаты исследования тембра

Показатели исследования	Дима У.	Бетти Т.
Восприятие модуляций тембра голоса	6	7
Воспроизведение модуляций тембра голоса	4	4
Общее количество баллов	10	11
Успешность выполнения заданий (в %)	66,6	73,3

Анализ данных показал, что восприятие эмоционального характера тона голоса оказалось более сформированным по сравнению с воспроизведением. Из максимально возможных 15 баллов Дима У. получил 10 баллов, а Бетти Т. – 11 баллов. Успешность выполнения заданий, направленных на изучение восприятия и воспроизведения эмоционального характера тона голоса соответствовала у Димы У. – 66,6%, у Бетти Т. – 73,3%.

Результаты исследования второй серии заданий, направленной на изучение восприятия и воспроизведения темпа, ритма, логического ударения и паузирования, свидетельствовали о следующем.

Результаты исследования восприятия и воспроизведения темпа

Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного экспериментов показал, что дети хорошо различали темп на материале неречевых звуков и звукоподражаний. Не вызвало трудностей у детей дифференциация не только контрастных видов темпа, но и среднего темпа с медленным и быстрым. Дети после обучения правильно определяли изменения темпа речи на материале фраз. Бетти Т. в единичных случаях допускала ошибки при различении быстрого и умеренного темпа речи во фразах с разным лексическим составом, а Дима У. ошибался при различении умеренного и медленного темпа речи во фразах с разной грамматической структурой.

Ошибки встречались при усложнении речевого материала текста, особенно при необходимости его воспроизведения в быстром, медленном и умеренном темпе речи. При произнесении текста трудности для Бетти Т.

возникли в нахождении границ между быстрым, медленным и умеренным темпом. Дима У. с трудом удерживал нужный темп речи, наблюдалась тенденция к его замедлению, произнесение фраз в ускоренном темпе было затруднено.

Сравнение результатов воспроизведения темпа речи показало, что произвольность регуляции темповых характеристик речи увеличилась и появилась способности сохранять нужный темп речи, особенно на уровне фразы. Детям стало доступно произнесение фразы в заданном темпе на этапе контрольного эксперимента. Дима У. испытывал трудности при удержании нужного темпа речи. Вероятно, это связано с трудностями удержания программы высказывания у данной категории детей. При произвольном управлении темпом речи в выученном стихотворении дети все еще испытывали трудности. При удержании нужного темпа и его произвольного управления допускали единичные ошибки. Дети не всегда связывали темп речи с коммуникативным типом высказывания. Временной компонент интонации более сформирован, о чем свидетельствовали более устойчивые характеристики речи. Восприятие темпа сформировано лучше, чем его воспроизведение. Полученные результаты отражены в таблице 3.4.

Таблица 3.4 – Результаты исследования темпа

Показатели исследования	Дима У.	Бетти Т.
Восприятие темпа	6	6
Воспроизведение темпа	5	6
Общее количество баллов	11	12
Успешность выполнения заданий (в %)	61,1	66,6

Из максимально возможных 18 баллов Дима У. получил 11 баллов, а Бетти Т. – 12 баллов. Успешность выполнения заданий, направленных на изучение восприятия и воспроизведения темпа соответствовала у Димы У. – 61,1%, у Бетти Т. – 66,6%.

Результаты исследования восприятия и воспроизведения ритма

На этапе контрольного эксперимента восприятие простых, в том числе акцентированных ритмов, с опорой на графическое изображение не вызвало трудностей у детей. Результаты исследования восприятия сложных ритмов с опорой на графическое изображение показали, Дима У., часто не дослушивал ритм до конца, у него наблюдался угадывающий характер выполнения задания. Бетти Т. не осознавала, что сложный ритм состоит из серии простых, поэтому не всегда соотносила услышанные ритмы с его графической схемой. При восприятии сложных акцентированных ритмов дети иногда допускали единичные ошибки, которые самостоятельно исправляли после повторного прослушивания, а при восприятии простых акцентированных ритмов правильно выбирали нужную графическую схему из ряда других.

Дети научились воспроизводить ритмические рисунки по графическим схемам, а также воспринятые на слух; выдерживать паузы в рамках ритмического рисунка, особенно сложного; переключаться с сильного хлопка на слабый при воспроизведении акцентированных ритмов. Результаты исследования воспроизведения акцентированных ритмов показали, что после обучения детям легче стало даваться выполнение заданий. Единичные ошибки встречались у Бетти Т. при воспроизведении простых акцентированных ритмов. Более частые ошибки наблюдались у Димы У. при воспроизведении сложных акцентированных ритмов. Воспроизведение услышанных ритмических рисунков, без опоры на графическое изображение оказалось самым сложным заданием. Дети допускали ошибки при воспроизведении сложных ритмов.

Дети допускали ошибки при воспроизведения ритмического рисунка в словах различной слоговой структуры показали. Ошибки проявлялись в перестановках, добавлениях, вставках звуков и слогов при произнесении слов, состоящих их 3-х и 4-х слогов. Полученные результаты отражены в таблице 3.5.

Таблица 3.5 – Результаты исследования ритма

Показатели исследования	Дима У.	Бетти Т.
Восприятие ритма	7	7
Воспроизведение ритма	8	9
Общее количество баллов	15	16
Успешность выполнения заданий (в %)	62,5	66,6

Анализ данных показал, что восприятие ритма оказалось более сформированным по сравнению с воспроизведением. Из максимально возможных 24 баллов Дима У. получил 15 баллов, а Бетти Т. – 16 баллов. Успешность выполнения заданий, направленных на изучение восприятия и воспроизведения ритма соответствовала у Димы У. – 62,5%, у Бетти Т. – 66,6%.

Результаты исследования восприятия и воспроизведения логического ударения

Анализ результатов исследования показал, что дети имели представление о логическом ударении и его роли в интонации, не испытывали трудностей при выделении «главного» слова. Дети определяли место логического ударения в небольших предложениях, но в предложениях, состоящих из 5-6 слов, допускали ошибки, самостоятельно их исправляли. Это свидетельствовало об их понимании роли логического ударения как компонента интонации. Определение «главных» слов на материале знакомого для детей стихотворения по-прежнему являлось самым трудным заданием. Дети совершали единичные ошибки. Выделение голосом логического ударения в интонационно разных предложениях с одинаковым лексическим и грамматическим составом после обучения стало для детей более доступно. Выделение голосом логического ударения в интонационно разных предложениях с разным лексическим и грамматическим составом, оказалось трудным для Бетти У. Выделение голосом «главных» слов при ответе на вопросы вызвало трудности у Димы У., что свидетельствовало о недопонимании роли логического ударения в

процессе реализации собственного высказывания. Полученные результаты отражены в таблице 3.6.

Таблица 3.6 – Результаты исследования логического ударения

Показатели исследования	Дима У.	Бетти Т.
Восприятие логического ударения	4	4
Воспроизведение логического ударения	4	5
Общее количество баллов	8	9
Успешность выполнения заданий (в %)	44,4	50,0

Анализ данных показал, что восприятие логического ударения оказалось более сформированным по сравнению с воспроизведением. Из максимально возможных 18 баллов Дима У. получил 8 баллов, а Бетти Т. – 9 баллов. Успешность выполнения заданий, направленных на изучение восприятия и воспроизведения логического ударения соответствовала у Димы У. – 44,4%, у Бетти Т. – 50,0%.

Результаты исследования паузирования

Результаты исследования показали, дети использовали расстановку пауз для передачи смысла высказывания. У Бетти Т. расстановка пауз была интонационно обусловлена на всем протяжении пересказа сказки «Репка». У Димы У. расстановка пауз интонационно обусловлена на протяжении небольших отрезков пересказа сказки. Расстановка пауз не всегда соответствовала содержанию сказки. Полученные результаты отражены в таблице 3.7.

Таблица 3.7 – Результаты исследования паузирования

Показатели исследования	Дима У.	Бетти Т.
Общее количество баллов	2	2
Успешность выполнения заданий (в %)	66,6	66,6

Из максимально возможных 3 баллов Дима У. и Бетти Т. получили по 2 балла. Успешность выполнения заданий, направленных на изучение

восприятия и воспроизведения логического ударения соответствовала у Димы У. и у Бетти Т. – 66,6%.

Результаты исследования восприятия и воспроизведения интонационных конструкций

Анализ результатов восприятия интонационных конструкций у дошкольников до и после обучающего эксперимента показал улучшение различения детьми интонации повествовательных, вопросительных и восклицательных предложений. Единичные ошибки дети допускали при различении предложений с восклицательной интонацией, которые начинались со слов «какой», «какая» и вопросительной интонацией без вопросительного слова с логическим ударением на первом слове.

Результаты исследования воспроизведения интонационных конструкций на этапе контрольного эксперимента показали, что по подражанию и в самостоятельной речи дети правильно передавали интонацию повествовательного и вопросительного предложений, восклицание же больше доступно по подражанию, а при самостоятельном воспроизведении дети чаще допускали ошибки, которые замечали после того, как произнесено высказывание.

Особые трудности дети испытывали при самостоятельном воспроизведении одинаковых по лексическому и грамматическому составу предложений с различной интонацией, где требовалось переключение с одного вида интонации на другой, особенно в тех случаях, когда предложения начинались с вопросительных местоимений («какой», «какая», «какие», «какое»). У Димы У. были небольшие трудности при самостоятельном произнесении предложений с вопросительной и восклицательной интонацией. Бетти Т. иногда изменяла порядок слов в предложении для усиления интонации. Полученные результаты отражены в таблице 3.8.

Таблица 3.8 – Результаты исследования интонационных конструкций

Показатели исследования	Дима У.	Бетти Т.
Восприятие интонационных конструкций	4	5
Воспроизведение интонационных конструкций	3	3
Общее количество баллов	7	8
Успешность выполнения заданий (в %)	38,8	44,4

Анализ данных показал, что восприятие интонационных конструкций оказалось более сформированным по сравнению с воспроизведением. Из максимально возможных 18 баллов Дима У. получил 7 баллов, а Бетти Т. – 8 баллов. Успешность выполнения заданий, направленных на изучение восприятия и воспроизведения интонационных конструкций соответствовала Димы У. – 38,8%, у Бетти Т. – 44,4%.

В таблице 3.9 представлены данные об успешности выполнения заданий Димой У. по всем параметрам на этапе констатирующего и контрольного экспериментов.

Таблица 3.9 – Успешность выполнения заданий (в %) Димы У. по всем параметрам на этапе констатирующего и контрольного эксперимента

Показатели исследования	Констатирующий эксперимент (ряд 1, в %)	Контрольный эксперимент (ряд 2, в %)
Модуляции высоты голоса	22,2	55,5
Модуляции силы голоса	23,8	52,9
Тембр	20,0	66,6
Темп	22,2	61,1
Ритм	20,8	62,5
Логическое ударение	22,2	44,4
Паузирование	33,3	66,6
Интонационные конструкции	16,6	38,8

Графическое представление сравнения успешности выполнения заданий (в %) Димы У. по всем параметрам на этапе констатирующего и контрольного экспериментов продемонстрировано на рисунке 3.

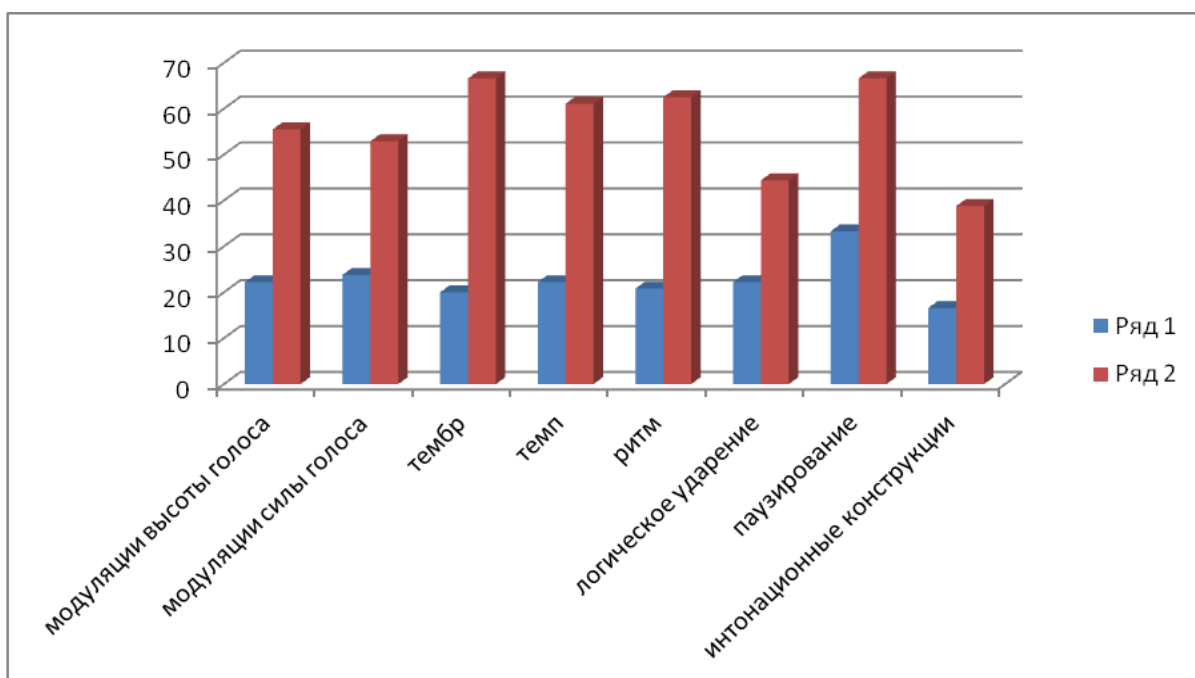


Рисунок 3 - Сопоставление успешности выполнения заданий (в %) Димы У. на этапах констатирующего и контрольного экспериментов

В таблице 3.10 представлены данные об успешности выполнения заданий Бетти Т. по всем параметрам на этапе констатирующего и контрольного экспериментов.

Таблица 3.10 – Успешность выполнения заданий (в %) Бетти Т. по всем параметрам на этапе констатирующего и контрольного эксперимента

Показатели исследования	Констатирующий эксперимент (ряд 1, в %)	Контрольный эксперимент (ряд 2, в %)
Модуляции высоты голоса	25,9	66,6
Модуляции силы голоса	28,5	61,9
Тембр	26,6	73,3
Темп	27,7	66,6
Ритм	25,0	66,6
Логическое ударение	16,6	50,0
Паузирование	33,3	66,6
Интонационные конструкции	22,2	44,4

Графическое представление сравнения успешности выполнения заданий (в %) Бетти Т. по всем параметрам на этапе констатирующего и контрольного экспериментов продемонстрировано на рисунке 4.

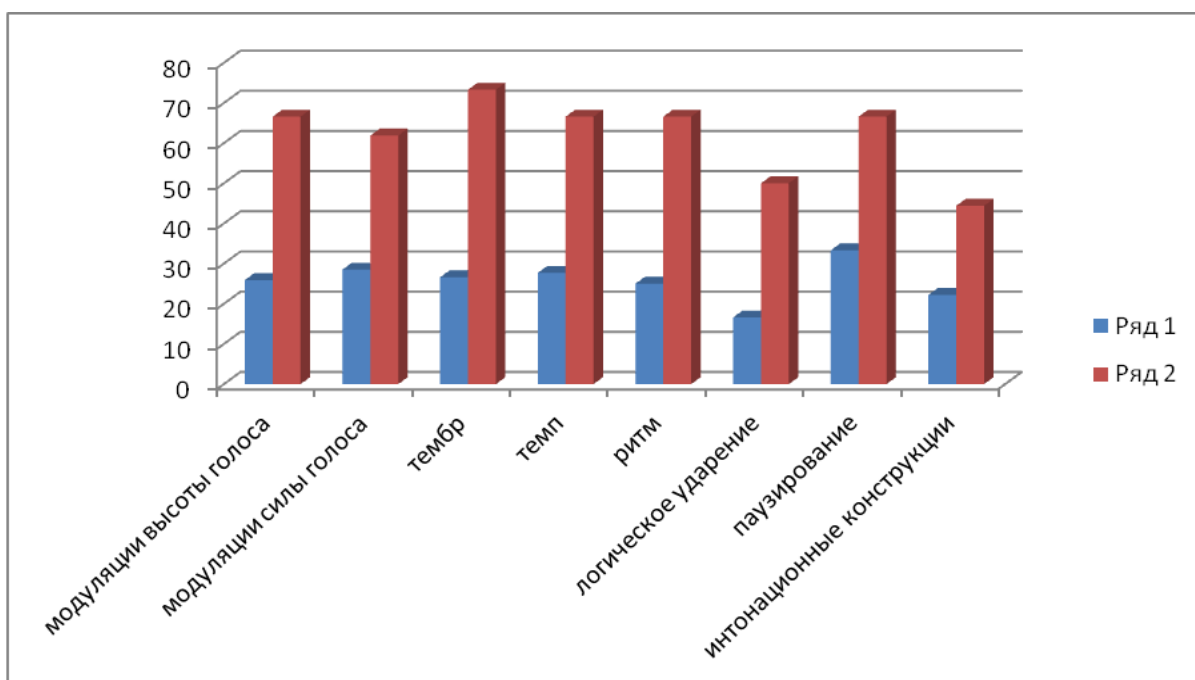


Рисунок 4 - Сопоставление успешности выполнения заданий (в %) Бетти Т. на этапах констатирующего и контрольного экспериментов

Таким образом, детям удалось интегрировать отдельные интонационно-ритмические компоненты в единую систему. У детей выявлена значительная динамика реализации в речи интонационно-ритмических компонентов, благодаря чему восприятие речи и продуцирование собственных высказываний улучшилось. Коррекция интонационно-ритмических процессов устной речи облегчила автоматизацию звуков, способствовала развитию фонематических процессов, слоговой структуры слова, развитию лексико-грамматического строя, связной речи. Индивидуальные музыкально-логопедические занятия с детьми в условиях семьи обеспечили продуктивность обучения. Эффективность комплекса методов и приемов коррекции интонационно-ритмических процессов у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией доказана экспериментальным путем, подтверждена качественным и количественным анализом результатов исследования.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

В третьей главе нашей работы мы выполнили поставленные задачи данного этапа исследования:

1. Определили условия организации, этапы и направления музыкально-логопедической работы по коррекции интонационно-ритмических процессов устной речи у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией в условиях семьи.

2. Составлен и апробирован в ходе формирующего эксперимента комплекс специальных дифференцированных методов и приемов по коррекции интонационно-ритмических процессов устной речи, реализуемых в играх и упражнениях на каждом из этапов музыкально-логопедической работы с детьми в условиях семьи.

3. Проведен контрольный эксперимент, результаты которого позволили подтвердить эффективность проведенной музыкально-логопедической работы.

Начальный этап обучения был направлен на формирование интонационно-ритмических компонентов, которые на последующих этапах интегрировались в интонационно-ритмических конструкциях, реализуемых в условиях речевого общения.

На итоговом этапе нами была проведена повторная диагностика состояния интонационно-ритмических процессов устной речи. По результатам, полученным в ходе экспериментальной работы по развитию интонационно-ритмических процессов устной речи у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией в условиях семьи, контрольный эксперимент показал повышение уровня развития интонационно-ритмических процессов устной речи детей. Этот факт свидетельствует о возможности использования предложенного комплекса методов и приемов по коррекции интонационно-ритмических процессов устной речи,

реализуемых в играх и упражнениях в музыкально-логопедической работе с детьми в условиях семьи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема становления речи детей занимает важное место в иерархии психических и эмоционально-волевых процессов. Особую роль в возникновении и развитии речи играют интонационно-ритмические процессы. Интонационно-ритмические процессы устной речи возникают в ходе текущего формирования мысли, ее вербализации и пронизывают все периоды построения высказывания, включая интенцию, лексико-грамматическое структурирование и моторно-дыхательную ритмизацию речевого потока.

Интонационно-ритмические процессы участвуют как в восприятии речи, так и в ее воспроизведении. Ведущим интонационно-ритмическим компонентом в процессе кодирования, порождения речи является мелодика, а в процессе декодирования, восприятия речи - ударение, способствующее восприятию всех других ее компонентов. Все компоненты интонационно-ритмических процессов, а именно мелодика, интенсивность, тембр, логическое ударение, темп, ритм, метр и паузирование объединяются в процессе коммуникации в различные типы интонационно-ритмических конструкций.

Интонационно-ритмические процессы устной речи детей дошкольного возраста в онтогенезе проходят поэтапный путь становления. Являясь базовыми структурами языковой способности, интонационно-ритмические средства проявляются в дословесный период, усваиваются холистически, запечатлеваются под действием речи окружающих людей. Их усвоение ребенком в онтогенезе происходит по определенным закономерностям и характеризуется рядом особенностей. Восприятие интонационно-ритмических компонентов формируется у детей раньше, чем возможность их использования в собственной речи.

Информация в литературе о состоянии интонационно-ритмических процессов устной речи у детей дошкольного возраста с сенсомоторной

алалией малочисленна и недостаточно систематизирована. В связи с этим вопросы целенаправленной коррекции этих процессов у данной категории детей также мало освещены.

На основе представления об интонационно-ритмических процессах устной речи, их структурных компонентах и функциях на этапе констатирующего исследования, нами был составлен комплекс методов и приемов диагностики. Данный комплекс позволил выявить и описать особенности восприятия и воспроизведения интонационно-ритмических компонентов у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией. Обнаруженные особенности исследуемых процессов устной речи обследуемых детей характеризовались нарушением процессов восприятия и воспроизведения мелодики речи, ритмических структур, неумением осознанно управлять силой голоса, точно использовать в речи логическое ударение, неумением произвольно менять темп речи, неточной расстановкой пауз, трудностями восприятия и воспроизведения интонационных конструкций. Процесс восприятия вышеперечисленных компонентов оказался более сформированным, чем процесс воспроизведения. Самым несформированным оказалось логическое ударение, а наиболее сформированным – темп речи.

Дети с сенсомоторной алалией испытывали трудности при осознанном восприятии и воспроизведении интонационно-ритмических компонентов, не объединяли их в единую систему. Анализ полученных результатов констатирующего исследования показал недостаточный уровень развития интонационно-ритмических процессов устной речи у детей с сенсомоторной алалией.

Учитывая лингвистическую природу интонационно-ритмических процессов, моторную природу неречевых и речевых ритмических процессов, особенности развития интонационно-ритмических процессов устной речи в онтогенезе, данные констатирующего исследования о характере их нарушения у дошкольников с сенсомоторной алалией, мы

определили необходимость музыкально-логопедической работы по коррекции интонационно-ритмических процессов у данной категории детей.

Нами были предложены основные направления коррекционной работы и описаны этапы коррекции: этап освоения интонационно-ритмических компонентов; этап объединения интонационно-ритмических компонентов для передачи смысла высказывания; этап дифференциация различных типов интонационных конструкций в общении. Определено их основное содержание.

Проведенный контрольный эксперимент показал повышение уровней выполнения заданий, что дает основание говорить об эффективности предложенной нами коррекционной работы. У детей выявлена значительная положительная динамика. Эффективность комплекса методов и приемов коррекции интонационно-ритмических процессов у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией доказана экспериментальным путем, подтверждена качественным и количественным анализом результатов исследования.

В соответствии с целью, гипотезой, задачами исследования были сделаны следующие выводы:

1. Анализ литературных источников свидетельствует о малой разработанности проблемы изучения интонационно-ритмических процессов устной речи у детей с сенсомоторной алалией и важности научного обоснования и методов коррекции интонации интонационно-ритмических процессов устной речи у данной категории детей.

2. Составленный и опробованный диагностический комплекс методов и приемов изучения восприятия и воспроизведения интонационно-ритмических компонентов позволяет получать достоверные данные, характеризующие состояние интонационно-ритмических процессов устной речи у детей с сенсомоторной алалией.

3. Изучение состояния интонационно-ритмических процессов устной речи у детей с сенсомоторной алалией выявило трудности восприятия и воспроизведения звуковысотных, динамических и тембральных показателей, нарушение произвольного управления темпом речи, наличие не оправданных смысловым и эмоциональным содержанием пауз, ошибки восприятия и воспроизведения ритмических структур, логического ударения, а также интонационных конструкций.

4. Анализ результатов проведенного исследования позволил выявить недостаточный уровень развития интонационно-ритмических процессов устной речи у детей с сенсомоторной алалией.

5. Данные проведенного эксперимента по изучению интонационно-ритмических процессов у детей с сенсомоторной алалией говорили о необходимости последовательного освоения и закрепления на первом этапе работы каждого из компонентов интонационно-ритмических процессов, постепенно объединяющихся в интонированную речь при произнесении слов, фраз, текста на последующих этапах. После этого формировались представления о вариантах интонационных конструкций и их использовании в речи.

6. Эффективность коррекции интонационно-ритмических процессов устной речи у дошкольников с сенсомоторной алалией достигается путем реализации составленного комплекса поэтапной музыкально-логопедической работы, предполагающей использование разнообразных методических приемов, реализуемых в разработанных играх и упражнениях. Проведенное исследование свидетельствует о том, что поставленные цели и задачи реализованы, гипотеза исследования подтверждена экспериментальным путем. Перспективы дальнейшего исследования усматриваются в том, что система и структура занятий по коррекции интонационно-ритмических процессов устной речи у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией, требует дальнейшей работы и может стать предметом специальных исследований, в результате

которых коррекция и развитие интонационно-ритмических процессов будет включено в программу специализированных детских садов и окажется на одном уровне с коррекцией нарушений звукопроизношения, лексико-грамматического оформления высказывания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Айрис, Э. Д. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития [Текст] / Айрис Энн Джин. – Москва : Теревинф, 2015. – 271 с. : ил.
2. Антипова, А. М. Беседы о ритме [Текст] (беседа первая) / Алла Антипова // Иностранные языки в школе. – 1985. – №5. – С. 18–23.
3. Артемов, В.А. Психология речевой интонации [Текст] (интонация и просодия) в 2 ч. Ч. 1. лекции к спецкурсу / Владимир Артемов. – Москва: МГПИИЯ им. Мориса Тореза, 1976. – 76 с. : ил.
4. Арутюнян, Л. З. Комплексная система устойчивой нормализации речи заикающихся [Текст] / Лилия Арутюнян. – Москва : МОИУУ МНО РСФСР, 1990. – 167 с. : ил.
5. Архипова, Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста [Текст] / Елена Архипова. – Москва : АСТ: Астрель, 2006. – 222 с. : ил.
6. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов [Текст] / Ольга Ахманова. – Москва : Книжный дом «Либроком», 2010. – 576 с.
7. Ахутина, Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса [Текст] / Татьяна Ахутина. – Москва : Изд-во Московского университета, 1989. – 215 с. : ил.
8. Бабина, Г. В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи [Текст]: учебно-методическое пособие / Г. В. Бабина, Н. Ю. Сафонкина. – Москва : Книголюб, 2005. – 96 с.
9. Белякова, Л. И. Особенности интонационной стороны речи у учащихся школ с тяжелыми нарушениями речи [Текст] : Проблемы воспитания и обучения при аномальном развитии речи / Л. И. Белякова, И. З. Романчук ; под ред. Л. И. Беляковой. – Москва : МГПИ, 1989. – С. 116–122.

10. Бернштейн, Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности [Текст] / Николай Бернштейн. – Москва : Медицина, 1966. – 349 с. : ил.
11. Брызгунова, Е.А. Звуки и интонация русской речи [Текст] / Елена Брызгунова. – Москва : Русский язык, 1983. – 240 с. : ил.
12. Вахтина, Н.Ю. Интонационная система в речи русских детей 2-4 лет [Текст] : Онтолингвистика: современное состояние и перспективы развития: материалы всероссийской конференции молодых ученых (15-17 мая 2000г.) / Н. Ю. Вахтина, М. В. Гордина. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – С. 22-26.
13. Визель, Т. Г. К вопросу о патогенезе алалии [Текст] : Диагностика и коррекция речевых нарушений: методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвященные памяти проф. Н.Н. Трауготт / Татьяна Визель. – Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2001. – С. 13-20.
14. Визель, Т.Г. Основы нейропсихологии [Текст] : учеб. для студентов вузов / Татьяна Визель. – Москва : АСТ: Транзиткнига, 2006. – 384 с. : ил.
15. Винарская, Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии [Текст] : Периодика раннего развития: Эмоциональные предпосылки усвоения языка: кн. для логопеда / Елена Винарская. – Москва : Просвещение, 1987. – 160 с. : ил.
16. Винарская, Е. Н. Возрастная фонетика [Текст] / Е. Н. Винарская, Г. М. Богомазов. – Томск : СТУ, 2001. – 284 с.
17. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика [Текст] / Галина Волкова. – Москва : Владос, 2002. – 272с. : ил.
18. Воробьева, В.К. Лексико-семантические особенности речи детей с алалией [Текст] : Расстройства речи и голоса в детском возрасте: сборник трудов / Валентина Воробьева. – Москва : 1973. – С. 176-185.

19. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст]: в 6 т. / Лев Выготский; под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского ; [послесл. и коммент. М. Г. Ярошевского, Г. С. Гургенидзе]. – Москва : Педагогика, 1982. – 504 с.
20. Гальперин, И.Р. Очерки по стилистике английского языка [Текст] / Илья Гальперин. – Москва : Изд-во лит. на иностр. яз., 1958. – 459 с.
21. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / Александр Гвоздев. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 471 с.
22. Глухов В.П. Основы психолингвистики [Текст]: учебное пособие для студентов педвузов / Вадим Глухов. – Москва : АСТ: Астрель. 2005. – 351 с.
23. Дридзе Т. М. Язык и социальная психология [Текст] / Тамара Дридзе. – Москва: Высшая школа, 1980. – 224 с. : ил.
24. Ефимов, И.О. рго Речь. Современная нейрофизиология речи и слуха. Новые пути и методы коррекции [Текст] / Игорь Ефимов. – Санкт-Петербург: Диля, 2009. – 139 с. : ил.
25. Жинкин, Н.И. Язык – речь – творчество. Избранные труды [Текст] / Николай Жинкин. – Москва : Лабиринт, 1998. – 368 с.
26. Запорожец, А. В. Развитие произвольных движений [Текст] / Александр Запорожец. – Москва : АПН РСФСР, 1960. –430 с.
27. Здорова Б.Б. Зависимость просодических элементов речи от ее темпа [Текст] : Актуальные вопросы интонации: сб. научн. тр. / Беатриса Здорова ; под ред. В.И. Петрянкина. – Москва : Изд-во УДН, 1984. – 140 с. : ил.
28. Зеeman М. Расстройства речи в детском возрасте [Текст] / Милослав Зеeman ; пер. с чешского Е.О. Соколовой; под ред. В.К. Трутнева, С.С. Ляпидевского. – Москва: Государственное издательство медицинской литературы, 1962. – 300 с. : ил.

29. Зимняя, И. А. Лингвopsиxология речевоy деятельности [Текст] / Ирина Зимняя. – Москва : МПСИ, Воронеж : НПО «Модэк», 2001. – 432 с.
30. Зиндер, Л.Р. Общая фонетика и избранные статьи [Текст] / Лев Зиндер. – Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ, 2007. – 576 с. : ил.
31. Иванова-Лукьянова, Г.Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм [Текст] : учеб. пособие / Галина Иванова-Лукьянова. – Москва : Флинта, Наука, 2003. – 200 с.
32. Ионова, Т. Л. Типология экспрессивных средств в детской речи [Текст] : Проблемы онтолингвистики: сборник работ молодых исследователей. Постоянно действующий семинар по детской речи / Татьяна Ионова ; под ред. С.Н. Цейтлин. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 1997. – С. 27-36.
33. Ковшиков, В. А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления [Текст] / Валерий Ковшиков. – Санкт-Петербург: КАРО, 2006. – 298 с. : ил.
34. Ковшиков, В. А. Психолингвистика. Теория речевоy деятельности [Текст] : учебное пособие для студентов педвузов / В. А. Ковшиков, В.П. Глухов. – Москва : АСТ: Астрель, 2007. – 318 с. : ил.
35. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить [Текст] / Марионилла Кольцова. – Москва : Советская Россия, 1979. – 192 с. : ил.
36. Лаврова, Е. В. Логопедия. Основы фонопедии [Текст] : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Елена Лаврова. – Москва : Академия, 2007. – 144 с. : ил.
37. Левина, Р. Е. Из опыта изучения неговорящих детей (алаликов) [Текст] / Роза Левина. – Москва : Учпедгиз, 1951. - 120 с. : ил.
38. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики [Текст] / Алексей Леонтьев. – Москва : Смысл, 1999. – 287 с.

39. Лепская, Н. И. Язык ребенка [Текст] : (онтогенез речевой коммуникации) / Наталья Лепская. – Москва : МГУ, 1997. – 152 с. : ил.
40. Ли, Н. М. Онтолингвистика: современное состояние и перспективы развития [Текст] : материалы всероссийской конференции молодых ученых (15-17 мая 2000г.) ; под ред. С.Н. Цейтлин / Н. М. Ли, В. Б. Гулида. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – С. 64-65.
41. Ливанов, М. Н. Избранные труды. Пространственно-временная организация потенциалов и системная деятельность головного мозга [Текст] / Михаил Ливанов. – Москва : Наука, 1989. – 230 с. : ил.
42. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи у дошкольников с речевыми нарушениями [Текст] / Л. В. Лопатина, Л. А. Позднякова. – Санкт-Петербург: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2010. – 143 с. : ил.
43. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] ; под ред. Е.Д. Хомской / Александр Лурия. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с. : ил.
44. Ляксо, Е. Е. Вокально-речевая имитация в диаде «мать-ребенок»: первый год жизни [Текст] / Елена Ляксо // Психологический журнал. – 2005. – № 3. – С. 81-93.
45. Малофеев, Н. Н. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. [Текст] / Николай Малофеев. – Москва : ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. – 120 с.
46. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция [Текст] / Елена Мастюкова. – Москва : Просвещение, 1992. – 95 с. : ил.
47. Мастюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений ; под ред. В.И.Селиверстова / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.

48. Николаева, Т. М. Интонация сложного предложения в славянских языках : опыт экспериментального исследования [Текст] / Татьяна Николаева. – Москва : Наука, 1969. – 286 с.
49. Нушикян, Э. А. Типология интонации эмоциональной речи [Текст] / Эмма Нушикян. – Киев ; Одесса : Вища школа, 1986. – 157 с. : ил.
50. Петрянкина, В. И. Функционально-семантический аспект интонации [Текст] / Валентина Петрянкина. – Москва : Изд-во Ун-та дружбы народов, 1988. – 190 с. : ил.
51. Пешковский, А. М. Интонация и грамматика [Текст] : Избранные труды / Александр Пешковский. – Москва : Просвещение, 1959. – С. 177-191.
52. Плешков, И. В. Заболевания голосового аппарата у вокалистов и представителей речевых профессий (диагностика, лечение, реабилитация) [Текст] / И. В. Плешаков, З. И. Аникеева. – Москва : ГЭОТАР – МЕД, 2003. – 168 с. : ил.
53. Поворова И. А. Особенности формирования просодии в онтогенезе и дизонтогенезе (на примере заикания) / [Текст] // Вестник ОГПУ. – 2006. – № 1. – С. 90-105.
54. Поплавская, Т. В. Ритмическая структура речи и фонетическая подсистема языка [Текст] : автореф. ... диссертации д-ра филол. наук : 10.02.19 / Татьяна Поплавская. – Минск, 1995. – 33 с. : ил.
55. Реформатский, А.А. Введение в языковедение [Текст] / Александр Реформатский ; под ред. В.А.Виноградова. – 5-е изд., испр. – Москва : Аспект Пресс, 2005. – 536 с. : ил.
56. Савкова, З.В. Выразительные средства речевого взаимодействия в массовом представлении [Текст] : учеб. пособие / Зинаида Савкова. – Ленинград : ЛГИК, 1981. – 80 с.
57. Светозарова, Н.Д. Интонационная система русского языка [Текст] / Наталья Светозарова. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1982. – 175 с.

58. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) [Текст] / Евгения Соботович : учеб. пособие для студентов. – Москва : Классикс Стиль, 2003 – 160 с. : ил.

59. Тарасова, К.В. К вопросу об уровне развития музыкальности у детей-дошкольников [Текст] / Кира Тарасова // Новые исследования в психологии. – 1979. – № 1. – С. 59-64.

60. Тонкова-Ямпольская, Р.В. Развитие речевой интонации у детей первых двух лет жизни [Текст] / Раиса Тонкова-Ямпольская // Вопросы психологии. – 1968. – № 3. – С. 94-101.

61. Торопцев, И. С. Язык и речь [Текст] / Иван Торопцев. – Воронеж.: Изд-во Воронеж. ун-та, 1985. – 199 с.

62. Торсуева, И.Г. Современная проблематика интонационных исследований [Текст] / Ирина Торсуева // Вопросы языкознания. – 1984. – №1. – С. 116-126.

63. Трауготт, Н.Н. К вопросу об организации и методике речевой работы с моторными алаликами [Текст] / Наталия Трауготт // Расстройства речи и слуха в детском возрасте. – Петрозаводск : Каргосиздат, 1940. – С. 3-42.

64. Трауготт, Н. Н. Лингвистический анализ афазии и алалии в работах В. К. Орфинской [Текст] / Наталия Трауготт // Изучение динамики речевых и нервно-психических нарушений : межвуз. сб. науч. трудов. – Ленинград : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1983. – С. 146-166.

65. Ушакова, Т. Н. Речь: истоки и принципы развития [Текст] / Татьяна Ушакова. – Москва : ПЕРСЭ, 2004. – 256 с.

66. Хватцев, М. Е. Логопедия: работа с дошкольниками [Текст] / Михаил Хватцев. – Москва : АСТ, 2002. – 258 с.

67. Цветкова, Л. С. Мозг и интеллект: нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности [Текст] / Любовь Цветкова. – Москва : Просвещение, 1995. – 304 с.

68. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Стелла Цейтлин. – Москва: Владос, 2000. – 240 с.
69. Цеплитис, Л. К. Анализ речевой интонации [Текст] / Лаймдот Цеплитис. – Рига: Зинатне, 1974. – 272 с.
70. Черемисина-Ениколопова. Н. В. Законы и правила русской интонации [Текст] : учеб. пособие / Нинель Черемисина-Ениколопова. – Москва : Флинта: Наука, 1999. – 520 с.
71. Черкасова, Е. Л. Нарушения речи при минимальных расстройствах слуховой функции (диагностика и коррекция) [Текст] : учеб. пособие для студ. педагогических университетов по специальности «Дефектология» / Елена Черкасова. – Москва: АРКТИ, 2003. – 192 с. : ил.
72. Чистович, Л. А., Речь, артикуляция и восприятие [Текст] / Л. А. Чистович, В. А. Кожевникова. – Москва ; Ленинград : Наука. [Ленингр. отд-ние], 1965. – 241 с. : ил.
73. Шахнорович, А. М. Проблемы формирования языковой способности [Текст] / Александр Шахнорович // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. – Москва : Наука, 1991. – С. 185-220
74. Шаховская, С.Н. Алалии [Текст] / Светлана Шаховская // Расстройства речи у детей и подростков. – Москва : 1969. – С. 168-171.
75. Швачкин, Н. Х. Развитие речевых форм у младшего дошкольника [Текст] / Николай Швачкин // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста : сб. статей ; под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. – Москва : Международный образовательный и психологический колледж, 1995. – С. 102-111. : ил.
76. Шейкин, Р. П. К анализу механизмов возникновения пауз в речи [Текст] / Шейкин // Механизмы речеобразования и восприятия сложных звуков. – Москва ; Ленинград : Наука, 1966. – 204 с. : ил.

77. Шереметьева, Е. В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста [Текст] : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.03 / Елена Шереметьева. – Москва : 2007. – 25 с.
78. Шкловский, В. М. Некоторые патогенетические механизмы нарушения развития речи у детей [Текст] / Виктор Шкловский // Дефектология. – 2001. – № 2. – С. 20-28.
79. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность [Текст] /Лев Щерба. – Москва : Изд-во УРСС, 2004. – 427 с.
80. Эльконин, Д. Б. Детская психология [Текст]: учеб. пособие/ Даниил Эльконин; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. – 6-е изд., стер. – Москва : Академия, 2011 – 384 с.
81. Яровенко, О. И. Становление интонационной системы языка у детей младшего дошкольного возраста [Текст] / Ольга Яровенко // Становление речи и усвоение языка ребенком: сб. статей ; под ред. Ю.В. Рождественского. – Москва : Изд-во МГУ, 1985. – С. 33-53.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

ПРИМЕРЫ УПРАЖНЕНИЙ И ИГР ДЛЯ КОРРЕКЦИИ ИНТОНАЦИОННО-РИТМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СЕНСОМОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

Разрабатывая игры и упражнения, мы учитывали отдельные методы и приемы, представленные в работах Е.С. Алмазовой, Е.Э. Артемовой, Г.В. Бабиной, Н.Ю. Сафонкиной, А.Д. Вильшанской, А.Н. Зиминной, Л.А. Копачевской, Л.В. Лопатиной, А.И. Максакова, М.А. Ермаковой. Упражнения и игры адаптированы для занятий в условиях семьи, индивидуально, с участием близких взрослых ребенка. На первом этапе освоения заданий логопед выступает в роли ведущего, родители помогают ему, наблюдают и осваивают приемы коррекции исследуемых процессов. На втором этапе родители самостоятельно используют данные игры и упражнения в повседневной жизни, сочетая их с различными видами деятельности ребенка.

Игры и упражнения, направленные на развитие восприятия и воспроизведения высоты голоса и мелодики речи

1. Игра «Волшебная палочка»

Цель: научить ребенка различать высоту звучания голоса.

Оборудование: ширма, Петрушка, «волшебная» палочка.

Ход игры: из-за ширмы появляется Петрушка и «говорит» (звучит голос логопеда): «Здравствуй! Я – Петрушка. Пришел играть в слова. Где моя волшебная палочка? Играем так. Я молчу, и ты молчишь, и волшебная палочка молчит. Но, как только палочка дотронется до какого-нибудь предмета, зазвучит его название. Давай споем. Так, палочка, начинай!». Петрушка касается палочкой разных предметов, логопед поет название предмета, а ребенок и мама поют, повторяя за ним. Потом Петрушка говорит, что слова могут звучать по-разному, то высоким, то низким

голосом. Дотрагивается палочкой до предмета и поет его название высоким голосом. «Как ты думаешь, каким голосом, высоким или низким зазвучал предмет? Спой так же! (Ребенок поет несколько слов высоким голосом). Если ребенок испытывает трудности, мама помогает ему. Петрушка дотрагивается палочкой до другого предмета, произносит его название низким голосом и спрашивает: «А сейчас, каким голосом, высоким или низким, зазвучал предмет?». (Ребенок отвечает и поет несколько слов низким голосом). Затем палочка «оживляет» разные предметы, а ребенок определяет, каким голосом зазвучали предметы – высоким или низким.

2. «На какой полке лежит предмет?»

Цель: научить ребенка различать высоту звучания голоса, развить пространственную ориентировку.

Оборудование: Петрушка, «волшебная» палочка, шкаф с тремя полочками.

Ход игры: данная игра является продолжением предыдущей. Петрушка говорит: «Давай поиграем с тобой в игру. Палочка будет озвучивать различные предметы. А ты постарайся определить, каким голосом зазвучали предметы – высоким, обычным голосом или низким?» Палочка «оживляет» разные предметы, а ребенок не только определяет, каким голосом зазвучали предметы, но и располагает их на соответствующей полочке в шкафу. На верхней полочке находятся предметы, которые «звучат» высоким голосом, на нижней – низким голосом, а на средней – обычным голосом. Сначала ребенок выполняет задание вместе с мамой, позже – самостоятельно.

3. Игра «Семья»

1-й вариант

Цель: научить ребенка определять высоту звучания регистров в музыке.

Оборудование: картинки с изображением папы, мамы и ребенка; музыкальные произведения.

Ход игры: Логопед дает ребенку картинки с изображениями папы, мамы и ребенка (или их контурные изображения). Когда музыка звучит в нижнем регистре, «выходят гулять» папы (ребенок показывает картинку с папой), когда в среднем – мамы, а когда в верхнем – ребенок. Смена регистров варьируется. Эту игру можно «оживить», пригласив поучаствовать в ней всю семью ребенка. Под звуки музыки, звучащей в нижнем регистре, танцует и поет папа, в среднем регистре – мама, а под музыку, звучащую в высоком регистре – танцует и поет ребенок.

4. «Хлопни в ладоши»

Цель: научить ребенка определять высоту звучания голоса.

Ход игры: логопед поет слова высоким, средним и низким голосом. Задача ребенка хлопнуть в ладоши в том случае, если слово произнесено высоким голосом. Аналогично ребенок учится выделять среднюю высоту звучания голоса и низкую.

5. «Слова»

Цель: научить ребенка определять высоту звучания голоса, развивать общую моторику.

Ход игры: ребенок, мама, логопед и другие близкие идут по кругу. Если слово спето низким голосом, то все идут впрысядку, если средней высотой – просто идут по кругу, если высоким голосом, то идут на носочках, высоко подняв руки.

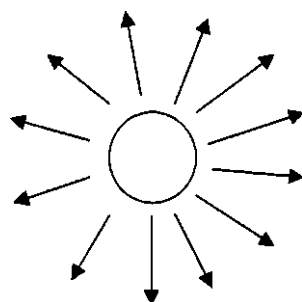
6. «Солнышко»

Цель: научить ребенка повышать и понижать высоту голоса на материале звуков, ориентируясь на движение руки при рисовании.

Оборудование: мел, доска

Ход игры: в зависимости от темы занятия с ребенком можно нарисовать любую картинку, при этом характер движения руки будет означать направление движения тона голоса. Например, рисуя лучи у

солнышка, ребенок по заданию логопеда поет звуки: а, о, у, и, э, ы. Движение направления высоты тона голоса указывается на рисунке стрелками.

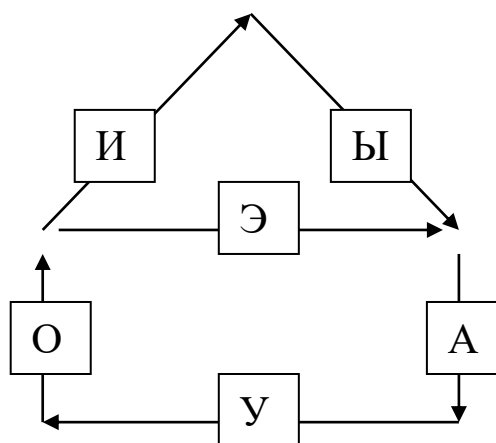


7. «Построим дом»

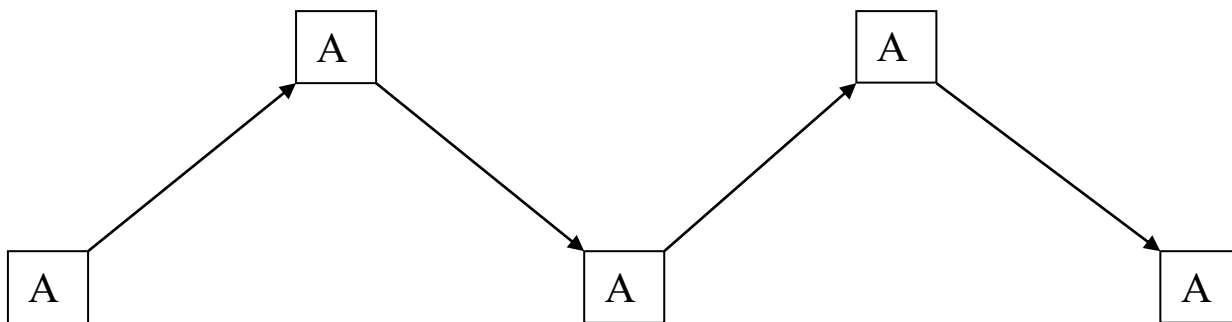
Цель: научить ребенка повышать и понижать высоту голоса на материале звуков, ориентируясь на движение руки при рисовании.

Оборудование: мел, доска

Ход игры: логопед говорит: «В одном сказочном лесу жили-были друзья: заяка-попрыгайка, лиса Патрикеевна, и Серый Волк – зубами щелк. Решили они построить дом, но не знают с чего начать. Давай поможем им в этом». Ребенок «строит» дом с помощью звуков, проводя под руководством логопеда, а в дальнейшем мамы, линии мелом в соответствии с направлением движения руки повышая, понижая тон голоса или удерживая его на одном уровне.



Потом логопед спрашивает: «Чего не хватает в доме?» Ребенок отвечает. Аналогичным образом достраивается труба, окно и дверь. Логопед продолжает: «Обрадовались друзья, что у них появился дом и запели песенку. Заяка-попрыгайка запел:



Лиса Патрикеевна и Серый Волк запели песенку, так же как зайка. Давайте покажем, как пели песенку в сказочном лесу наши друзья». Ребенок поет песню с разными звуками ([а], [э], [у]). Примечание: в зависимости от этапа работы песню можно петь, используя не звуки, а слоги, на любой мотив детской песни (например, на мотив песни «В траве сидел кузнечик»).

8. «Прогулка»

Цель: научить ребенка изменять высоту голоса на материале слогов в соответствии с характером выполнения действия, активизировать словарь по теме «зимней одежды».

Оборудование (используется по мере необходимости): картинки с изображением «зимней одежды».

Ход игры: логопед говорит: «Сейчас мы отправимся на прогулку, но для этого необходимо тепло одеться. Что сначала будете надевать?» Ребенок отвечает: «Брюки». «Давай покажем, как мы это будем делать», – говорит логопед. Логопед вместе с детьми, имитирует движения (в нашем примере, надевание брюк) и в соответствии с ними изменяет характер высоты голоса. Аналогично надеваются другие предметы одежды, при этом звуки, которые поются, могут меняться в зависимости от того, что дети надевают. Например, если брюки, то можно петь слог [ни], если свитер – слог [пу] и т.п.

9. «Дирижеры»

Цель: научить ребенка изменять высоту голоса на материале слогов с одновременным дирижированием.

Ход игры: по заданию логопеда ребенок поет слоги и дирижирует. Если рука поднимается вверх, то ребенок поет слог с повышением голоса, если вниз, то с понижением голоса. Вначале в роли «главного» дирижера выступает логопед, затем – мама и ребенок, а после – ребенок.

10. «Ракета»

Цель: научить ребенка изменять высоту голоса на материале слов, сформировать понятия «вверх», «вниз».

Оборудование: контурные изображения ракет.

Ход игры: у ребенка в руках «ракета». Он берет в руку «ракету» и демонстрируют ее полет. Если «ракета» летит вверх, то ребенок поет: «Мы летим, летим, летим» с повышением высоты голоса, если вниз, то с понижением.

11. «Волшебные предметы»

Цель: научить ребенка изменять высоту голоса на материале слов, развивать ориентировку в пространстве.

Оборудование: кукла Петрушки, «волшебная» палочка, шкаф с полочками.

Ход игры: логопед (голосом Петрушки) говорит: «Давай поиграем в игру. Если моя волшебная палочка дотрагивается до предмета на верхней полочке, то ты пропоешь его название высоким голосом, если на средней – то обычной высотой голоса, а если на нижней – то низким голосом». Палочка «оживляет» разные предметы, ребенок отчетливо поет их названия, изменяя высоту голоса.

12. Упражнение «Песенка про дождик»

Цель: научить ребенка изменять мелодику при пении песенки; развивать мелкую моторику.

Логопед предлагает выполнять ряд движений в соответствии с текстом песни, которое он поет вместе с ребенком. Автор текста песни Нина Пикулева. Слова песни необходимо выучить наизусть заранее.

Дождик бегаёт по крыше	- пальцы рук попеременно стучат по столу
Бом↑ - бом↓ - бом↑.	- хлопки в ладоши в соответствии с текстом: вверх - вниз – вверх
По веселой звонкой крыше	- пальцы правой и левой рук отрывисто и попеременно стучат по столу
Бом↑ - бом↓ - бом!↑	- хлопки в ладоши в соответствии с текстом: вверх - вниз – вверх
Дома, дома посидите,	- хлопки в ладоши в соответствии с текстом:
Бом↑ - бом↓ - бом↑	вверх - вниз – вверх
Никуда не выходите,	- хлопки в ладоши в соответствии с текстом:
Бом↑ - бом↓ - бом↑	вверх - вниз – вверх
Почитайте, поиграйте –	- хлопки в ладоши в соответствии с текстом
В дом, дом, дом!↑	
А уйду – тогда гуляйте....	
Бом...↑ Бом...↓ Бом...↓	- хлопки в ладоши в соответствии с текстом

Игры и упражнения, направленные на развитие восприятия и воспроизведения модуляций силы голоса

1. «Волки и зайцы»

Цель: научить ребенка различать тихое и громкое звучание неречевых звуков.

Оборудование: картинки с изображением «волка» и «зайца», музыкальное произведение.

Ход игры: Логопед дает ребенку картинки с изображениями волка и зайца. Когда звучит громкая музыка, «выходят гулять волки» (ребенок показывает картинку с волком), когда тихая – зайцы.

2. «Подними нужную карточку»

Цель: научить ребенка различать тихое и громкое звучание голоса.

Оборудование: карточки с изображениями большого и маленького барабанов.

Ход игры: Логопед дает ребенку картинки с изображением большого барабана (обозначает громкое звучание) и очень маленького (обозначает тихое звучание). Логопед поет слоги то тихим, то громким голосом, а ребенок должен выбрать из двух карточек нужную и поднять ее. По мере автоматизации навыка задание усложняется: логопед, мама поют слова, затем предложения.

3. «Хлопни в ладоши»

Цель: научить ребенка различать громкое, тихое и умеренное звучание голоса.

Ход игры: логопед поет слова тихим, умеренным и громким голосом. Ребенок должен хлопнуть в ладоши, если услышит, что слово звучит тихо / громко / очень тихо / умеренно (в зависимости от цели задания).

4. «Слова»

Цель: научить ребенка различать тихое, громкое и умеренное звучание голоса, развивать общую моторику.

Ход игры: ребенок, мама, логопед и другие близкие идут по кругу. Если слово произнесено тихо, то все идут на носочках, если с умеренной громкостью, то все идут с высоким подниманием колена, если громко - то прыгают на двух ногах.

5. «Барабан»

Цель: научить ребенка различать звучание силы голоса, ориентируясь на текст; развивать мелкую моторику.

Оборудование: барабаны и барабанные палочки.

Ход игры: ребенок, мама, логопед играют на барабанах в соответствии с текстом: На барабанах громко мы играли: стук-стук-стук, стук-стук-стук (все играют громко на барабанах, и громко поют: «стук-стук-стук»). Вдруг мы тихо заиграли: стук-стук-стук, стук-стук-стук (все тихо играют на барабанах, тихо поют: «стук-стук-стук»). В дальнейшем ребенок сам выполняет данное задание.

6. «Где кукушка кукует?»

Цель: научить ребенка определять по степени удаленности предмета (объекта) силу звучания голоса.

Оборудование: картина с изображением леса и поляны, предметные картинки (кукушка, мальчик, девочка).

Ход игры: логопед рассказывает, что Петя и Катя пошли в лес за грибами (на доске висит картина с изображением леса, где логопед размещает картинки с изображениями детей). Вдруг прилетела кукушка, села на дерево, около которого стояли дети (размещается картинка кукушки), и громко закуковала вот так: «Ку-ку! Ку-ку!». Как куковала кукушка?». Логопед, мама и ребенок сначала хором громко поют эти слова. Затем предлагается ребенку громко пропеть данное сочетание. «Отдохнула кукушка, - продолжает логопед, - и полетела дальше в лес (кукушка располагается далеко от детей). А Петя и Катя пошли домой. Когда они вышли на поляну, Петя остановил Катю и сказал: «Послушай, кукушка снова кукует». Логопед тихо поет: «Ку-ку! Ку-ку!». «Сейчас кукушка далеко от нас и поэтому, кажется, что она кукует тихо». Логопед предлагает всем сначала хором, потом индивидуально 2-3 раза пропеть сочетание тихим голосом. Затем логопед предлагает послушать и отгадать, где кукует кукушка: близко или далеко от мальчика с девочкой. Мама показывает, как кукует кукушка, а ребенок отгадывает, далеко или близко от них она находится. А затем можно предложить ребенку показать, как кукует кукушка, а маме отгадать.

7. «Дети заблудились»

Цель: научить ребенка определять и изменять силу голоса с учетом удаленности предмета (объекта).

Оборудование: повязка на глаза.

Ход игры: ребенок, мама, логопед и все близкие становятся в круг. Ребенку завязывают глаза и объясняют, что сейчас он находится в темном лесу, поэтому ему ничего не видно. Папа заблудился. Задача ребенка определить, далеко или близко он находится. По сигналу логопеда папа поет: «АУ!», изменяя силу голоса так, чтобы было понятно, где он находится. Игра проводится до тех пор, пока ребенок правильно не отгадает, где находится его папа - далеко или близко. Затем глаза завязывают маме, а ребенок поет: «АУ!», изменяя силу голоса так, чтобы было понятно, где он находится.

8. «Повтори, как я»

Цель: научить ребенка произносить слова с определенной силой голоса (тихо, громко, с умеренной громкостью) по подражанию.

Ход игры: Логопед поет слово и предлагает ребенку его повторить также (громко, тихо, с умеренной громкостью). Слова подбираются в контексте определенной лексической темы или насыщенные автоматизируемым звуком.

9. «Назови картинку»

Цель: закреплять произнесение слов с определенной силой голоса (тихо, громко, с умеренной громкостью); автоматизация звука.

Оборудование: картинки (большого, маленького и среднего размера) с изображениями предметов, названия которых содержат автоматизируемый звук.

Ход игры: 1-й вариант: Логопед показывает одну из трех картинок с изображением барабана (большой барабан - обозначает громкое звучание, чуть поменьше - умеренную громкость, маленький - тихое звучание). Ребенок берет картинку с изображением предмета, название которого

содержит автоматизируемый звук, и поет его название соответственно громко, либо используя умеренную громкость голоса, либо тихо.

2-й вариант: Ребенок берет картинку и, учитывая ее размер, определяет, с какой громкостью голоса будет петь, затем поет название предмета на картинке либо тихо, либо с умеренной громкостью, либо громко. Игру рекомендуется проводить на этапе автоматизации звука.

10. «Назови имя»

Цель: научить ребенка усиливать и ослаблять силу голоса, ориентируясь на степень громкости голоса другого человека.

Ход игры: ребенок, мама, логопед и все близкие становятся в круг. Папа поет свое имя очень тихо. Ребенок повторяет его, только уже с умеренной громкостью голоса. Мама поет его громко, бабушка - используя умеренную громкость голоса, а дедушка - тише. Папа поет свое имя опять очень тихо. Игра повторяется несколько раз. Очередность участников меняется.

11. «Найди предмет»

Цель: научить ребенка определять силу голоса, а также усиливать ее и ослаблять.

Оборудование: игрушки.

Ход игры: ребенок (водящий) становится за ширму. В это время мама прячет заранее известный предмет. Ребенок должен найти этот предмет. Близкие люди поют название спрятанного предмета. Если ребенок движется в правильном направлении, то это слово с каждым разом поется все громче и громче, если направление выбрано неверно, то тише. Потом выбирается другой водящий (мама) и игра повторяется. Ребенок вместе с другими голосом помогает маме найти предмет. Логопед следит за тем, чтобы участники не кричали, а постепенно усиливали или ослабляли силу голоса.

12. «Посчитай»

Цель: научить ребенка усиливать и ослаблять силу голоса; упражнять в согласовании существительных с числительными.

Оборудование: предметные картинки (с изображением цыплят, домов и т.п. разной величины).

Ход игры: ребенок поет фразы, усиливая или ослабляя силу голоса, ориентируясь на величину картинки. Чем она больше, тем громче должен быть голос.

один цыпленок	ОДИН ДОМ
два цыпленка	ДВА ДОМА
три цыпленка	ТРИ ДОМА
четыре цыпленка	ЧЕТЫРЕ ДОМА
ПЯТЬ ЦЫПЛЯТ	ОДИН ДОМ

Данное задание можно проводить на этапе автоматизации звуков, а на этапе развития лексико-грамматических средств языка.

13. «Угадай слово»

Цель: закреплять произнесение слов тихим голосом.

Оборудование: игрушки

Ход игры: ребенок, мама, логопед и все близкие стоят вокруг стола, на котором находятся различные игрушки. Логопед тихо произносит название одного из предметов, лежащих на столе, ребенку, сидящему рядом, тот также тихо, должен сказать его, обращаясь к маме. Слово передается по цепочке. Тот, кто, который услышал слово последним, подходит к столу, отыскивает на нем данный предмет и громко называет его. Логопед следит за тем, чтобы слова назывались тихо и четко

произносились. Затем игра повторяется. Участник игры, который последний произнес слово, становится первым.

14. Пальчиковая игра «Дружба» (по М.Ю. Картушиной)

Цель: закреплять усиление и ослабление силы голоса, развивать мелкую моторику. Поется песенка и выполняются соответствующие движения.

Дружат в нашей группе Девочки и мальчики. С вами мы подружимся Маленькие пальчики. Раз, два, три, четыре, пять. Начинай считать опять: Раз, два, три, четыре, пять. Мы закончили считать .	– дети сжимают и разжимают пальцы – ритмично соединяют пальцы обеих рук – поочередно соединяют пальцы, начиная с мизинца, и постепенно усиливают силу голоса при счете – руки вниз, встряхивают кистями – поочередно соединяют пальцы и постепенно ослабляют силу голоса – встряхивают кистями
---	---

15. «Тихо - громко»

Цель: научить ребенка оценивать силу голоса говорящего человека и при ответе изменять ее значение на противоположное.

Оборудование: мяч.

Ход игры: игра проводится с мячом. Логопед бросает мяч ребенку и поет слово громко (или тихо). Ребенок, возвращая мяч логопеду, поет это же слово, изменяя силу голоса на противоположную. В игре могут участвовать все близкие ребенка.

15. «Скажи наоборот»

Цель: научить ребенка оценивать силу голоса говорящего человека и при ответе изменять ее значение на противоположное; закреплять умение подбирать антонимы к заданным словам.

Оборудование: мяч.

Ход игры: логопед называет слово тихо (громко), а ребенок должен подобрать к нему антоним и назвать его, изменив силу голоса на противоположную.

16. «Назови ласково»

Цель: научить ребенка оценивать силу голоса говорящего человека и при ответе изменять ее значение на противоположное; закреплять образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Оборудование: мяч.

Ход игры: логопед бросает мяч и называет слово громко (тихо), а ребенок должен назвать его «ласково», изменив силу голоса на противоположную.

17. «Эхо»

Цель: научить ребенка изменять силу голоса, постепенно ослабляя ее звучание.

Ход игры: логопед, ребенок и близкие взрослые делятся на две команды. Первая поет слово громко, вторая – с умеренной громкостью, первая – тихо, а вторая – очень тихо. Игра повторяется. Затем роли команд меняются.

18. «Повтори слоги»

Цель: научить ребенка усиливать и ослаблять силу голоса, ориентируясь на размер шрифта, которым напечатаны слоги.

Оборудование: карточки с напечатанными слогами.

Ход игры: ребенок поет слоги, сначала постепенно усиливая, а затем ослабляя силу голоса. На занятии используется речевой материал, содержащий изучаемые звуки. Изучая «звуки Т - Т'», ребенок поет слоги, содержащие эти звуки.

ТА – ТА – ТА – ТА – ТА

ТЯ – ТЯ – ТЯ – ТЯ – ТЯ

Аналогично ребенок поет слоги: ту, ты, то, те, тю, ти, ать, оть и т.п.

19. «Не ленись, дружно в круг ты становись»

Цель: научить ребенка усиливать и ослаблять силу голоса при произнесении слов с одновременным выполнением действия; закреплять умение называть числа по порядку.

Ход игры: логопед, ребенок и близкие взрослые стоят в кругу, взявшись за руки, и поют числа от 1 до 5 (1, 2, 3, 4, 5). Когда они поют каждое слово, то отступают шаг назад и делают голос тише. При увеличении силы голоса участники игры делают шаг вперед, навстречу друг другу. В последнем случае круг сужается. Кроме цифр, можно петь название месяцев, времена года, дни недели и т.п.

20. «Надувайся пузырь»

Цель: закреплять умение усиливать силу голоса с одновременным выполнением действия.

Ход игры: логопед, ребенок и близкие взрослые стоят в кругу. Пропевая каждую строчку текста, они делают шаг назад и изменяют силу голоса.

Надувайся пузырь (шепотом),

Надувайся пузырь (тихо),

Надувайся пузырь (средней громкости)

И не лопайся! (громко) (Дети поднимают руки вверх)

Участники игры ждут сигнала логопеда. Логопед говорит: «Лопнул пузырь!». Все опускают руки вниз и тихо произносят «Пш-ш...» и сужают круг.

21. «Вороны»

Цель: закреплять умение изменять силу голоса, ориентируясь на текст песенки.

Оборудование: маски с изображением ворон.

Ход игры: текст песенки заранее разучивается с ребенком и далее обыгрывается.

Как под елкою зеленой, скачут весело вороны: Кар-кар, кар-кар	– ребенок имитирует движения – ребенок громко поет
Целый день они скакали и негромко закричали: Кар-кар, кар-кар	– поет с умеренной громкостью голоса
Только к ночи уставали, тихо-тихо засыпали: Кар-кар, кар-кар	– ребенок приседает и «засыпает» – поет тихо
В лесу совсем уже темно и нам давно пора домой. Потихонечку шагаем, птицам спать мы не мешаем,	– ребенок ходит на носочках и говорит шепотом

22. «Песенка»

Цель: закреплять умение изменять силу голоса, ориентируясь на текст песни.

Ход игры: логопед, ребенок и близкие взрослые стоят в кругу, взявшись за руки, и поют фразы, изменяя силу голоса. Если фраза поется с постепенным усилением громкости голоса, то участники делают шаг назад, и круг расширяется; если фраза поется тихо, то круг сужается.

Мы едем, едем, едем в далекие края (усиление голоса от тихого к громкому)

И тихо песенку поем: ля-ля, ля-ля, ля-ля (поется тихо)

Мы едем, едем, едем в далекие края (усиление голоса от тихого к громкому)

И громко песенку поем: ля-ля, ля-ля, ля-ля (поется громко).

Игры и упражнения, направленные на развитие эмоционального характера тона голоса

1. «Какое настроение у Петрушки»

Цель: знакомство с различными видами эмоций; учить соотносить эмоциональный характер тона голоса с эмоциями.

Оборудование: кукла Петрушка, сюжетные картинки, отражающие радостное и грустное настроение.

Ход игры: Петрушка (его роль исполняет логопед) говорит: «Настроение может быть разным. Оно зависит от чувств, которые мы испытываем. Если у человека радостные чувства, настроение у него будет хорошим (размещается соответствующая сюжетную картинку); если он плачет от горя, то настроение у него плохое (логопед вывешивает соответствующую сюжетную картинку). Когда мы говорим, то наше настроение отражается в голосе. Если мы радуемся, то наш голос радостный, если грустим, то голос – грустный, а может быть даже и тихий». Затем логопед объясняет, что любую эмоцию можно передать голосом, с помощью интонации.

Далее обыгрывается ситуация «Таня и котенок». Логопед говорит: «Девочка Таня пошла гулять и увидела сидящего около забора маленького котенка (ребенку показываются картинки, изображающие Таню и котенка). Кого Таня увидела, когда пошла гулять?» – «Котенка», – отвечает ребенок. «Котенок сидел и жалобно мяукал «мяу-мяу» (логопед произносит с жалобной интонацией). Как котенок мяукал? (ребенок повторяет с той же интонацией). Тане стало жалко котенка, она взяла его на руки и принесла домой. Девочка налила ему молока (ребенку показывается соответствующая картинка). Увидел молоко котенок, обрадовался и радостно замыкал (произносит «мяу-мяу» с интонацией радости). Как он замыкал? (Ребенок повторяет). Выпил котенок молоко и крепко заснул, свернувшись колечком. В это время прибежала собачка Жучка (показывается картинка) и стала на него громко лаять («аф-аф»). Как

Жучка лаяла? (Ребенок повторяет). Котенок выгнул спину дугой и сердито замыкал («мяу-мяу») – не мешай мне спать. (Ребенок повторяет с сердитой интонацией). Испугалась Жучка и убежала (картинку с изображением Жучки убирают). Логопед несколько раз поет звукоподражания «мяу-мяу» с различной интонацией и предлагает ребенку на слух определить, когда котенок мяукает радостно, когда сердито, а когда жалобно. Затем логопед шепотом сообщает маме, с какой интонацией она должна спеть звукосочетание «мяу-мяу». Мама поет звукоподражание, а ребенок отгадывает характер интонации.

2. «Какое бывает настроение?»

Цель: научить ребенка определять настроение по голосу и соотносить с соответствующей пиктограммой.

Оборудование: кукла Петрушка, пиктограммы (радость, грусть, удивление, испуг, страх, злость).

Ход игры: логопед поет фразы от лица Петрушки с различными интонациями (радости, грусти, удивления и т.п.). Ребенок слушает и определяет, какое настроение у Петрушки, а затем выбирает соответствующую пиктограмму.

3. «Ситуации»

Цель: научить ребенка определять эмоциональное состояние человека в конкретной ситуации и соотносить его с определенной пиктограммой.

Оборудование: картинки с изображением ситуаций.

Ход игры: ребенку показывается картинка с изображением ситуации. Ребенок определяет эмоциональное состояние героя, показывает соответствующую пиктограмму, называет признаки, характеризующие данную эмоцию.

Ситуации:

- «Долгожданная прогулка» (радость).
- «Сломанная кукла (машинка)» (грусть).

- Петя и Вася строили гаражи из кубиков. Пете не хватило кубика, и он отобрал его у Васи. Вася рассердился и сломал Петину постройку. Анализируется, правильно ли поступили дети и как они должны были поступить, чтобы не допустить такой ситуации. (Злость).

- Петя и Вася пошли гулять. У Пети был самокат, а у Васи машинка. Вася предложил Пете поменяться игрушками, а Петя не согласился. Вася обиделся и стал играть с машинкой, не обращая внимания на Петю. (Обида).

- Дети смотрят мультфильм, им страшно (страх).

- Петя приготовил неожиданно для Васи сюрприз (удивление).

4. «Пиктограммы»

Цель: научить ребенка определять по голосу эмоциональное состояние человека и соотносить его с определенной пиктограммой.

Оборудование: картинки с изображением пиктограмм, отображающих эмоции.

Ход игры: логопед произносит одиночные междометия (Ах! Ой! Ух! Эй! и т.п.), выражая голосом различные эмоциональные состояния. Ребенок выбирает из ряда подходящую пиктограмму. Пиктограммы отображают следующие эмоции (радость, грусть, обиду, страх, удивление, злость). Затем задание усложняется: логопед произносит слова (предложения), а ребенок, определив эмоциональное состояние, соотносит его с соответствующей пиктограммой.

5. «Портрет»

Цель: научить ребенка определять по описанию, ситуации и интонации эмоциональное состояние человека, соотносить его с соответствующей пиктограммой.

Оборудование: портреты и пиктограммы, отражающие различные эмоции.

Ход игры: логопед предлагает на выбор ребенку портреты детей, отражающие различные эмоциональные состояния. Ребенок выбирает портрет, при этом мама не должна его видеть.

1-й вариант: Ребенок описывает портрет, называя признаки человека, характеризующие данное эмоциональное состояние. А мама должна назвать его. Если она не может этого сделать, то ребенок показывает ситуацию, когда возникает данное состояние.

2-й вариант: Ребенок с помощью интонации передает состояние человека, изображенного на портрете. Если мама не может отгадать, то ребенок называет причину, либо признаки данного состояния.

6. «Покажи эмоцию»

1-вариант

Цель: научить ребенка показывать эмоциональные состояния, опираясь на пиктограммы. Оборудование: кубик с изображением пиктограмм.

Ход игры: на сторонах кубика в виде пиктограмм изображены эмоциональные состояния. Ребенок бросает кубик и демонстрирует эмоцию, соответствующую пиктограмме на верхней стороне кубика. Игра повторяется.

2-й вариант

Цель: научить ребенка показывать и передавать в экспрессивной речи эмоциональные состояния с опорой на ситуации. Оборудование: кубик с изображением ситуаций.

Ход игры: на сторонах кубика изображены ситуации. Ребенок бросает кубик и выражает эмоцию с помощью интонации, соответствующей ситуации, представленной на верхней стороне кубика. Мама отгадывает, какое эмоциональное состояние передает ситуация. Позже мама изображает эмоцию, а ребенок угадывает.

7. «Угадай-ка»

Цель: научить ребенка определять и показывать эмоциональные состояния. Оборудование: наборы пиктограмм.

Ход игры: логопед предъявляет ребенку пиктограммы (радость, грусть, обиду, страх, удивление, злость). Он демонстрирует эмоцию, а мама, близкие взрослые ребенка отгадывают, поднимая вверх соответствующую пиктограмму. Позже мама, близкие взрослые ребенка демонстрирует эмоцию, ребенок отгадывает ее, поднимая вверх соответствующую пиктограмму.

8. «Волшебный мешочек»

Цель: закреплять умение передавать различные эмоциональные состояния с помощью интонации.

Оборудование: «волшебный мешочек», картинки с изображением ситуаций.

Ход игры: в «волшебном мешочке» находятся картинки с изображениями различных ситуаций. Ребенок выбирает одну из них, составляет по картинке предложение и произносит, передавая нужное эмоциональное состояние. Мама, близкие взрослые ребенка должны отгадать и назвать эмоцию, которую передал ребенок. Позже мама, близкие взрослые ребенка составляют по картинке предложение и произносят, передавая нужное эмоциональное состояние, а ребенок отгадывает ее, поднимая вверх соответствующую пиктограмму.

Игры и упражнения, направленные на развитие темпа

1. «Бабочки»

Цель: научить ребенка различать быстрый и медленный темп музыки. Оборудование: ободки с усиками бабочек по количеству.

Ход игры: участникам раздаются ободки с усиками бабочек. Логопед говорит, что звуки на металлофоне будут звучать быстро и медленно. При звучании музыки в быстром темпе музыку «бабочки» (ребенок, близкие

взрослые ребенка) летают (показывает имитирующие движения), а в медленном темпе – кружатся (показывает). Несколько раз упражнение выполняется с последовательной сменой темпа звучания. Затем логопед говорит, что он будет загадывать «бабочкам» музыкальные загадки: несколько раз быстро играть, а потом несколько раз медленно или один раз быстро, а один раз медленно. А «бабочки» должны эти музыкальные загадки разгадать. Но это можно сделать лишь в том случае, если внимательно слушать музыку. Упражнение проводится несколько раз с произвольной сменой темпа звучания.

2. «Самолеты»

Цель: научить ребенка различать быстрый и медленный темп музыки.

Ход игры: 1-й вариант. При звучании музыки в быстром темпе «самолеты» (ребенок, близкие взрослые ребенка) летают, а в медленном темпе – кружатся. Когда музыка не звучит, «самолеты» опускаются на землю (участники приседают).

2-й вариант. Группа «летчиков» встраивается в шеренгу. Они «летают» (если музыка звучит быстро) и «кружатся» (если музыка звучит медленно). Когда музыка не играет, все должны быстро встать в шеренгу.

3. «Дружная семья»

Цель: научить ребенка различать быстрый, медленный и умеренный темпы речи. Оборудование: наборы картинок с изображением мамы, папы, малыша.

Ход игры: 1-й вариант. Ребенку выдается три картинки с изображениями членов семьи (мамы, папы и малыша). Логопед поет фразу или произносит стихотворение в различном темпе, а ребенок определяет темп, подняв соответствующую картинку (папа говорит медленно, мама - в умеренном темпе, малыш - быстро). На последующих этапах работы ребенок поет фразу в заданном логопедом темпе, а мама определяет его и соотносит с определенной картинкой. Затем мама поет фразу в

определенном темпе, а ребенок определяет его и соотносят с определенной картинкой.

4. «Поезд»

Цель: научить ребенка ускорять и замедлять темп речи.

Оборудование: картинка с изображением поезда.

Ход игры: логопед предлагает ребенку имитировать звуки поезда: «чух-чух». В начале выполнения задания он произносит один раз «чух» в медленном темпе с хлопком в ладоши, затем произносит два раза «чух-чух» и хлопает в ладоши, потом три, четыре, пять. С каждым повтором серии слогов темп речи и хлопков ускоряется. В итоге получается, что поезд «набирает ход». Аналогично поезд «замедляет ход» и «останавливается». Игра повторяется несколько раз.

5. «Быстро - медленно»

Цель: научить ребенка опознавать темп речи говорящего человека и отвечать, применяя противоположное значение темпа.

Оборудование: мяч.

Ход игры: игра проводится с мячом. Логопед бросает мяч ребенку и поет слово быстро (медленно). Ребенок, возвращая мяч логопеду, поет это же слово, изменяя темп на противоположный.

6. «Повтори фразу»

Цель: научить ребенка произносить предложение в заданном темпе.

Ход игры: логопед поет фразу, а ребенок повторяет ее в заданном темпе, который заранее определяется перед началом игры. Чтобы ребенок не замедлял или не ускорял темп речи, используется метроном. С его помощью задается определенный темп. Затем фразы проговариваются в определенном темпе.

7. «Кто внимательный?»

Цель: научить ребенка изменять темп речи по заданию.

Оборудование: коробка с картинками папы, мамы и малыша; пуговица, сюжетные картинки.

Ход игры: на столе лежат сюжетные картинки. Ребенок выбирает одну из них и составляет предложение. Выбирает картинку папы, мамы или малыша, по которой он определяет темп речи, с которым он должен сказать предложение. Если на картинке изображен папа, то ребенок говорит предложение быстро, если – мама, то в умеренном темпе, а если – малыш, то медленно.

8. Пальчиковая игра «Прогулка» (по М.Ю. Картушиной), адаптированная для развития темпа речи

Цель: научить ребенка изменять темп речи в соответствии с текстом и характером выполняемых движений, развивать мелкую моторику.

Ход игры: первоначально ребенок выполняет только движения, изменяя их темп, а когда выучит текст песенки, поет ее с изменением темпа речи.

Пошли гулять	пальчики	– пальцы обеих рук ребенок сжимает в кулаки, большие пальцы опущены и как бы передвигаются «прыжками» от бедра к колену, темп речи и выполнения движений медленный
А вторые догонять.		– выполняет ритмичные движения указательными пальцами, темп речи и движений ускоряется
Третьи бегом,	пальчики	– темп речи и движения средних пальцев в быстром темпе
А четвертые пешком,		– темп речи и движения безымянных пальцев в более медленном темпе
Пятый поскакал	пальчик	– ритмичные касания мизинцев по бедрам и медленный темп речи и выполнения движений
И в конце пути упал.		– хлопок обеими ладонями по коленам

9. «Посчитай»

Цель: научить ребенка ускорять и замедлять темп речи, согласовывать существительные с числительными. Оборудование: предметные картинки.

Ход игры: ребенок считает, ускоряя или замедляя темп речи по заданию логопеда. Например: одна чашка (медленный темп), две чашки (чуть быстрее), три чашки (умеренный темп), четыре чашки (быстро), пять чашек (очень быстро). Аналогично проводится работа по замедлению темпа.

10. «Барабан» (Е.А. Лифиц, И.В. Лифиц)

Цель: закреплять умение изменять темп речи и силу голоса в соответствии с текстом и характером выполняемых движений, развивать мелкую моторику.

Оборудование: барабаны с барабанными палочками.

Ход игры: ребенок поет заранее выученную наизусть песенку и в соответствии с ее содержанием выполняет движения, изменяя темп и силу голоса. Сначала песенка поется сопряжено с логопедом, затем самостоятельно.

Барабаню в барабан

И шагаю бум-бам-бам.

Левой-правой, левой-правой

Выбиваю дробь упрямо.

Можно медленно сперва: бам-бам

Можно быстро: бам-бам-бам.

Можно громче: бам-бам-бам

Можно тише: бам-бам-бам.

Лишь бы ритм получше вышел!

11. «Капля»

Цель: закреплять умение изменять темп речи в соответствии с текстом и характером выполняемых движений, развивать мелкую моторику.

Ход игры: данное упражнение можно использовать при ознакомлении со звуком [К] и на этапе автоматизации этого звука. Ребенок марширует на месте с изменением темпа речи, останавливаясь в соответствии с текстом там, где необходимо показать изменение темпа с помощью хлопков.

Капля раз, капля два	- темп речи медленный
Капли медленно сперва – Кап, кап, кап, кап.	- дети сопровождают эти движения медленными хлопками
Стали капли попевать, Капля каплю догонять – Кап, кап, кап, кап.	- темп речи ускоряется.
Зонтик поскорей откроем, От дождя себя укроем.	- хлопки учащаются - темп речи замедляется. - дети поднимают руки над головой, имитируя зонтик

Игры и упражнения, направленные на развитие ритма

1. «Телеграфисты»

Цель: закреплять умение воспринимать и передавать ритмический рисунок, учить составлять его графическую схему.

Оборудование: «капельки» (контурные рисунки, вырезанные из бумаги), прямоугольные планшеты для выкладывания схемы ритмических рисунков.

Ход игры: Логопед составляет «телеграмму» (выкладывает ритмический рисунок из определенного количества «капелек»). Ребенок отправляет эту «телеграмму», прохлопывая ритмический рисунок. Затем

логопед отправляет эту «телеграмму», прохлопывая ритмический рисунок, а ребенок принимает ее: выкладывают из «капелек» получившийся ритм.

2. «Поймай рыбку»

Цель: научить ребенка воспроизводить ритмические рисунки по графическим схемам с произнесением слогов.

Оборудование: карточки со схемами ритмических рисунков, удочка с магнитом.

Ход игры: скрепки прикрепляются к заранее изготовленным карточкам с изображениями ритмов. С помощью удочки (с прикрепленным магнитом) ребенок вылавливает карточки со схемами различных ритмических рисунков и затем воспроизводит их. При этом воспроизведение ритма сочетается с проговариванием слогов. Если ребенок правильно воспроизвел ритм, то забирает карточку себе, если нет, то кладет ее обратно.

Примечание: Выбор произносимых слогов определяется работой над звукопроизношением. При этом в акцентированных ритмах громкий хлопок сопровождается более громким произнесением слога. Например, Та-та-та, та-Та-та, та-та-та-Та и т.п. Такой способ воспроизведения ритмических структур позволяет ребенку легче усвоить неречевой ритм и впоследствии помогает «почувствовать» ритм слова.

3. «Музыканты»

Цель: учить воспроизводить ритмические рисунки по графическим схемам.

Оборудование: металлофон, карточки со схемами ритмических рисунков.

Ход игры: логопед рассказывает: «Когда-то давным-давно жил музыкант. Он очень любил играть на металлофоне и исполнял самые разные песни. Послушай одну из них (логопед играет песню на металлофоне). Сегодня мы с тобой тоже станем музыкантами. У каждого музыканта будет собственная песня, не похожая на другие. Послушай, это

моя песня (логопед берет карточку с ритмом и играет на металлофоне песню в соответствии с изображенным на ней ритмом)». Затем ребенок подходит, выбирает себе «песню» (карточки с «песнями» (схемами ритмических рисунков) лежат отдельно и перевернуты вниз) и играет ее, стараясь соблюдать ритм. Игра повторяется несколько раз.

4. «Кто внимательный?»

Цель: научить ребенка воспроизводить ритмический рисунок, воспринятый на слух, без опоры на графическое изображение.

Ход игры: ребенок стоит с закрытыми глазами. Логопед воспроизводит ритмический рисунок. По сигналу логопеда он открывает глаза и воспроизводит услышанный ритм.

5. «Как зайчонок учился говорить»

Цель: научить ребенка делить слова на слоги. Оборудование: игрушки («зайчиха» и «зайчонок»).

Ход игры: «Зайчиха решила научить своего малыша делить слова на части. Скажи, сынок, слово мама по частям». А зайчонок спрашивает «Как это по частям? Я не умею». - «Послушай, говорит зайчиха, - как я буду произносить слово по частям: ма-ма. Повтори его так, как я». Логопед просит ребенка повторить слово по частям. После этого он предлагает ему произнести еще одно слово по частям (лиса). Логопед следит за тем, чтобы ребенок не произносил слово слитно, помогает ему, если он затрудняется. Затем предлагает произнести еще одно слово (лыжи). Логопед продолжает: «Вот и научился зайчонок делить слова. Зайчиха с зайчонком еще долго играли в эту игру: зайчиха называла слово, а зайчонок делил его на части».

Затем логопед называет различные слова, состоящие из открытых слогов, а ребенок делит их на части, делая хлопок на каждый произносимый слог в ладоши или откладывая по числу слогов счетные палочки. Сначала ребенок учится делить слова, состоящие из двух открытых слогов, затем слова могут быть трехсложными. Логопед просит при делении слов последовательно назвать их части: «Какая первая часть в

слове каша! Какая вторая часть этого слова?». Затем он предлагает ребенку самому подобрать слова, которые нужно разделить на части. В этом случае ребенок называет слова, а логопед их сам делит на части. Затем наоборот, логопед и ребенок меняются ролями.

6. «Закончи слово»

Цель: научить ребенка добавлять слоги в конце слова.
Оборудование: предметные картинки.

Ход игры: логопед называет ребенку начало слова, а он должен добавить нужный слог в конце слова. Например, логопед называл начало слова, а ребёнок продолжает его сочетанием «ка». Например, му-(ка) – мука, сум-ка, зай-ка, по-ка, кош-ка, баб-ка, мош-ка, бул-ка, юб-ка и т.п. В случае затруднений на первых этапах используются предметные картинки.

7. «Определи начало слова»

Цель: научить ребенка произносить слова, ориентируясь на картинки и финальную часть слова.

Оборудование: предметные картинки.

Ход игры: логопед предлагает ребенку рассмотреть ряд из двух (позже из трёх) предметных картинок, названия которых не имеют общих структурных элементов, например: ботинки, бутылка, телёнок. Затем логопед называет конец слова, а ребенок определяет его начало и повторяет полностью получившееся слово.

8. «Прыжки»

Цель: научить ребенка произносить слова двух- и трехсложной слоговой структуры с одновременным выполнением действия.

Ход игры: Логопед произносит какое-нибудь слово (из двух или трех слогов). Ребенок должен проскакать вперед столько раз, сколько в нем слогов, произнося при этом слово по слогам.

Игры и упражнения, направленные на развитие логического ударения

1. «Определи главное слово»

Цель: научить ребенка выделять «главное» слово в предложении.

Оборудование: сюжетная картинка «Мальчик держит конфету», предметные картинки, соответствующие количеству слов в этом предложении.

Ход выполнения задания: перед ребенком на столе лежит по три квадрата с картинками. На первой картинке мальчик, на второй картинке часть руки с конфетой, демонстрирующая действие «держат», на третьей - только конфета. Логопед произносит предложение, составленное по сюжетной картинке («Мальчик держит конфету»), выделяя голосом одно из слов. Ребенок должен поднять картинку соответствующую главному слову и назвать его. Такой способ выделения логического ударения является более понятным для ребенка, но требует значительной подготовительной работы от логопеда. Постепенно переходят к обычным схемам.

2. «Составь схему»

Цель: научить ребенка выделять «главное» слово в предложении.

Оборудование: картинки, соответствующие количеству слов в предложении, квадраты по количеству слов в предложении (один желтый, а другие - белые).

Ход выполнения задания:

Вариант 1. На столе перед ребенком, кроме схемы с картинками, лежат квадраты по количеству слов в предложении, один из которых желтого цвета. Логопед произносит предложение, выделяя главное слово, а ребенок не поднимает квадрат с нужной картинкой, как в предыдущем задании, а составляет под картинками схему, выделяя главное слово желтым квадратом.

Вариант 2. У ребенка на столе лежит необходимое количество квадратов (без картинок), соответствующее количеству слов в предложении. Логопед выделяет голосом главное слово, а ребенок показывает его на схеме, располагая желтый квадрат, там, где необходимо.

3. «Заштрихуй»

Цель: закреплять умение выделять логическое ударение в предложениях, развивать мелкую моторику.

Оборудование: доска и мел.

Ход выполнения задания:

Вариант 1. Логопед читает предложение, выделяя «главное» слово. Ребенок на доске рисует квадраты по количеству слов в предложении. Главное слово заштриховывается желтым карандашом.

Вариант 2. На доске заранее чертятся схемы предлагаемых для ребенка предложений (по 2 в строке). Задача ребенка выбрать из двух схем одну, которая соответствует читаемому логопедом предложению, и заштриховать желтым цветом квадрат, соответствующий месту логического ударения в нем.

4. «Найди схему»

Цель: научить ребенка определять позицию «главного» слова в предложении с опорой на схемы.

Оборудование: схемы предложений, состоящие из белых квадратов и одного желтого.

Ход выполнения задания: на доске размещается столько схем, сколько слов в предложении. Так, если в предложении 4 слова, то и общее количество схем будет 4. Схемы предложений, состоящие из квадратов белого цвета и одного желтого, располагаются в любой последовательности и отражают изменение позиции логического ударения в них. Логопед произносит предложения, состоящие из 4-х слов, а ребенок выбирает подходящую схему.

5. «Не зевай-ка»

Цель: закреплять выделение на слух логического ударения в предложении с опорой на картинки (вариант 1), без опоры на картинки (варианты 2) на примере предложения «Мальчик держит конфету».

Оборудование: картинки, соответствующие количеству слов в предложении (для варианта 1); квадраты с номерами цифр по количеству слов в предложении (для варианта 2). Ход выполнения задания:

Вариант 1. Ребенок и близкие взрослые стоят в кругу, рассчитываются по порядку на первый, второй, третий (по количеству слов в предложении) и получают соответствующую картинку. Под номерами «один» - картинку с изображением мальчика, под номерами «два» - с изображением руки с конфетой, под номерами «три» - с конфетой. Логопед произносит предложение, выделяя одно из слов голосом. Если он выделяет первое слово, то поднимает картинку вверх участник с номером «один», если второе, то поднимает с номером «два», если третье - то соответственно с номером «три». Наличие картинок у участников позволяет им быстрее запомнить слово, которое они должны выделить, а логопеду - контролировать правильность ответов.

Вариант 2. Игра проводится аналогично варианту 1, только в руках дети держат цифры.

6. «Разные слова»

Цель: научить ребенка выделять голосом главное слово в предложении с опорой на схему, закреплять умение составлять предложения с опорой на сюжетные картинки.

Оборудование: квадраты по количеству слов в предложении (один желтый, а другие - белые); сюжетные картинки (для варианта 2).

Ход игры:

Вариант 1. На доске висит схема предложения с обозначением главного слова. Логопед произносит предложение. Ребенок повторяет предложение, выделяя первое, второе, третье или четвертое слово (в

зависимости от количества слов в предложении) в соответствии со схемой. На схеме главное слово обозначено желтым цветом.

Примечание: в качестве усложнения задания ребенку можно предлагать предложения не только с повествовательной интонацией, но и с вопросительной, восклицательной, но уже на основном этапе логопедической работы.

Вариант 2. Проводится как вариант 1, однако ребенок сам составляет предложение в соответствии со схемой и произносит его, выделяя главное слово там, где необходимо.

7. «Один или много»

Цель: научить ребенка выделять голосом главное слово в предложении, закреплять употребление существительных в единственном и во множественном числе.

Оборудование: карточки с изображением предметов в единственном и множественном числе.

Ход игры: перед ребенком и мамой лежат картинки с изображением предметов (в зависимости от лексической темы) во множественном и единственном числе. Участники составляют с ними предложения и произносят их, выделяя голосом, изображенный на картинке предмет. Первым составляет предложение ребенок, у которого на картинке изображен не один, а несколько предметов. Мама повторяет уже составленное первым ребенком предложение, заменяя множественное число на единственное. Например, ребенок говорит: «У меня бананы», а мама: «А у меня **банан**»; «**Яблоки** растут на дереве» – «**Яблоко** растет на дереве» и т.п. Затем участники меняются ролями и игра повторяется.

8. «Добавь слово»

Цель: закреплять умение выделять голосом логическое ударение в предложениях, учить распространять предложение.

Оборудование: сюжетные картинки.

Ход игры: на доске вывешивается сюжетная картинка. По ней составляется предложение. Ребенок добавляет подходящее по смыслу слово и выделяет его голосом при произнесении получившегося предложения. Например,

Бабушка купила куклу.

Бабушка купила **красивую** куклу.

Бабушка купила красивую куклу **с бантом**.

9. «Назови соседа»

Цель: закреплять умение выделять голосом логическое ударение в предложении, развивать пространственные представления.

Ход игры: ребенок и близкие взрослые стоят по кругу. Логопед, обращаясь к ребенку, просит назвать того, кто стоит справа (слева) от него, выделяя голосом имя соседа. Например, «справа от меня стоит **мама**, а слева от меня стоит **папа**». На последующих этапах работы участники меняются местами, и логопед задает вопросы: «Кто стоит справа от тебя? Кто стоит слева от тебя?», а ребенок отвечает на них, выделяя голосом имя соседа.

10. «Где лежит предмет?»

Цель: закреплять умение выделять голосом логическое ударение в предложении, развивать пространственные представления.

Оборудование: любые предметы (игрушки).

Ход игры: у ребенка на столе лежат предметы (игрушки) с правой или левой стороны от него. Ребенок определяет, с какой стороны лежит предмет (справа или слева) и называет его, выделяя голосом. Например, «**Тетрадь** лежит слева от меня», «Справа от меня сидит **кукла**».

11. «Справа или слева»

Цель: закрепление навыков выделения голосом «главных» слов, обозначающих пространственные категории (справа–слева), при произнесении предложений.

Оборудование: любые предметы (игрушки), «волшебный» мешочек.

Ход игры: у логопеда в «волшебном» мешочке лежат различные предметы (игрушки). Ребенок достают их той рукой, на которую покажет логопед. Затем ребенок отвечает на вопрос логопеда: «Какой рукой ты взял ложку (мишку, кубик и т.п.)?», выделяя голосом нужное слово. Например, «Я взял ложку **правой** рукой», «Я взял кубик **левой** рукой».

12. «Кто и где живет?»

Цель: учить выделять «главное» слово при ответе на вопрос, закреплять лексику по теме «Дикие животные».

Оборудование: картинки с изображением диких животных и их жилищ.

Ход игры: логопед спрашивает, кто и где живет, а ребенок отвечает, выделяя голосом нужное слово. Например:

Л.: «**Кто** живет в норе?». Р.: «В норе живет **лиса**. / **Лиса** живет в норе».

Л.: «Кто живет **в норе**?». Р.: «**В норе** живет лиса. / Лиса живет **в норе**».

Л.: «**Кто** живет в берлоге?». Р.: «**Медведь** живет в берлоге. / В берлоге живет **медведь**».

Л.: «Кто живет **в берлоге**?». Р.: «Медведь живет **в берлоге**. / **В берлоге** живет медведь».

13. «Кто где стоит?»

Цель: закреплять умение выделять голосом логическое ударение в повествовательных и вопросительных предложениях, развивать пространственную ориентировку.

Ход игры: ребенок и близкие взрослые становятся в круг и, обращаясь к друг другу, говорят, за кем они стоят или кто за (перед) ними стоит, а потом спрашивают соседа.

1-й вариант: «Я стою за **бабушкой**. А ты, мама, за кем стоишь?».

2-й вариант: «За мной стоит **папа**. А кто стоит за тобой, мама?».

3-й вариант: «Передо мной стоит **мама**. **Мама**, а кто стоит перед тобой?».

14. «Скажи наоборот»

Цель: закреплять умение выделять голосом главные слова, закреплять употребление антонимов.

Оборудование: мяч.

Ход игры: игра проводится с мячом. Логопед бросает ребенку мяч, а ребенок, возвращая его, не только называет антоним к слову, но и при ответе выделяет его голосом. Например, логопед говорит: «У меня забор **низкий**, а у тебя?», а ребенок отвечает: «А у меня **высокий** забор».

15. «Повтори»

Цель: закреплять воспроизведение логического ударения при произнесении чистоговорок, автоматизация звука [С].

Оборудование: карточки с чистоговорками.

Ход игры: логопед произносит чистоговорки, выделяя главное слово, а ребенок повторяет их.

Са-са-са - **утром** выпала роса.

Са-са-са - утром выпала **роса**.

Са-са-са - утром **выпала** роса.

Сой-сой-сой - умываюсь **я** росой.

Сой-сой-сой - умываюсь я **росой**.

Сой-сой-сой - **умываюсь** я росой.

Примечание: Параллельно с обучением ребенка умению выделять главное слово в предложении обращается внимание и на его значение. Ребенок учится объяснять, почему именно это слово является главным.

Игры и упражнения, направленные на развитие восприятия повествовательной, вопросительной и восклицательной интонации

1. «Самый ловкий»

Цель: научить ребенка выделять на слух повествовательную интонацию предложений. Оборудование: стулья.

Ход игры: по кругу стоят стулья, на один меньше, чем участников. Ребенок и близкие взрослые ходят вокруг. Логопед произносит различные

предложения, в том числе и повествовательные. Участники садятся на стулья, если услышат повествовательное предложение. Тот, кто не успел это сделать, выходит из игры.

Примечание: аналогичная игра проводится на этапе выделения вопросительной и восклицательной интонации.

2. «Вопросительные слова»

1-вариант (без вопросительного слова)

Цель: научить ребенка определять интонацию вопроса.

Оборудование: 3-4 квадрата (по количеству слов в предложении) и стрелка, направленная вверх.

Ход игры: перед ребенком на столе лежит три (четыре) квадрата (для обозначения слов в предложении) и карточка с изображением стрелки, направленной вверх (способ обозначения вопросительной интонации). Логопед произносит вопросительные предложения без вопросительного слова и выделяет в них главные слова. Например, **Мама**, варит варенье? Ты любишь **мороженое**? и т.п. Ребенок располагает стрелку над тем словом (квадратом), при произнесении которого голос повышается.

2-й вариант (с вопросительным словом)

Цель: научить ребенка выделять в предложении вопросительные слова.

Ход игры: логопед предлагает ребенку последовательно прослушать предложения с вопросительным словом. После восприятия каждого их предложений ребенок выделяет и называет вопросительное слово.

Речевой материал: Что это? Кто это? Куда идешь? Кто ушел? Кто пришел? Где кукла? Чей мишка? Где машинка? Сколько тебе лет? Какой твой любимый праздник? Это кто?

3. «Вопрос или нет?»

Цель: научить ребенка определять интонацию вопроса.

Оборудование: карточки с вопросительным знаком.

Ход игры: сначала логопед читает полностью текст. При повторном чтении на начальном этапе работы каждое предложение читается два раза, на последующем – только один раз. Задача ребенка определить интонацию вопросительного предложения и поднять карточку с вопросительным знаком.

Речевой материал: Ты хочешь научиться кататься на коньках? Для этого тебе нужны коньки. Но одних коньков недостаточно. Необходимо большое желание и терпение, т.к. лед очень скользкий и можно быстро упасть. Где катаются на коньках? Для этого существует специальное место, которое называется каток. Кто учит кататься на коньках? Специальные люди - тренеры.

Примечание: аналогичная игра проводится на этапе выделения повествовательной и восклицательной интонации.

4. «Фишки»

Цель: научить ребенка выделять на слух восклицательную интонацию.

Оборудование: карточки с изображением восклицательного знака.

Ход игры: логопед дважды читает предложения. Сначала ребенок только его слушает, а при повторном чтении - определяет характер интонации. Если предложение произнесено с восклицательной интонацией, то ребенок показывает карточку с восклицательным знаком.

Примечание: аналогичная игра проводится на этапе выделения повествовательной и вопросительной интонации.

5. «Что за знак?»

Цель: научить ребенка различать повествовательную, вопросительную и восклицательную интонации.

Оборудование: карточки с точкой, вопросительным и восклицательным знаками.

Ход игры: перед ребенком на столе лежат карточки с изображениями точки, вопросительного и восклицательного знаков. Логопед читает

предложения с разной интонацией, а ребенок поднимает соответствующую карточку.

Игры и упражнения, направленные на развитие способности воспроизводить повествовательную интонацию

1. «Где игрушка?»

Цель: научить ребенка передавать голосом повествовательную интонацию с добавлением указательного местоимения вот.

Оборудование: игрушки или предметные картинки, соответствующие изучаемой лексической теме.

Ход игры: логопед заранее прячет различные игрушки и, ярко интонируя, спрашивает: «Где машинка (кукла, зайчик, мишка и т.п.)?». Ребенок отыскивает нужный предмет. Найдя игрушку, говорит: «Вот машинка (кукла, зайчик и т.п.)» и получает фишку. Игра повторяется.

2. «Что это?»

Цель: научить ребенка передавать голосом повествовательную интонацию с добавлением указательного местоимения это.

Оборудование: игрушки или предметные картинки, соответствующие изучаемой лексической теме.

Ход игры: у логопеда в «волшебном мешочке» находятся различные предметы. Ребенок вынимает из мешочка различные предметы и отвечает на вопрос логопеда: «Что это?» («Это дом», «Это мяч», «Это котенок»).

Примечание: к играм «Где игрушка?» и «Что это?» можно подбирать игрушки или предметные картинки, соответствующие изучаемой лексической теме.

3. «Кто как передвигается»

Цель: научить ребенка передавать голосом повествовательную интонацию на материале простых нераспространенных предложений; закреплять глагольную лексику.

Оборудование: картинки, отображающие различные действия (змея ползает, птица летает, собака бежит, утка ходит и т.п.).

Ход игры: логопед задает вопросы, а ребенок сначала добавляет соответствующее по смыслу слово, а потом полностью повторяет получившееся предложение.

Человек что делает? (ходит). Человек ходит.

Змея что делает? (ползает). Змея ползает.

Птица что делает? (летает). Птица летает.

Аналогично отработка повествовательной интонации проводится в играх «**Кто как голос подает?**» (голубь воркует, корова мычит и т.п.); «**Какие звуки издает?**» (дверь скрипит, листья шелестят и т.п.); «**Кто как ест?**» (кошка лакает молоко, заяц грызет морковь и т.п.); «**Кто что делает?**» (учитель учит, доктор лечит и т.п.).

4. «Закончи, повтори»

Цель: закреплять произнесение повествовательной интонации и навыки изменения слов по падежам.

Оборудование: предметные картинки (елка, солнце, носки и т.п.).

Ход игры: логопед произносит начало предложения, а ребенок завершает, выбирая подходящую по смыслу картинку. Затем произносит получившееся предложение с повествовательной интонацией.

Девочка рисует ... (елку).

На улице ярко светит ... (солнце).

Бабушка вяжет ... (носки).

5. «Кто быстрее?»

Цель: закреплять умение воспроизводить повествовательную интонацию.

Оборудование: картинки, размещенные на сторонах кубиков.

Ход игры: на кубиках размещаются картинки, по которым ребенок должен составить предложение, произнося с повествовательной интонацией.

6. «Вагончики»

Цель: закреплять умение воспроизводить повествовательную интонацию на материале простых распространенных предложений.

Оборудование: паровозик с вагончиками.

Ход игры: ребенку предлагается одно однословное предложение. На доске размещается паровозик. Задача ребенка распространить данное ему предложение. За каждое добавленное слово ребенок добавляет к паровозику вагончик. Например: Снег. Падает снег. Тихо падает снег. Тихо падает белый снег и т.п. После каждого добавленного слова ребенок произносит предложение с повествовательной интонацией.

7. «Это я. Это я. Это вся моя семья».

Цель: закреплять умение воспроизводить повествовательную интонацию, развивать слуховое внимание.

Ход игры: логопед задает ребенку различные вопросы, а он, если согласен, отвечает: «Это я. Это я. Это вся моя семья», если нет - то молчит.

Например:

- Кто утром ходит в детский сад? (Это я. Это я. Это вся моя семья).
- Кто зубы чистит по утрам? (Это я. Это я. Это вся моя семья).
- Кто, не умывшись, спать ложится? (Ребенок молчит).
- Кто папе с мамой помогает? (Это я. Это я. Это вся моя семья).
- Кто кошек обижает? (Ребенок молчит).
- Кто другу помогает? (Это я. Это я. Это вся моя семья).

8. «Гуси»

Цель: закреплять умение воспроизводить повествовательную интонацию в диалогах, развивать общую моторику.

Ход игры: роль пастуха выполняет логопед, а волка - папа. Близкие взрослые и ребенок – гуси, которые отвечают на вопросы «пастуха» и по его сигналу убегают от «волка».

Пастух: Гуси-гуси, вы откуда? Гуси: Мы из дома.

Пастух: Гуси-гуси, вы куда спешите? Гуси: На луга.

Пастух: Есть хотите? Гуси: Да-да-да.

Пастух: Ну, скорей спешите на луга («гуси» ходят и щиплют травку).

Пастух: Гуси белые, скорей домой. Серый волк уж под горой.

«Волк» ловит «гусей». Кого он поймает, тот и становится «волком».

Роль «пастуха» все выполняют по очереди. Игра повторяется.

Важно следить, чтобы ребенок отвечал громко и четко. Текст диалога разучивается с ребенком заранее.

Игры и упражнения, направленные на развитие способности воспроизводить вопросительную интонацию

1. «Кто внимательный?»

Цель: научить ребенка различать и воспроизводить вопросительную интонацию с опорой на собственное проговаривание.

Оборудование: карточки с вопросительными знаками по количеству детей.

Ход игры: логопед по очереди называет неполные предложения с вопросительной интонацией и без нее: «Пойдем? Пойдем. Дома. Дома? Мишка? Кукла? Мячик. Столы? Диван». Задача ребенка повторить сказанное однословное предложение и поднять карточку с вопросительным знаком, если оно имеет вопросительную интонацию.

2. «Угадай картинку»

Цель: научить ребенка задавать общий вопрос, активизировать словарь по теме «Фрукты».

Оборудование: картинки с изображениями фруктов, графическая схема описания предмета.

Ход игры: перед ребенком и близкими взрослыми на столе лежит по картинке обратной стороной вниз (картинки желательно подбирать на изучаемую ребенком лексическую тему). Логопед сообщает участникам, что на столах у них лежат картинки с изображениями фруктов. Им надо угадать, какой вид фрукта находится у соседа, задавая вопросы до тех пор, пока они не угадают, какой вид фрукта изображен на картинке. Потом эту

роль выполняет другой участник. Примерные вопросы, которые участники задают друг другу: «У тебя апельсин? Нет. Он сладкий? Нет. Он кислый? Да. Он желтого цвета? Да. Он круглый? Нет. Он овальный? Да. Это лимон? Да». Для того, чтобы было легче задавать вопросы ребенку дается графическая схема описания предмета: форма (круглый, овальный, треугольный, квадратный), величина (большой или маленький), качество (твердый или мягкий), вкус (кислый или сладкий), цвет (красный, желтый, зеленый, синий).

3. «Волшебный сундучок»

Цель: закреплять умение воспроизводить интонацию общего вопроса, активизировать словарь по теме «Овощи».

Оборудование: «волшебный сундучок», картинки с изображением овощей, графическая схема описания предмета.

Ход игры: ребенок и близкие взрослые взявшись за руки, идут по кругу вокруг «волшебного сундучка» и произносят: «Чок, чок. Чей бочок?».

Вот волшебный сундучок,

Как же нам его открыть?

А на нем висит замок.

Как узнать, что там лежит?

(Шигина Г.Ф.)

Тематика того, что лежит в сундучке предварительно сообщается участникам (в нашем примере это лексическая тема «Овощи»). Задача участников с помощью задаваемых вопросов догадаться, какой из овощей лежит в «волшебном» сундучке. В случае затруднений используется графическая схема описания, примерный образец которой представлен в предыдущем задании. Как только предмет отгадан, игра повторяется. За каждый заданный вопрос участники получают по карточке с вопросительным знаком. У кого их больше, тот и выиграл.

4. «Сыщики»

Цель: закреплять умение воспроизводить интонацию общего вопроса, активизировать словарь по теме «Фрукты».

Оборудование: карточки с изображением фруктов.

Ход игры: ребенок и близкие взрослые стоят в кругу. У каждого из них в руках предметная картинка (на любую лексическую тему). Они по очереди произносят: «У меня апельсин, банан, яблоко и т.п.». Все запоминают картинки, затем ребенок становится в круг и закрывает глаза. Он – «сыщик». Участники передают друг другу по кругу картинки и произносят: «У кого? У кого? У кого из нас (в этот момент передача картинок прекращается) апельсин? Как только участники произнесли последнее слово, они прячут картинки за спину. «Сыщик» открывает глаза и спрашивает: «Мама, у тебя апельсин?» Мама отвечает: «Нет, у меня банан» или «Да, у меня апельсин». Если «сыщик» угадал правильно, то он занимает место мамы и забирает ее картинку себе, а мама становится «сыщиком». Игра повторяется.

5. «Запомни, повтори»

Цель: закреплять интонацию вопроса при произнесении вопросительных слов, развивать слуховое запоминание.

Ход игры: логопед произносит сначала по два – три вопросительных слова, а ребенок их повторяет. Затем количество произносимых логопедом вопросительных слов увеличивается. Запоминание вопросительных слов и отработка интонации вопроса при их произнесении осуществляется в следующей последовательности. Сначала ребенку предлагаются вопросительные слова, состоящие из одного слога (Кто? Где? Как? Что? и т.п.), затем из двух (Зачем? Когда? Куда? и т.п.) и трех слогов (Почему? Откуда? и т.п.).

6. «Вопросительные слова»

Цель: закреплять названия вопросительных слов и их произнесение с вопросительной интонацией.

Оборудование: мяч.

Ход игры: игра проводится с мячом. Ребенок и близкие взрослые стоят в кругу и передают друг другу мяч, называя вопросительные слова. Вопросительные слова повторять нельзя. Кто не смог вспомнить вопросительное слово, тот выполняет заранее оговоренное действие (поет песню, танцует, читает стихотворение и т.п.). Игра повторяется.

7. «День рождения»

Цель: учить задавать специальный вопрос.

Оборудование: предметные картинки с изображениями подарков.

Ход игры: ребенок и близкие взрослые становятся в круг, обращаясь друг к другу говорят, что они подарят в день рождения, и спрашивают, что подарит сосед. Например: «Я подарю в день рождения маме цветы. Папа, а ты что подаришь бабушке?».

8. «Профессии»

Цель: закреплять умение воспроизводить специальный вопрос, активизация словаря по теме «Профессии».

Оборудование: картинки с изображениями людей, имеющих разные профессии.

Ход игры: ребенок и близкие взрослые становятся в круг, обращаясь друг к другу, говорят, кем они будут работать, затем спрашивают об этом стоящего рядом соседа. Например, «Я буду врачом. Мама, а ты кем будешь?».

По аналогии с двумя предыдущими упражнениями проводятся игры «Что ты возьмешь с собой в деревню?», «Что ты купишь в магазине?», «Кто за кем стоит?».

9. «Почемучки»

Цель: научить ребенка преобразовывать интонацию повествовательного предложения в интонацию вопросительного; закреплять навык составления предложения по картинке.

Оборудование: сюжетные картинки, гномик «Почемучка» (игрушка).

Ход игры: логопед говорит: «Гномик Почемучка очень любит задавать вопросы. Почемучка может превратить любое предложение в вопрос. Давайте посмотрим, как он это делает». Далее ребенок составляет предложения по картинке, а гномик Почемучка «превращает» составленные им предложения в вопросы, изменяя интонацию повествовательного предложения на интонацию вопросительного. Потом роль Почемучки выполняет ребенок.

10. «Скажи наоборот»

Цель: закреплять умение ребенка преобразовывать интонацию повествовательного предложения в интонацию вопросительного.

Оборудование: мяч.

Ход игры: игра проводится с мячом. Логопед бросает мяч и произносит повествовательное предложение. Ребенок вместо повествовательного предложения произносит вопросительное предложение и возвращают мяч обратно логопеду.

11. «Кто больше?»

Цель: закреплять умение составлять предложения с заданными вопросительными словами.

Оборудование: карточки с вопросительными знаками.

Ход игры: логопед называет любое вопросительное слово. Ребенок придумывает как можно больше вопросов с этим словом. За каждое правильно придуманное вопросительное предложение с заданным вопросительным словом ребенок получает карточку с вопросительным знаком.

12. «Зайчик» (диалог)

Цель: закреплять умение воспроизводить вопросительную и повествовательную интонацию.

Оборудование: ободок с изображением зайчика.

Ход игры:

- Почему, ты, зайчик, грустный? (логопед)
- Потерял кочан капусты. (ребенок)
- А какой? (логопед)
- Вот такой... Круглый, белый и большой. (ребенок)
- Ну-ка, зайка-шалунишка, (логопед)

Дай потрогать животишко! (логопед)

Он тугой, как барабан! (логопед)

- Значит, съел я свой кочан. И забыл. (ребенок) (Н.В. Нищева)

Затем логопед и ребенок меняются ролями. Стихотворение выучивается заранее наизусть.

13. «Яблоко» (диалог)

Цель: закреплять умение воспроизводить вопросительную и повествовательную интонацию.

Ход игры: в диалоге принимают участие мама и ребенок: один задает вопросы, а другой отвечает, потом они меняются ролями. Текст диалога (автор - Н.В. Нищева) предварительно разучивается с детьми.

- Где же яблоко, Андрюша?
- Яблоко давно я скушал.
- Ты не мыл его похоже?
- Я с него очистил кожу.
- Молодец, ты стал какой.
- Я давно уже такой.
- А куда очистки дел?
- Я очистки тоже съел.

14. «Яблоня»

Цель: закреплять умение воспроизводить вопросительную и повествовательную интонацию.

Ход игры:

Логопед: Яблоня! Яблоня!	(Участники идут по кругу, взявшись за руки; в центре стоит «яблонька», подняв руки вверх).
Все: Где же твои яблоки?	
Заморозил их мороз?	(Все останавливаются, при произнесении каждой
Или ветер их унес?	строчки загибают по одному пальцу на левой руке
Или молния спалила?	
Или градом их побило?	
Или птицы поклевали?	
Куда они пропали?	(Разводят руками,жимают плечам)
Ребенок - «яблонька»:	(Все загибают по одному пальцу на правой руке)
Не морозил их мороз	
И не ветер их унес	
Не спалило их огнем	
Града не было с дождем,	
Птицы их не поклевали...	
Логопед: Дети оборвали!	(Все разбегаются, «яблонька» бежит за ними, пятнает).

15. Сказка «Ревушка»

Цель: закреплять умение воспроизводить вопросительную интонацию.

Оборудование: ободки на голову с изображениями персонажей сказки (петушка, кошки, мышки, теленка, коровы).

Ход игры: с текстом сказки (автор – И. Мазнин) ребенок и близкие взрослые знакомятся заранее. Слова автора произносит логопед, а роль персонажей сказки исполняют остальные.

Вышла Машенька на крыльцо и ревет. Подошел к ней петушок и спрашивает:

- Ты чего это, Машенька, реवेशь? Давай лучше букашек ловить.
- Не надо мне букашек, я буду плакать.

Подошла к Машеньке кошка и спрашивает:

– Что ты, Машенька, реवेशь? Давай лучше мышек ловить.

– Не буду мышек ловить, буду плакать.

Подошел к Машеньке Теленок и спрашивает:

– Давай, Машенька, реветь со мной.

– Давай.

Но тут подошла Буренушка-ревушка и гневно сказала:

– Ты что это меня передразниваешь?

Испугалась Машенька и больше не ревет.

16. Развитие способности воспроизводить логическое ударение в вопросительных предложениях осуществляется в следующей последовательности:

а) выделение логического ударения в вопросительных предложениях без вопросительного слова и с одинаковым набором слов:

– **Мама** купила сумку? Мама **купила** сумку? Мама купила **сумку**?

– Ты **можешь** сорвать яблоко? **Ты** можешь сорвать яблоко? Ты можешь сорвать **яблоко**? Ты можешь **сорвать** яблоко?

б) выделение логического ударения в вопросительных предложениях без вопросительного слова и с разным набором слов:

– **Мальчику** понравилась сказка? Ты **выучил** стихотворение? Дети играют **в мяч**? Катя катается **на санках**? Петя купил **хлеб** в магазине? **Мама** смотрит фильм?

в) выделение логического ударения в вопросительных предложениях с вопросительным словом:

– **Какой** сегодня день? **Сколько** тебе лет? **Когда** ты пойдешь гулять?

Примечание: типажи заданий, которые используются при работе над вопросительной интонацией и логическим ударением отражены в разделе «Игры и упражнения на развитие логического ударения».

Игры и упражнения, направленные на развитие способности воспроизводить восклицательную интонацию

1. «Неожиданность»

Цель: побуждать к произвольным и произвольным эмоциональным восклицаниям с использованием междометий.

Оборудование: два стакана (один с теплой водой, другой - с кусочками льда).

Ход игры: логопед берет два стакана: один с теплой водой, другой - с кусочком льда. Ребенок сидит с закрытыми глазами. К нему подходит логопед и просит дотронуться сначала до стакана, в котором лед, а потом с теплой водой. Дотрагиваясь до стакана, ребенок воспроизводит различные восклицания («Ой!», «Ай!», «Ух!», «Ох!», «Ах!»), а затем высказывает свои предположения о том, что было в стаканах. Далее ребенку предлагается вспомнить эмоции, которые он испытывал в этот момент и произнести еще раз восклицания. Затем с ребенком проводится беседа о маленьких словах, которые он произносил с восклицанием.

2. «Путаница»

Цель: научить ребенка произносить восклицания на материале звукоподражаний.

Ход игры: логопед читает отрывок К.И. Чуковского «Путаница» и проводит с ребенком беседу, побуждая его к произнесению звукоподражаний с восклицанием.

Замяукали котята:

«Надоело нам мяукать!

Мы хотим как поросята,

Хрюкать!»

А за ними и утята:

«Не желаем больше крякать!

Мы хотим как лягушата,

Квакать!»

Свинки замяукали: Мяу, мяу!

Логопед: Разве свинки мяукают? Что делают свинки? Правильно, хрюкают. Как они хрюкают?

Ребенок: Хрю! Хрю! Хрю!

Логопед: Кошечки захрюкали: Хрю, хрю, хрю! Могут кошечки хрюкать? Что они делают? Как они это делают?

Ребенок: Мяу! Мяу! Мяу!

Логопед: Уточки заквакали: Ква! Ква! Ква! Кто квакает? А как кричат утки?

Ребенок: Квакают лягушки, уточка крикает: Кря! Кря! Кря!

3. «Добавь словечко»

Цель: научить ребенка произносить восклицания при произнесении слов.

Ход игры: логопед читает начало стихотворения, а ребенок добавляет нужное по смыслу слово, произнося его с восклицанием.

А возле этой елки

Бродят злые ... (волки)! (А. Барто)

Заг, давай играть в футбол!

Забивай, скорее ... (гол)! (С. Сабашников)

Стала жаба важно квакать:

– Ква, ква, ква, не надо... (плакать)! (С. Маршак)

4. «Игрушки»

Цель: научить ребенка передавать восклицательную интонацию, изменяя силу голоса. Оборудование: игрушки (мишка, зайка, лисичка).

Ход игры: логопед расставляет игрушки на небольшом расстоянии от ребенка и говорит: «Зайке, лисичке и мишке скучно сидеть одним. Давай позовем их. Мишку надо позвать громко: «Мишка, иди к нам!», лисичку умеренным голосом: «Лисичка, иди к нам!», зайку-трусишку тихо: «Зайка, иди к нам!». Ребенок зовет игрушки, изменяя силу голоса и соблюдая восклицательную интонацию.

5. «Как живешь?»

Цель: закреплять воспроизведение восклицательной интонации.

Ход игры: логопед задает вопросы, а ребенок отвечает: «Вот так!» и выполняет движения за логопедом в соответствии с текстом.

– Как живешь? (большие пальцы вперед) – Вот так!

– Как плывешь? (имитация плавания) – Вот так!

– Как бежишь? (имитация бега) – Вот так!

– Вдаль глядишь? (имитация «бинокля») – Вот так!

– Ждешь обед? (подпереть щеку кулаком) – Вот так!

– Машешь вслед? (помахать кистью руки) – Вот так!

– Утром спишь? (обе руки под голову) – Вот так!

– А шалишь? (хлопнуть по надутым щекам) – Вот так!

6. «Зеркало»

Цель: закреплять воспроизведение восклицательной интонации.

Оборудование: предметные картинки.

Ход игры: ребенок и близкие взрослые стоят в кругу. Водящему заранее выдается предметная картинка, отображающая предмет, название которого включает автоматизируемый звук. Все идут по кругу в одну сторону, а водящий в другую и произносят:

Ну-ка, зеркальце, смотри! Все нам верно повтори!

Встану я перед тобой, Повторяй-ка все за мной!

На последней фразе стихотворения водящий останавливается. Ребенок, оказавшийся рядом с ним, должен точно повторить фразу, произнесенную с восклицательной интонацией, и выполнить движение, которое покажет водящий (приседание, хлопки в ладоши, танец и т.п.). Фраза, которая предлагается водящему для произнесения с восклицательной интонацией, либо составляется им по предметной картинке, либо повторяется за логопедом. Тот, кто допустил ошибку, выбывает из игры. Игра повторяется до тех пор, пока не найдется новый водящий. Новым водящим может стать только тот, кто все выполнит без ошибок.

7. «Скажи наоборот»

Цель: закреплять умение детей преобразовывать повествовательную интонацию в восклицательную. Оборудование: мяч.

Ход игры: игра проводится с мячом. Логопед бросает мяч и произносит повествовательное предложение. Ребенок ловит мяч, повторяет предложение. Изменяет повествовательную интонацию на восклицательную и возвращает мяч обратно логопеду.

8. Стихотворение «Карандаш»

Цель: закреплять произнесение восклицательной интонации. Стихотворение (по книге В.И. Селиверстова) заранее разучивается с ребенком.

Для меня резинка, братцы,

Лютый враг!

Не могу я столкнуться

С ней никак.

Сделал я кота и кошку

Красота!

А она прошла немножко

Нет кота!

С ней хорошую картинку

Не создашь!

Так всю ругал резинку

Карандаш!

9. Стихотворение «Свинки»

Цель: закреплять произнесение восклицательной интонации.

Стихотворение (автор – К.И. Чуковский) заранее разучивается с ребенком и далее обыгрывается.

Как на пишущей машинке,

Без единой, без ошибки

Две хорошенькие свинки:

И постукивают,
И похрюкивают:
Туки-туки-туки-тук!
Туки-туки-туки-тук!
Хрюки-хрюки-хрюки-хрюк!
Хрюки-хрюки-хрюки-хрюк!»

Игры и упражнения, направленные на дифференциацию повествовательной, вопросительной и восклицательной интонации

1. Рассказ «Кто важнее?»

Цель: учить дифференцировать различную интонацию, значение повествовательной, вопросительной и восклицательной интонации для речи человека.

Оборудование: карточки-символы с изображениями точки, восклицательного, вопросительного и восклицательного знаков.

Ход: логопед читает рассказ, а потом по его содержанию проводится беседа. По ходу чтения рассказа на доске размещаются карточки с изображением точки, вопросительного и восклицательного знаков.

Текст рассказа: «Поспорили однажды между собой точка, вопросительный и восклицательный знак: кто из них важнее.

– Я, конечно, важнее! – закричала точка. Только со мной можно что-то сообщить или сказать спокойным, ровным голосом. Я могу все.

– Ну, это мы еще посмотрим! – дружно возразили вопросительный и восклицательный знаки. – Попробуй-ка задать вопрос или сообщить, что-то радостно, громко восклицая. Ничего не получится!

– А вот и получится! – возразила точка. Например, На улице холодно.

– Разве это вопрос или радостное сообщение? – удивились вопросительный и восклицательный знаки.

– А вот вы попробуйте что-нибудь сообщить спокойным, ровным голосом! – сказала точка.

– И попробуем! Вопросительный знак спросил: На улице холодно? А восклицательный закричал: На улице холодно!

– Ничего у вас не получается, поэтому я самая важная! – сказала точка.

– Тут вопросительный знак закричал: Я самый важный. Без меня вы не сможете ничего спросить!

– Нет, я важнее! – возмущенно сказал восклицательный знак. Только я могу приказывать, потребовать и радостно сказать что-то восклицая».

Логопед: А как ты думаешь? Кто из них важнее и нужнее?

2. «Скажи с разной интонацией»

Цель: закреплять умение воспроизводить повествовательную, вопросительную и восклицательную интонацию.

Оборудование: коробочка, карточки одинаковых размеров с изображениями точки, восклицательного и вопросительного знаков.

Ход игры: в коробочке лежат три карточки с изображениями точки, восклицательного и вопросительного знака изображением вниз. Ребенок выбирает из коробочки карточку, по которой определяет интонацию, с которой он будет говорить предложение. За правильный ответ каждый ребенок получает фишку. Примечание: предложения подбираются с учетом автоматизируемого звука или изучаемой лексической темы.

3. «Вертушка»

Цель: закреплять умение воспроизводить повествовательную, вопросительную и восклицательную интонацию.

Оборудование: изготовленная из картона юла

Ход игры: из картона вырезается шестиугольник и на нем пишутся 6 знаков в следующем порядке: точка, восклицательный, вопросительный, точка, восклицательный и вопросительный знаки. Заготовленный шестиугольник прокалывается заостренной палочкой, получается юла. Завертев юлу, ребенок следит, на какой знак она «упадет», с

соответствующей знаку интонацией и надо сказать предложение. За правильный ответ ребенок получает фишку.

4. «Сорока и медведь»

Цель: закреплять умение воспроизводить повествовательную, вопросительную и восклицательную интонации.

Ход игры: текст диалога (автор – Л.А. Комарова) заранее разучивается с ребенком, а затем воспроизводится в ходе театрализованного действия.

– Эй, Медведь, на вопрос ответь!

– Какой вопрос, стрекотуха?

– Почему тебя медведем зовут? Глухарь – он весной глухой, понятно. Заяц-беляк – зимой белый, понятно. А вот медведь – непонятно.

– Ха-ха-ха! Бестолковая ты птица. Мед-ведь. Значит мед ведающий. Знаю, где в лесу мед спрятан.

– А где, где он, мед?

– Так я тебе и сказал! Ты же всем расскажешь сразу. Все вы тогда в лесу медведями станете...

5. Игра «Путешественники»

Цель: закреплять умение воспроизводить повествовательную, вопросительную и восклицательную интонацию.

Оборудование: карта, кубик, фишки.

Ход игры: в данной игре могут принимать участие ребенок и близкие взрослые. Они поочередно передвигают фишки по дорожке, изображенной на большой карте, в соответствии с выброшенным на кубике количеством очков. Путешествие совершается по сказке или из одной сказки в другую. По ходу игры герои сказок встречают различные препятствия. Если фишка попала на одно из них, то ребенок не может двигаться дальше, пока не выполнит задание.

Например, предлагается прочитать знакомое стихотворение с усилением и ослаблением силы голоса, произнести фразу в различном

темпе, спеть песню, текст которое содержит автоматизированный звук. Передать с помощью междометий эмоции героев или сказать фразу, передав эмоциональный характер тона голоса, выделить голосом определенное слово при произнесении фразы (это слово изображено на картинке), задать вопрос, сказать радостно или спокойно о чем-то и т.п.