

South Ural State Humanitarian Pedagogical University
South Ural Scientific Center
Russian Academy of Education (RAE)

E. V. Sheremetyeva

FORMATION OF THE INTONATION SIDE
OF SPEECH IN YOUNG CHILDREN WITH DEVIATIONS
IN SPEECH ACQUISITION IN COMMUNICATION
SITUATIONS OF THE FAMILY

Monograph

Chelyabinsk
2022

Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет
Южно-Уральский научный центр
Российской академии образования (РАО)

Е. В. Шереметьева

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ
У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ
В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ В КОММУНИКАТИВНЫХ
СИТУАЦИЯХ СЕМЬИ

Монография

Челябинск
2022

УДК 371.9
ББК 74.57
Ш49

Рецензенты:

д-р психол. наук, профессор С. А. Белоусова;
д-р пед. наук, профессор О. Г. Приходько;
д-р пед. наук, профессор О. Г. Филиппова

Шереметьева, Елена Викторовна

Ш49 Формирование интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в коммуникативных ситуациях семьи : монография / Е. В. Шереметьева ; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. — [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. — 143 с. : ил.
ISBN 978-5-907538-27-6

В монографии описаны теоретические подходы к пониманию сущности и формированию интонационной стороны речи как базовой предпосылке ус-норечевого развития у неговорящих детей раннего возраста с использовани-ем коррекционно-воспитательного потенциала семьи. Предложены рекомен-дации по организации коммуникативных ситуаций в семье и их содержанию. Результаты исследования, представленные в монографии, могут быть стать методической базой проектирования и реализации индивидуальных маршру-тов для неговорящих детей раннего возраста в формировании интонационной стороны речи в условиях семьи.

Изложенные в монографии теоретические обобщения и практические ре-зультаты могут быть использованы в процессе профессиональной подготовки студентов по направлениям 44.03.01, 44.04.01 «Педагогическое образова-ние»; 44.03.02, 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» 44.03.03, 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

УДК 371.9
ББК 74.57

Работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский го-сударственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева в рамках научного проекта «Сетевая модель организации предоставления услуг по оказанию психоло-го-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям детей дошкольного возраста, с использованием методов диагностики ситуации в семье, условий развития ребенка и методического сопровождения для предупреждения не-гативных сценариев развития ребенка» договор МК-04-2022/39 от 28.04.2022.

ISBN 978-5-907538-27-6

© Шереметьева Е. В., 2022
© Оформление. Южно-Уральский научный центр РАО, 2022

Содержание

Введение	8
.....	
1 Теоретическое обоснование проблемы формирования интонационной стороны речи у детей в раннем возрасте	13
.....	
1.1 Интонационная сторона речи как феномен в современных теоретических исследования.....	13
.....	
1.2 Генез интонационной стороны речи в раннем возрасте.....	24
.....	
1.3 Психолого-педагогическая характеристика детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью	33
.....	
1.4 Коммуникативная ситуация семьи как условие формирования интонации у ребенка раннего возраста	41
.....	
Выводы по главе 1	50
.....	

2 Изучение формирования интонационной стороны речи в системе речевого развития ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью	53
.....	
2.1 Организация и содержание обследования интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.....	53
.....	
2.1.1 Выявление отклонений в овладении речью у детей раннего возраста	54
.....	
2.1.2 Обследование интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью	60
.....	
2.2 Особенности интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью	66
.....	
Выводы по главе 2.....	83
.....	

3 Коррекция интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в коммуникативных ситуациях семьи	84
.....	

3.1 Модель формирования интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в коммуникативных ситуациях семьи.....	84
.....	

3.2 Анализ результатов экспериментальной работы.....	109
.....	
Выводы по главе 3.....	118
.....	
Заключение.....	120
.....	
Библиографический список.....	122
.....	
<i>Приложение А</i> «Результаты диагностики психоречевого развития детей раннего возраста».....	134
.....	
<i>Приложение Б</i> «Результаты диагностики интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью».....	137
.....	
<i>Приложение В</i> «Сравнительные результаты коррекции компонентов интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью»	140
.....	

Введение

Одним из актуальных и значимых направлений специальной педагогики на современном этапе, как в России, так и во всем мире является ранняя комплексная помощь детям с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детям с нарушениями речевого развития. Раннее выявление и ранняя комплексная коррекция речевых нарушений — это фундамент для последующего процесса воспитания, обучения, успешной социальной и образовательной интеграции. Ранняя помощь предоставляет исключительные возможности для нормализации темпа и хода психического развития ребенка. Грамотно организованная ранняя коррекция способна предупредить появление вторичных отклонений в развитии, обеспечить максимальную реализацию реабилитационного потенциала, а для значительной части детей открывает возможность включения их в общий образовательный поток на более раннем этапе возрастного развития.

В настоящий момент все чаще констатируют отклонения в овладении речью у детей раннего возраста, способствующие впоследствии появлению вторичных нарушений и задержке общего развития ребенка (Е. Ф. Архипова, О. Е. Громова, О. Г. Приходько, Ю. А. Разенкова, Г. В. Чиркина, Е. В. Шереметьева и др.). Современные исследования в области специальной педагогики раннего возраста подтверждают, что задержка в развитии соответствующих возрасту форм общения, обусловлена недостаточностью или неполноценностью коммуникации с близкими взрослыми (Е. С. Гончарова, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Ю. А. Разенкова, О. В. Югова).

В отечественной психологической науке придают особое значение роли семьи в развитии ребенка (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, М.И. Лисина, М.М. Кольцова, Д.Б. Эльконин, и др.). Общение со старшими в семье для ребенка раннего возраста служит единственно возможным контекстом, в котором происходит его развитие, в том числе и речевое, поскольку именно близкие взрослые являются для ребенка носителями общечеловеческого опыта [74, с. 169].

Наше исследование направлено на решение проблемы формирования интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в коммуникативных ситуациях семьи. Мы отмечаем особую роль интонации в овладении ребёнком речью в младенческом и раннем возрасте. Проблема формирования интонационной стороны речи у детей в раннем возрасте представляет большой интерес, поскольку интонация для детей данной возрастной группы является одним из основных средств общения. Интонация увеличивает объем сообщения, передавая дополнительные смыслы, подтексты. Очевидно, что семья является главным условием, как бы питательной средой для развития интонационной стороны речи ребенка, поскольку только в процессе эмоциональных контактов с близкими взрослыми и последующего подражания им происходит усвоение ребенком опыта использования компонентов интонационной стороны речи.

Нарушения интонационной стороны речи в раннем детском возрасте оказывают отрицательное влияние на дальнейшее речевое развитие ребенка, что грозит возникновением трудностей в смысловом оформлении фраз, нерасчлененностью речи, неадекватной эмоциональной реакцией в процессе порождения высказывания, дыхательным, голосовым, дикционным несовершенствам. Все это впоследствии отразится на

деятельности ребенка, его поведении и обучении, в частности, овладении письменной речью и чтением, вызовет сложности в установлении речевых контактов и осложнит овладение навыками межличностного взаимодействия. Именно поэтому осуществление принципа раннего выявления отклонений в формировании интонационной стороны речи с целью дальнейшего построения тактики логопедической коррекции и эффективного взаимодействия с семьей ребенка является одной из ключевых задач в рамках нашего исследования.

Проблема изучения особенностей интонационной стороны речи у детей с отклонениями в овладении речью не достаточно исследована, фактические данные об интонационных особенностях устной речи детей раннего возраста малочисленны. Ключевая роль интонационной стороны речи в коммуникации ребенка раннего возраста, необходимость оказания ранней коррекционной помощи в развитии интонации у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью и недостаточная разработанность этого вопроса определяют актуальность данного исследования.

Глубоко изучая процесс формирования компонентов интонационной стороны речи у детей раннего возраста в коммуникативных ситуациях семьи, мы поставили своей целью – разработать и апробировать экспериментальным путем технологию формирования интонационной стороны речи.

Пошаговое достижение цели исследования представлено в задачах:

1. Проанализировать степень изученности в научной литературе проблемы формирования интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

2. Определить особенности формирования интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

3. Разработать технологию формирования интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в коммуникативных ситуациях семьи и оценить эффективность ее реализации.

Мы предположили, что формирование интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью будет эффективным, если:

1. В системе коррекционного воздействия использовать специально разработанную технологию формирования интонационной стороны речи в различных коммуникативных ситуациях в семье.

2. В процессе коррекционной работы использовать специальные приемы по формированию компонентов интонационной стороны речи, основанные на развитии у детей речевого дыхания, артикуляционной моторики, слухового внимания, звуковысотного слуха, тембрального слуха, темпа и ритма, мелодики.

Методологическую базу исследования составили: культурно-историческая концепция развития психики человека, разработанная Л. С. Выготским, согласно которой высшие психические функции человека формируются в ходе социальных взаимодействий; концепция Р. Е. Левиной, ведущим положением которой выступает научно обоснованный ею системный подход к изучению речевых и психических особенностей детей с нарушениями речи; коммуникативно-деятельностный подход в диагностике и коррекции речи Г. В. Чиркиной, подразумевающий включённость процесса

коррекции непосредственно в доступные ребёнку формы коммуникативного взаимодействия с близкими взрослыми.

В результате исследования мы уточнили основные понятия «интонационная сторона речи» применительно к раннему возрасту, «коммуникативная ситуация семьи» и разработали критерии сформированности компонентов интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Результаты исследования могут быть использованы в процессе профессиональной подготовки учителей-логопедов, педагогами в службах ранней помощи, педагогами, работающими с детьми раннего возраста, родителями, воспитывающими детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Структура работы определена целью и логикой исследования: введение, три главы, выводы по каждой главе, заключение, список использованных источников, приложения.

1 Теоретическое обоснование проблемы формирования интонационной стороны речи у детей в раннем возрасте

1.1 Интонационная сторона речи как феномен в современных теоретических исследованиях

Устная речь — внутренне мотивированный, строго организованный, активный процесс. Звучащая речь представляет собой «поток» звуков, которые объединяются в слова, синтагмы, предложения интонационными или суперсегментными [30]. Для объединения звуков в такие единицы членения речевого потока существуют специфические фонетические средства, называемые

Эти суперсегментные свойства речи в реальной речи «не изолированы и не вычленимы» [29], 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]. Интонационное 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 выска-

звания по цели, выражают и воспринимают субъективное отношение к высказанному [12, 68].

Современные лингвистические исследования трактуют интонацию как основной элемент просодической системы языка и рассматривают ее как одно из ключевых средств оформления устной речи, состоящее из различных акустических компонентов, участвующее в процессе организации речи и многократно повышающее эффективность коммуникации. Интонационно насыщенная речь более выразительна и образна. Интонация усиливает значения слов, выражает дополнительные оттенки, с помощью интонации становится понятен добавочный смысл речевого высказывания (Л. Р. Зиндер, Н. Д. Светозарова, И. Г. Торсуева). Экспериментально доказано, что интонационная система языка развивается раньше всего, и только на ее основе в конце первого года жизни начинает оформляться фонемная система и развивается общение на основе фонем [29]. Формирование интонационной стороны речи у детей раннего возраста является сложным процессом, его специфика заключается в том, что ребёнок сначала воспринимает интонацию окружающих, а потом реализует ее в собственной экспрессивной речи [61].

Интонация относится к сверхсегментным (надсегментным, суперсегментным) средствам языка, объединяющим сегменты (слоги, слова, словосочетания, синтагмы, высказывания) в единое целое. Термины «суперсегментный» и «просодический» часто используются как синонимические, но они акцентируют разные аспекты: первый — соотнесенность со сложными единицами, второй — характер звуковых средств. Суперсегментность и звуковая специфика, отличающие просодические характеристики, свойственны в полной мере и интонации. Как полагает Н.Д. Светозарова, просодика, просодиче-

ская структура — это способ организации звуковых последовательностей, начиная со слога (слог, фонетическое слово, синтагма, высказывание), а интонация подразумевает просодическую организацию высказываний и синтагм [57].

Существуют различные интерпретации понятия интонация. В психолингвистических исследованиях интонация определяется как самостоятельный универсальный знак речевой деятельности, без которого полноценное общение невозможно (В. П. Глухов, В. А. Ковшиков). С точки зрения паралингвистики (науки, составляющей раздел невербальной семиотики), интонация существует в коммуникации в неразрывной, интегральной связи с вербальными (речевыми) кодами, наряду с жестами и мимикой, и играет одну из первостепенных ролей в коммуникативном взаимодействии. Особенность всех паралингвистических средств заключается в том, что они, хотя и не являются речевыми и не входят в систему естественного языка, в значительной степени организуют и определяют коммуникативный акт [40]

Лингвистический энциклопедический словарь определяет интонацию как ритмико-мелодическую сторону речи, служащую в предложении средством выражения синтаксических значений и эмоционально-экспрессивной окраски [56]. Т. В. Жеребило объясняет интонацию как явление, определяющее ритмико-мелодический строй речи, выражающее смысл высказывания и эмоции говорящего [28]. О. С. Ахманова трактует интонацию как сложный комплекс просодических элементов, выражающий как различные синтаксические значения и категории, так и экспрессивные и эмоциональные коннотации [6]. Л.В. Щерба считал, что интонация привносит в речь особые эмоциональные оттенки, которые определяют «душевное состояние» больше, чем сами слова. В этом же ключе

П.П. Блонский подчеркивал, что ребенок понимает «тон» голоса взрослых намного раньше, чем сами слова и отмечал зависимость слова от интонации [10, с. 109]. Л. Р. Зиндер также выделяет особую роль интонации в понимании смысла высказывания и называет интонацию «одним из важнейших факторов коммуникации» [33, с. 268]. Проанализировав данные определения, можно отменить общую закономерность: интонация играет значительную роль в передаче смысла высказывания.

Применимо к вопросу о роли формирования интонационной стороны речи у детей раннего возраста, можно отметить, что интонация является не только важнейшим средством передачи эмоционального состояния ребенка, но и несущим основной смысл высказывания. Ребенок может произнести только одно слово «мама», и в зависимости от интонационного оформления данного высказывания, оно будет нести различные смыслы целого «голографического предложения» в контексте конкретной ситуации и выражать разные эмоции: радость, тревогу, недоверие, удивление. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что одной из основных функций интонационной стороны речи у детей раннего возраста является смысловоразличительная и смысловонесущая функции.

По мнению Н. И. Жинкина, интонация в процессе речи выдает все скрытые мысли и чувства человека, его реальное отношение к действительности, накладывает «переозначающую печать» на слова, следовательно, интонация представляет собой явление гораздо более широкое, чем просто звуковое оформление предложения [29]. Интересен эксперимент, описанный Н.И. Жинкиным, в ходе которого было обнаружено, что ребенок раннего возраста способен дифференцировать различные интонации речи взрослых, причем при замене слов в

повторном обращении к ребенку при сохранении интонации, реакция ребенка останется неизменной, что подтверждает нашу мысль.

Упоминая функции интонации как лингвистического явления, можно выделить: функцию организации и членения потока речи, функцию связи, функцию оформления и противопоставления типов высказываний, функцию выражения отношений между элементами интонационных единиц, эмоциональную функцию [57, с. 34]. Относительно системы языка, интонация несет функцию различения коммуникативных типов высказывания (повествовательное, восклицательное, вопросительное, побудительное, подразумевающее) и выделяет самую важную в отношении смысла часть высказывания [67]. При отсутствии интонации передача смысла производилась бы за счет дополнительных лексических единиц [29, с. 203], что для ребенка раннего возраста чрезвычайно трудно, а порой невозможно.

Интонация является системой и состоит из нескольких компонентов (элементов): мелодика, ритм, темп, ударение, пауза, тембр [70, с. 14]. Л.К. Цеплитис выделяет: интенсивные элементы (интонационная пауза, интонационная интенсивность, логическое ударение), частотные элементы (мелодия, диапазонная высота), темпоральные элементы (интонационный темп, эмфатическая долгота) [67, с. 66]. С.В. Кодзасов описывает следующие составляющие: тон, громкость, длительность, фonaции [38, с. 380]. Каждый из компонентов интонационной системы обязательно присутствуют в любом речевом высказывании, потому что никакой его элемент не может быть произнесен без речевого тембра, мелодики, ритма [80].

Наиболее значимым компонентом интонационного оформления является мелодика, или изменение основной час-

тоты голоса за счет изменения частоты колебания голосовых складок, воспринимаемое на слух как изменение высоты тона. Для мелодики характерны понижения и повышения частоты основного тона, что определяет интонацию высказывания: повествование, вопрос или восклицание [11]. Н.И. Жинкин называл такие типы высказываний разновидностями процесса речевого общения. Таким образом, в результате интонационного воздействия, а конкретно, изменения мелодики в зависимости от коммуникативного типа предложения, речь приобретает разные виды воздействия на людей, возникают разновидности процесса общения, совершается «речевое действие», или конкретный, неповторимый акт общения [29]. Мелодика занимает главную позицию в выражении коммуникативно значимой речевой информации, она используется для членения речи на интонационно-смысловые группы (синтагмы, фразы, высказывания), для выражения степени связи между ними, для оформления коммуникативной цели высказывания (сообщение, вопрос, побуждение и др.), его коммуникативно-логической структуры, смысловые фокусы разного типа — логические, эмфатические и т. п., передает эмоционально-оттеночные смыслы (удивление, возмущение, неуверенность, и т. п.) [56].

Мелодическая структура высказывания, за счет своей доступности для слышащих ее, является ключом к определению классификации интонации. А.Н. Гвоздев выделяет утвердительную, вопросительную, повелительную и восклицательную интонации [21]. Л.В. Бондарко также описывает четыре типа интонации: повествовательная, вопросительная, интонация незавершенности, интонация эмоциональной выделенности (восклицательная). Е.А. Брызгунова, взяв за основу фоне-

тическую форму, разработала классификацию, состоящую из семи интонационных конструкций:

1. ИК-1: повествование (с возможностью реализации утверждения, несогласия или возражения).

2. ИК-2: вопрос; повествование; волеизъявление.

3. ИК-3: вопрос; незаконченность; повтор вопроса; выражение высокую степень проявления признака.

4. ИК-4: вопрос, связанный с предыдущим предложением; незавершенное высказывание; категоричность утверждения.

5. ИК-5: повествование; волеизъявление — при усилении значения желания, сожаления, предпочтительности.

6. ИК-6: оформление неконечной синтагмы; выражение высокой степени проявления признака; выражение уточняющего вопроса, недоумения.

7. ИК-7: повествование, выражение невозможности или отрицания [13].

Целесообразно упомянуть понятие интономы, или экспрессивно окрашенной интонационной постоянной. Из этого следует, что по интонации может быть восстановлена ситуация, а по ситуации определена интонация [29, с. 203].

Следующим важным компонентом интонационной стороны речи является ритм, или последовательное чередование ударных и безударных элементов речи через определенные временные промежутки, упорядочивающий звуковой и словесный состав речи [70, с. 16]. Ритм подразумевает равномерные чередующиеся переходы от ускорения к замедлению, от напряжения к ослаблению, от долготы к краткости. Экспериментально доказано, что ритм организма человека имеет моторную природу и является одним из его врожденных устойчивых свойств. В процессе восприятия ритма внешней среды появляются многообразные ощущения, влияющие на эмоциональное

состояние человека и его двигательную активность. Наблюдения за здоровыми маленькими детьми показывают, что любая ритмическая стимуляция (пение, музыка) сразу вызывает ответную ритмическую двигательную реакцию [64]. В нашем исследовании мы будем учитывать моторную природу речевого ритма.

Предрасположенность человека к восприятию и воспроизведению пространственно-временных ритмических структур заложена в том, что он является частью живой природы, которая устроена ритмично. Ритмические механизмы тесно связаны с общей координацией всех психофизиологических процессов. По мнению Н.И. Жинкина, Е.Ф. Архиповой, базисом для ритмической организации речевого потока служат природные ритмы деятельности организма человека, а именно дыхание. Зависимость ритмичности речи от ритма дыхания очевидна: чередование вдохов и выдохов обуславливает соответствующие остановки голоса — паузы, которые разбивают речь на единицы, называемые речевыми тактами [5]. Ритм является важным компонентом всего речевого процесса, он присутствует в процессах зарождения, формирования, производства и восприятия речи. Он может служить средством формирования «мотива», затем упорядочивать мысли и формировать высказывание. Ритм претерпевает необходимые изменения при переходе из внутренней речи во внешнюю. Умение ребенка воспринимать и воспроизводить ритм в своей речи способствуют развитию интонационной выразительности, создают предпосылки для усвоения логического ударения, правильного членения фразы.

Ритмы, как внутренние, так и внешние, играют немаловажную роль как для формирования интонационной стороны речи ребенка раннего возраста, так и для развития речи в це-

лом. В этой связи интересен эксперимент, описанный Н.И. Жинкиным, об использовании внешнего ритма (постукивания) в качестве раздражителя слухового анализатора, меняющего механизм внутренней речи [29, с. 59].

Понятие ритма тесно связано с таким компонентом интонации, как темп. Темп детерминируют как скорость протекания речи во времени или число звуковых единиц (это может быть звук, слог или слово), произнесенных в единицу времени. Темп речи может также определяться как скорость артикуляции и измеряться числом звуковых единиц, произносимых в единицу времени. Темп играет значительную роль в передаче эмоциональной информации. Выделяют три основных вида темпа: нормальный, быстрый и медленный. Темп индивидуален у каждого человека, и притом у одного и того же человека может быть как стабильным, так и изменяющимся. Стабильный темп речи реализуется только на коротких отрезках сообщения. Как резкое ускорение, так и замедление темпа препятствуют восприятию смысла высказывания [9].

Включение в систему интонационной стороны речи такого элемента, как тембр, является в современной лингвистике противоречивым фактом. Тембр не участвует в организации и членении речевого потока и выражении связи между единицами интонации, тем не менее, тесная связь особенностей тембра с мелодикой, длительностью, интенсивностью, паузами, подтверждает правомерность отнесения тембра к компонентам интонации. С одной стороны, тембр определяется как специфическая и относительно постоянная окраска голоса человека (в это понятие обычно включается «звонкость, звучность» голоса, т. е. чистота, яркость звучания). С другой стороны, тембр характеризуется постоянной пластической подвижностью включения в речь эмоциональных звуковых элементов. Природа

тембра обуславливается присоединением к основному тону издаваемого звука добавочных тонов (обертонов), количество и сила звучания которых зависят от особенностей строения гортани, а также от величины и формы резонаторных полостей (глотка, полость рта, носовая полость) [36].

Тембр индивидуален, колоритен и зависит от эмоционального состояния говорящего. У каждого человека свой тембр. Восприятие тембра всегда субъективно (Е. Ф. Архипова, Л. В. Лопатина, Л. А. Поздняков, Н. Д. Светозарова).

Пауза является перерывом в звучании речи, может быть разрывом мелодики, резко разграничивающим части речевого высказывания. Пауза может выражать эмоциональные оттенки [33, с. 277]. Длительность пауз и характер их распределения в речевом потоке во многом определяют ритмико-мелодическую сторону интонации [5, с. 133].

Важную роль для интонирования речи играет ударение, выделение одного из слогов в составе слова или словосочетания посредством усиления голоса, изменения тона [6, с. 482].

Для понимания сущности и важности интонационной стороны речи мы считаем необходимым упомянуть данные, приводимые некоторыми исследователями, о локализации интонационных структур в мозге человека, а именно в правом полушарии (отвечает за обработку вокализаций, просодических особенностей звуковых отрезков, их эмоциональных интонаций, качество звучания), что свидетельствует о внутренней структуре интонационного уровня (Н. И. Жинкин, Н. Д. Светозарова, Т. А. Черниговская).

Таким образом, проведя анализ теоретических положений, посвященных интонационной стороне речи, можно сделать следующий вывод. Формирование интонационной стороны речи — один из аспектов овладения звуковой стороной

языка. Интонационная сторона речи уточняет семантическую сторону речи, выявляет ее эмоциональное содержание. Логопедическая работа по формированию интонационной стороны речи в нашем исследовании базируется на понимании ее роли в речевой коммуникации. Основной мыслью является то, что интонация является, с одной стороны, важнейшим компонентом языка, а с другой — неотъемлемой составной частью речевой деятельности.

В рамках исследования детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью мы будем рассматривать интонационную сторону речи как одну из основных составляющих речевой системы, включающую в себя такие суперсегментные компоненты, как мелодику, тембр, темп, ритм, несущие смысловоразличительную и семантическую функцию; реализуемую в конкретных коммуникативных ситуациях.

Мы будем рассматривать и оценивать мелодику как основную составляющую интонационной стороны речи, передающую изменения основного тона, членящую речевой поток и определяющую коммуникативный тип предложения; темп и ритм — как основные средства звуковой организации речи. Данные компоненты, по нашему мнению, представляют максимальную важность в процессе формирования интонационной стороны речи, генез которой мы рассмотрим в следующем параграфе.

1.2 Генез интонационной стороны речи в раннем возрасте

В процессе усвоения родного языка, ребенку раннего возраста, помимо овладения звуками речи, необходимо полноценное развитие интонационной стороны речи: научиться с ее помощью распознавать значения и дополнительные смыслы высказываний окружающих его людей и пользоваться основными ее компонентами, применяя их в тех же коммуникативных целях. По мнению Л.С. Выготского [19], именно развитие является ключом к пониманию распада, поэтому рассмотрение интонационной стороны речи у детей раннего возраста в онтогенезе является важной частью нашего исследования.

Целесообразно рассмотреть этапы развития речи, начиная с рождения ребенка. Е. Н. Винарская выделяет следующие коммуникативно - познавательные периоды раннего детского возраста:

- 1) период младенческих криков (0 мес. – 2–3 мес.);
- 2) период гуления (2–3 мес. — 5–6 мес.);
- 3) период раннего лепета (5–6 мес. — 9–10 мес.);
- 4) период лепетных псевдослов (9–10 мес. — 12–14 мес.);
- 5) период позднего мелодического лепета (12–14 мес. – 18–20 мес.) [17].

Многие исследователи (Л.С. Выготский, Е.Ф. Архипова, Н. И. Жинкин, Р. В. Тонкова-Ямпольская, С. Н. Цейтлин, Н. Х. Швачкин, Е. В. Шереметьева) полагают, что компоненты интонационной стороны речи воспринимаются и усваиваются детьми еще в доречевой период, являющийся подготовительными к собственно речевой деятельности. Дети чрезвычайно восприимчивы к интонационной стороне речи, поскольку она

связана с эмоционально-экспрессивным аспектом общения, доминирующим в данном периоде (в речевой деятельности взрослых на первом плане находится содержательный компонент). Интонация кодирует эмоции, а на них и ориентируется ребенок. В общении с малышом интонационная выразительность речи особенно существенна [66, с. 68].

Началом доречевого развития является первый крик ребенка, который, несмотря на недифференцированность и отсутствие каких-либо речевых элементов, является индивидуальным. Именно в младенческом крике проявляется первое выражение тембра, как важного компонента интонации. Г. В. Чиркина подчеркивает интонационную выразительность крика ребенка на этапе гуления [69]. По мнению С. Н. Цейтлин, начиная со второго месяца жизни, можно выделить несколько типов крика, различающихся не только по звукам, но и по ритму: голодный крик, крик боли и чуть позднее появляется крик привлечения внимания взрослого [66, с. 15]. Близкие взрослые, особенно мать ребенка, только по изменению в интонации крика (мелодики, громкости, звуковой модуляции), определяет состояние ребенка [70, с. 46].

Ко 2-3 месяцу жизни крик ребенка значительно обогащается интонационно, ребенок кричит, если взрослый прекращает общение с ним, убирает игрушки, яркие предметы из его поля зрения и т.п. Нередко дети реагируют криком на перевозбуждение, особенно перед засыпанием. Интонационное обогащение крика подтверждает, что у ребенка начинается формирование функции общения [9].

Возникновение на 2-3 месяце гуления, связанного с развитием у ребенка вокализованного выдоха, осуществляется по мере формирования определенной двигательной базы для тренировки речевого дыхания (удержание головки, поворот на бок

и т. п.). Начиная с этого возраста голосовые реакции ребенка становятся более дифференцированными [69]. В период гуления и гуканья, у ребенка преобладают умеренные по звучности, высоте, громкости и мощности вокализации (фонация), что придает им певучий тембр [17]. С конца третьего месяца жизни ребенка, звуки гуления становятся достаточно отчетливыми и интонационно-выразительными, благодаря чему они могут служить средством общения со взрослыми.

Очевидно, что развитие компонентов интонационной стороны речи обусловлено, прежде всего, эмоциональным общением с близким взрослым. Способом выражения этого общения является эмоционально-окрашенная интонация. С точки зрения психофизиологии, В. И. Бельтюков [8] считает, что одной из причин более раннего формирования у детей эмоциональных интонационных конструкций является опережающее развитие слуховой функции по сравнению с речедвигательной. Общение посредством эмоциональной интонации М. И. Лисина [43, с. 66] называет «голосовым». Его формирование происходит еще на доречевом этапе. Ребенок воспринимает полноценные словесные воздействия взрослого и выдает разнообразные, интонационно окрашенные вокализации. По вокальным компонентам высказываний матери ребенок бессознательно оценивает ее состояние и выстраивает свое адаптированное поведение: или подражает ей, или отворачивается и проявляет негативные реакции. В этом отношении период гуления представляет особую значимость, поскольку развитие коммуникативно-познавательной активности ребенка находится в этот период в прямой зависимости от эмоциональной выразительности вокальных компонентов речи близких взрослых [17, с. 40]. Можно сделать вывод, что эмоциональная составляющая интонационной стороны речи, одной из средств кото-

рой будет ее звуковое выражение, является важным специфическим компонентом речевой коммуникации в целом.

В начальный период формирования интонационной стороны речи ребенка основную смысловую нагрузку несет звуковысотный слух, являющийся важным компонентом речевого слуха. Многие современные исследователи (А. И. Максаков, С. В. Иванова, Ф. А. Сохин, М. Ф. Фомичева, Е. В. Шереметьева) подчеркивают значимость развития звуковысотного слуха, или восприятия движений тона голоса (вверх — вниз). Дети узнают изменения голоса: по высоте в соответствии с эмоциональной окраской речи (реагируют плачем на сердитый тон и улыбкой на доброжелательный и ласковый); по тембру (различают голос матери и других взрослых); по ритмическому рисунку слова, т. е. воспринимают его акцентно-слоговую структуру (особенности звукового строения слова, зависящие от количества слогов и места ударного слога) в единстве с темпом речи. В дальнейшем, хорошо развитый речевой слух обеспечивает четкое и правильное произношение всех звуков родного языка и интонационную выразительность речи ребенка в целом [52].

По мнению Н.И. Лепской, в период с 5-6 мес. до 10 мес. вокализации ребенка характеризуются незавершенностью интонации, перепадом частоты основного тона, удлинением ударных гласных [42, с. 14]. Г.В. Чиркина отмечает, что переход к лепету связан с выработкой ритмичности и согласованности дыхания и движений артикуляционного аппарата, постепенным нарастанием длительности слоговой продукции, формированием интонированного голосового общения. Для формирования интонационной стороны речи у детей с нормальным развитием характерно появление к 6 месяцам мелодики, типичной для их родного языка. Важно отметить факт восприимчивости ребенка раннего возраста к ритмам звучащей

речи и взаимосвязь моторики и ритмизации вокализаций. Лепетная речь, являясь ритмически организованной, тесно связана с ритмическими движениями ребенка, потребность в которых появляется к 5-6 месяцам жизни. Взмахивая руками или прыгая на руках у взрослых, он по несколько минут подряд ритмически повторяет слоги (например, «та-та-та», «да-да-да» и т.д.). Этот ритм представляет собой архаическую фазу языка, что и объясняет его раннее появление в речевом онтогенезе. Предоставление ребенку свободы движений влияет не только на развитие его психомоторики, но и на формирование речевых артикуляций [9; 74]. Таким образом, можно сделать вывод, что ритмическая организация речи имеет в своей основе моторную (двигательную) природу.

С 6 до 9 месяцев в самостоятельной вокальной продукции ребенка происходит постепенный переход к активному, многообразному по звуковому составу лепету, для данного периода характерным является копирование интонационно-мелодической структуры знакомой фразы [69]. Причем такой модулированный лепет доставляет ребенку большое удовольствие, являясь практически уже речью самого ребёнка.

По мнению академика РАН Н. Н. Володина, с 6 до 9 месяцев происходит усложнение и расширением объема движений губ, языка, мягкого неба, совершенствование функции дыхания, удлинение произвольного выдоха, что обуславливает предпосылки к формированию речи, и ее интонационной стороны в частности. Появляется способность к регуляции громкости и тембра своего голоса, в зависимости от эмоционального состояния. Для периода с 9 до 10 месяцев характерен активный лепет, ребенок уже хорошо копирует интонацию, воспроизводит мелодическую схему знакомых фраз, приветствий [18, с. 16]. Примерно к 11 месяцам появляются лепетные

цепочки с меняющимся шумовым началом, в которых какой-либо один слог выделяется длительностью, громкостью, высотой звука, вследствие чего предполагается, что ударение закладывается именно в доречевых средствах общения [5].

Говоря о ритме и ударении в период с 9–10 мес. до 12–14 мес., многие исследователи (Е. Н. Винарская, А. А. Леонтьев, Т. Н. Ущакова, С. Н. Цейтлин, Н. Х. Швачкин, Е. В. Шереметьева) отмечают, что в большинстве своем лепетные псевдослова хореичны, т.е. ударный слог в них занимает начальную позицию. Можно сказать, что ребенок первого года жизни «живет в окружении хорей — размера, который соответствует его ритмической наклонности», ввиду преобладания хорей в речевых обращениях взрослых к ребенку, хореичности колыбельных песен и большинства русских уменьшительных имен. К окончанию данного периода постепенно начинают накапливаться и ямбические псевдослова восходящей звучности [17, с. 52].

В периоде позднего мелодического лепета ребенка привлекает эмоциональное оценивание отношений между компонентами коммуникативно-познавательной ситуации (между ее партнерами, между партнерами и предметами, между предметами), продуцируемое близкими взрослыми, выраженное мелодикой, поэтому именно к мелодике ребенок и прислушивается. Освоив лепетные цепочки из двух — трех псевдослов, ребенок, к концу первого года жизни, начинает слышать тембровые изменения в эмоциональной речи взрослых. Расцвет модулированных лепетных монологов происходит в возрасте около 1, 5 лет [16, с. 57].

В.В. Тонкова-Ямпольская полагает, что интонационное поле речеслухового анализатора (восприятие интонации) завершает свое становление к концу периода лепета, т. е. к началу второго года жизни, в то время как становление интонаци-

онного поля в речедвигательном анализаторе (реализация интонации) в этот период начинает только формироваться, и заканчивается в периоде оформления устной речи, когда «индифферентная, выразительная и настойчивая интонация периодов гуления и лепета идентифицируется с логическими интонациями повествования, убеждения и утверждения» [62, с. 9].

Одними из первых слов ребенка являются слова, представляющие собой искажения слов взрослых, но сохраняющие их фонетический и ритмический рисунок, что подтверждает факт формирования ритмико-просодических характеристик речи в дословесный период. Таким образом, именно интонационная сторона речи является основой для дальнейшего формирования лексико-грамматических структур языка [65].

Говоря о сроках формирования интонационных типов, в своем исследовании А. Н. Гвоздев отмечает, что уже в период однословного предложения ребенок пользуется интонацией понижения для выражения спокойного констатирования, в это же время появляются разновидности восклицательной интонации. После одного года и одиннадцати месяцев появляются вопросительные интонации. Характерно, что первоначально вопрос выражается только интонацией. Она совпадает с вопросительной интонацией взрослых, и то, что ребенок задает вопрос, улавливается окружающими без труда. Перечисление также выражается только интонационно, без союзов, союзы появляются после 2, 3 г. Кроме того, выделяется интонация противопоставления (контраста). В сложных предложениях взаимоотношения между составными частями также выражаются интонационно, при этом отчетливо используется две: интонация, выражающая время или условие действия другого предложения (характеризуется особым повышением, резко отличающимся от перечислительной мелодики). Изъяснительная

интонация обозначает ожидание следующего во второй части предложения объяснения в виде указания причины или раскрытия содержания.

Относительно фразового ударения, оно начинает усваиваться, когда в предложении появляется несколько слов, и меняет свое место при изменении смысла фразы, что полностью соответствует ударениям в речи взрослых [21].

По мнению В. В. Тонковой-Ямпольской, вопросительная интонация формируется на втором году жизни, это происходит вследствие ряда причин, во-первых, ввиду закрепления навыка голосового модулирования различных эмоций, во-вторых, из-за количественного роста разнообразных лепетных звукосочетаний и последующего появления первых слов [61].

Н. И. Лепская считает, что начало появления нормативных с точки зрения «взрослого» языка интонационных конструкций в речи ребенка приходится на середину второго года. Первой языковой интонацией, которая появляется от двух лет до двух лет и трех месяцев, является интонация волеизъявления. Интонация утверждения и перечисления возникает у детей в возрастном периоде от двух лет и четырех месяцев до трех лет. Вопросительная интонация формируется на основе удивления в возрасте 3–4 лет. Восклицательная интонация усваивается ребенком последней [41].

В своем исследовании О.И. Яровенко отмечает, что разные интонационные типы (повествование, вопрос, восклицание) в спонтанной детской речи можно зафиксировать в середине второго года жизни (в возрасте 2 лет 6 мес.), причем они отличаются яркостью и утрированностью проявлений, что указывает на незаконченность процесса формирования интонационных средств у детей данной возрастной группы. Произнести же их по заданию дети могут в возрасте трех лет и шести меся-

цев. Крайней границей в усвоении и реализации различных типов интонаций автор считает возраст 4 лет при условии сохранности работы речедвигательного и речеслухового анализаторов [80].

В исследовании Н. Ю. Вахтиной экспериментально подтверждается, что высказывания детей в возрасте от двух до четырех лет отличаются от высказываний взрослых шириной частотного диапазона в законченных и незаконченных повествовательных и в восклицательных высказываниях. В возрасте до 2 лет 6 мес. в эмоционально-нейтральных высказываниях диапазон мелодических изменений очень невелик, из-за этого некоторые высказывания произносятся монотонно. После двух лет и шести месяцев происходит расширение частотного диапазона, и только к четырем годам величина диапазона приближается к диапазону, используемому в речи взрослых [15].

На третьем году речь ребенка становится более эмоциональной и выразительной, проявляется личностный компонент интонационной окраски высказываний. Коммуникативный мотив и ситуация, преломляясь через определенную личностную позицию и эмоциональное отношение, вызывают заметные индивидуальные вариации интонационной выразительности. В процессе общения со взрослым, дети данного возраста прежде всего распознают логическое ударение, поэтому часто воспроизводят не все высказывание, а только акцентированное слово [77].

Обзор литературы по особенностям формирования интонационной стороны речи у детей раннего возраста позволяет сделать следующие выводы. Из всех речевых средств ребенок в онтогенезе воспринимает прежде всего интонацию, а уже затем вербальные составляющие речи. Усвоение детьми интонационной стороны речи происходит последовательно, но ком-

поненты усваиваются неравномерно, в соответствии с возрастом и особенностями психофизиологического развития ребенка. Ключевое значение для развития интонации у ребенка, особенно в доречевой период, имеет эмоциональное общение со взрослыми, в частности, в рамках семьи. Восприятие компонентов интонации начинается с доречевого периода, с первого младенческого крика. Ребенок в возрасте до одного года ориентируется на эмоциональные ритмико-мелодические компоненты высказывания. Первые интонационно оформленные фразы отмечаются с началом формирования словесной структуры, на втором году жизни происходят процессы усвоения основных типов интонаций, далее, до возраста примерно четырех лет происходят тонкие процессы дифференцировки и совершенствования интонационных структур. Таким образом, интонационная сторона речи в раннем детском возрасте еще находится в процессе становления, что обуславливает важность этого возрастного периода для своевременной коррекции в случае отклонения от нормы.

1.3 Психолого-педагогическая характеристика детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

В процессе овладения речью, ребенок приобретает способность к понятийному мышлению, к обобщенному отражению окружающей действительности, к осознанию, планированию и регуляции своих намерений и действий. Отклонения в развитии речи отражаются на формировании всей психической

жизни ребенка, затрудняют общение с окружающими и нередко препятствуют успешному овладению познавательными процессами [46].

Большинство ученых сходятся во мнении, что период раннего возраста является уникальным с точки зрения эффективной коррекции нарушений развития (Е. Р. Баенская, О. А. Горлова, А. А. Катаева, Е. М. Мастюкова, О. Г. Приходько, Ю. А. Разенкова, Е. Ф. Рау, Е. А. Стребелева, Г. В. Чиркина и др.). Однако речевое развитие детей раннего возраста стало рассматриваться как предмет научного исследования сравнительно недавно. Исторически первой организационной формой выявления детей с речевыми нарушениями была поликлиническая диспансеризация детей в возрасте 3 лет. Но последние годы качественно изменился состав детей, нуждающихся в логопедической помощи. Многие современные исследователи (Е. Ф. Архипова, О. Е. Громова, Е. В. Жулина, Ю. А. Разенкова, Е. В. Шереметьева) отмечают резкое возрастание числа детей раннего возраста с нарушениями в процессе овладения речью. Несмотря на многочисленность, качественный состав этой группы детей достаточно неоднороден. По мнению О. Е. Громовой, главная особенность речи таких детей, выраженная термином «задержка речевого развития», проявляется главным образом неполноценностью экспрессивного словаря [24, с. 26–32]. О. Г. Приходько также отмечает низкий уровень экспрессивной речи детей с задержкой речевого развития, кроме того, диспропорцию понимания обращенной и собственной речи, медленное расширение активного словаря ребенка, трудности с усвоением грамматических категорий [50, с. 2].

Задержка речи — это условное обозначение атипичного развития речи, при котором отставание во всех ее структурных

компонентах (в фонетике, лексике, грамматике), независимо от степени, носит временный характер и сравнительно легко ликвидируется при применении специально разработанной методики. Речь таких детей относительно сформирована, однако для нее характерны нарушения звукопроизношения, неправильный подбор слов, нарушения связи слов (согласование, управление). Понятие задержка речевого развития включает все формы и разновидности речевых нарушений как функционального, так и органического происхождения. Нарушения часто имеют обратимый нейродинамический характер. Это может быть результатом различных патологических состояний у детей, перенесших нетяжелую родовую травму или истощение в результате соматических заболеваний в первые месяцы и годы жизни, а также неблагоприятных условий окружения и воспитания (глухонемого родителей, нарушения речи близких окружающих, двуязычие и т. д.) [31].

Е. А. Бушинская определяет задержку речевого развития как специфическую речевую недостаточность, обусловленную недоразвитием речезыковой способности, проявляющаяся в недостаточном уровне усвоения норм языка и в снижении активности речевой деятельности, приводящая к задержанному развитию коммуникативной функции речи и дефицитарному развитию игровой и познавательной деятельности. Ю.А. Разенкова, Е. Б. Айвазян описывают следующие психолого-педагогические характеристики, являющиеся, по мнению авторов, общими для всех детей раннего возраста с нарушениями развития: отставание в социально-эмоциональном развитии (более позднее, по сравнению с нормой, появление и формирование улыбки, «комплекса оживления», умения узнавать близких, интереса к действиям взрослого с игрушкой), низкий уровень сформированности непосредственно-эмоционального

общения с близкими взрослыми, нарастание отставания в познавательном развитии, предметно-практической деятельности, понимании речи и активной речи от одного года к трем годам, нарастание поведенческих сложностей к 3 годам [53].

И. Б. Карелина представляет следующую, с нашей точки зрения искусственно созданную, классификацию задержек речевого развития (ЗРР): функциональные задержки речевого развития (ФЗРР) и органические задержки речевого развития (ОЗРР). Функциональные включают в себя: ЗРР, обусловленные педагогической запущенностью; ЗРР, обусловленную соматической ослабленностью; ЗРР конституционального характера (все этапы раннего речевого развития ребенок проходит в более поздние сроки, но впоследствии к 4-5 годам его речевое развитие соответствует возрастной норме, хотя может отмечаться нарушенное звукопроизношение по типу дислалии или минимальной дизартрии). Органическими задержками речевого развития являются: ЗРР алалического характера (полностью нарушен речевой онтогенез); ЗРР дизартрического характера; ЗРР, обусловленные нарушениями слуха; ЗРР аутического характера; ЗРР, обусловленная ЗПР; ЗРР, обусловленная интеллектуальной недостаточностью [35, с. 149–156].

По мнению Г.В. Чиркиной, наиболее типичные формы отклонений речевого развития речи ребенка раннего возраста:

1. Неосложненная задержка речевого развития (ребенок говорит несколько лепетных слов, у него не появляются новые слова при достаточно гармоничном развитии других функций).

2. Задержка речевого развития при равномерном характере нарушений в других сферах (двигательной, сенсорной, эмоциональной и т.п.): пассивный словарь ограничен элементарными бытовыми понятиями, ребенок с трудом выполняет

задания типа «Найди такой же кубик», «Покажи такую же картинку».

3. Грубая задержка речевого развития при парциальных нарушениях в других сферах (ребенок демонстрирует крайне низкую речевую активность при достаточном объеме пассивного словаря, нередко при прямом обращении к нему ярко проявляет речевой негативизм).

4. Задержка речевого развития в структуре сложного дефекта (например, РДА) [69].

Е. М. Мастюкова подчеркивает, что отставание в развитии речи на этом возрастном этапе может иметь обратимый, функционально-динамический характер, или может быть одним из начальных проявлений различных нервно-психических заболеваний [45, с. 26].

Существует два варианта, обозначающих перспективы дальнейшего речевого развития таких детей: вероятное спонтанное развитие речи в более поздние сроки (так называемые «поздноговорящие» дети), и, в противовес, переход задержки речевого развития в раннем детском возрасте в общее недоразвитие речи в дошкольном периоде [25, с. 41–47]. В первом варианте задержка речевого развития успешно компенсируется без постороннего вмешательства и может рассматриваться как временное, обратимое состояние, а во втором сходные отклонения речевого онтогенеза проявляются мозаично в языковых и когнитивных процессах, и в дальнейшем могут провоцировать расстройства речи различной степени выраженности [77]. Таким образом, становится очевидно, что традиционный термин «задержка речевого развития», применимый для детей раннего возраста с нарушениями в развитии речи, не раскрывает полной картины речевого нарушения ре-

бенка и не дает представления о его дальнейшей перспективе и путях коррекции.

Подробная классификация типов отклонений в овладении речью в раннем детском возрасте была разработана нами. Ключевым понятием, характеризующим речевой дизонтогенез в раннем возрасте становится понятие «отклонения в овладении речью», или недоразвитие невербальных интонационно-голосовых, ритмических и экспрессивных средств общения в пределах коммуникативно-речевой системы, обусловленное неадекватностью коммуникативных условий и, как следствие, незрелостью психофизиологических предпосылок речи [77, с. 85]. Данное понятие продолжает и развивает определение задержки речевого развития, обобщает существующие научно-теоретические исследования и вскрывает структуру процесса речевого развития современных детей раннего возраста, дает методику раннего коррекционного вмешательства и прогноз развития ребенка [75, с. 35].

Мы выделяем две группы детей из категории детей, имеющих задержку речевого развития: дети с темповым вариантом нормы, имеющие временные, обратимые состояния речевого развития, которые со временем могут быть успешно преодолены, и дети с отклонениями речевого развития, имеющие сходные отклонения в речевом онтогенезе, проявляющиеся мозаично в речевых и когнитивных процессах, которые в дошкольном возрасте определяют нарушения речи различной степени. Классификация отклонений в овладении речью включает в себя следующие типы: по степени выраженности (резко выраженные, выраженные, нерезко выраженные отклонения в овладении речью) и два типа отклонений по генезу и проявлениям (обусловленные недоразвитием психофизиологических

компонентов, обусловленные недоразвитием когнитивных компонентов).

Рассмотрим подробнее резко выраженные, выраженные и нерезко выраженные отклонения в овладении речью, описанные нами ранее [76].

При резко выраженных отклонениях в овладении речью в раннем возрасте у детей отмечается равномерное резкое недоразвитие всех компонентов коммуникативно-речевого генеза; в тяжелых случаях характерна полная несформированность базовых коммуникативных навыков, в более сглаженных вариантах в самостоятельной игре у детей преобладают манипуляции с предметами, присутствуют одноактные игровые действия с игрушками, но они не сопровождаются речевыми высказываниями. Для таких детей характерны различные яктации, отсутствие выразительной мимики, быстрое истощение при познавательных нагрузках, недоразвитие слухового речевого гнозиса, фонематического слуха и моторных предпосылок артикуляции. Дети затрудняются в дифференциации звуков [o] — [y], твердых мягких, шипящих. К 3 годам у детей данной подгруппы речь соответствует I уровню речевого развития (по классификации Р. Е. Левиной), могут проявиться расстройства аутистического спектра, нарушения когнитивных процессов и познавательной активности.

У детей с выраженными отклонениями речевого развития в раннем возрасте наблюдается мозаичное недоразвитие всех компонентов овладения речью ребенком. Мы отмечаем, что «игра таких детей носит подражательный процессуальный характер, но быстро распадается на одноактные игровые действия, которые сопровождаются редкими фонационными возгласами» [76, с. 133]. Эмоции удовольствия и недовольства таких детей уже возможно определить по мимике. Развитие слухово-

го речевого гнозиса и моторных предпосылок артикуляции не соответствует возрасту. Дети с выраженными отклонениями речевого развития к трем годам относятся к группе риска по ОНР или у них может быть квалифицирована задержка психического развития.

Для детей с нерезко выраженными отклонениями в овладении речью характерна некоторая мозаичность недоразвития компонентов овладения речью (мотивация речевого развития взрослыми, овладение игровыми действиями, фонематическое восприятие). Несмотря на некоторое сходство данной группы детей с нормой, у них отмечается недоразвитие слухового речевого гнозиса и моторных предпосылок артикуляции. Дети не дифференцируют звуки [о] — [у], твердые мягкие, шипящие. Во время еды они пытаются снизить раздражение в области рта рукой или салфеткой, следовательно, кожно-кинестетическая рецепция сохранна. Дети с нерезко выраженными отклонениями речевого развития в 3–4 года относятся к вариантам нормы, в пять лет имеют логопедическое заключение «фонетико-фонематическое недоразвитие» [76, с.135–136].

При отклонениях в овладении речью, обусловленных недоразвитием психофизиологических компонентов, отмечается грубое недоразвитие фонематического восприятия и двигательных основ артикуляции при относительной сохранности коммуникативных условий психоречевого развития. В психофизиологических компонентах отмечается недоразвитие слухового речевого гнозиса и моторных предпосылок артикуляции. Дети не дифференцируют звуки [о] — [у], твердые мягкие, шипящие. В процессе приема пищи движения мышц языка, губ и мышц, удерживающих нижнюю челюсть не скоординированы, отсутствует кожно-кинестетическая чувствительность в области рта. Играют дети в основном молча, иногда выдают неопределенные фона-

ции, Эмоции не отражены в мимике. В возрасте 3–4 лет дети с отклонениями речевого развития, обусловленными недоразвитием психофизиологических компонентов, относятся к вариантам нормы, к пяти годам их речь соответствует ФФН или ОНР (III уровень речевого развития).

У детей с отклонениями в речевом развитии, обусловленными недоразвитием коммуникативных условий, отсутствует реакция на похвалу/порицание взрослого; отсутствуют мимические проявления эмоционального состояния, наблюдается быстрая истощаемость, наличие самоуспокаивающих движений; в игровых действиях сохраняются манипуляции с предметами, появляются процессуальные игровые действия с игрушками и отсутствует речевая активность [76, с. 138–142].

Таким образом, дети раннего возраста с отклонениями в овладении речью, в отличие от детей с темповой, обратимой задержкой речевого развития, имеют необратимый характер отклонений, который усложняется по мере взросления ребенка. В зависимости от этиологии и степени выраженности выделяются различные типы отклонений в овладении речью.

1.4 Коммуникативная ситуация семьи как условие формирования интонации у ребенка раннего возраста

Формирование интонации представляет собой непрерывный и нелинейный процесс, обусловленный формированием систем речевого восприятия и воспроизведения. Как было сказано ранее, развитие интонационной стороны речи у ребенка в

раннем возрасте является основой для дальнейшего развития речи в целом.

Многие исследователи подчеркивают, что формирование предпосылок к овладению речью у ребенка происходит в процессе общения со взрослым (Е. Р. Баенская, Е. И. Исенина, М. И. Лисина, Е. М. Мастюкова, О. Г. Приходько, Ю. А. Разенкова, С. Н. Цейтлин, Г. В. Чиркина, Е. В. Шереметьева и др.). В период раннего детства именно семья, близкий взрослый организует и обеспечивает общение с ребенком, создает такие условия коммуникативной деятельности, в процессе которой происходит становление ребенка как субъекта этой деятельности. Развитие интонационных структур обусловлено эмоциональной коммуникацией ребенка со взрослым, средством выражения которой выступает эмоциональная интонация. Формирование коммуникации посредством эмоционального интонирования происходит на доречевом этапе развития и осуществляется через декодирование детьми интонационно окрашенных словесных стимулов взрослого.

Воспитательным процессам в семье уделено особое место в трудах В. А. Сухомлинского, согласно которому важнейшим условием для всестороннего и гармоничного развития личности ребенка является воспитательное воздействие, оказываемое родителями и, в особенности, матерью. Иными словами, согласно В. А. Сухомлинскому, семья выступает как первичная ячейка человеческих отношений: моральных, эстетических, нравственных. Именно из взаимоотношений родителей и их отношения к собственному ребенку закладывается социально-психологический базис для нравственного развития личности, включающего механизмы ответственности и воли, чувства уверенности в себе и осознания собственного достоинства.

П. А. Сорокин, с позиции психологии, подчеркивал значимость такой проблемы, как развитие семьи, которую он приравнивал по значимости к воздействию, оказываемому на формирование личности к таким факторам как государство, школа, церковь. В своих трудах он писал: «Семья это первая мастерская, куда он (человек) поступает для переделки. Она наносит первые и неизгладимые черты будущего человека». Именно от этой «мастерской» и зависят поведение, способности личности, а также «социальный уклад, характер общественной жизни и историческая судьба целого общества».

Взаимодействуя с близкими взрослыми в семье, ребенок естественным образом усваивает речевые и неречевые модели коммуникации. В раннем детском возрасте круг общения ребенка по большей мере ограничивается самыми близкими для него людьми — семьей, потому нам представляется обоснованным рассматривать коммуникативную ситуацию семьи как одно из ключевых условий формирования интонации у ребенка раннего возраста. Коммуникативная ситуация выступает как стимул, вызывающий потребность в общении, и обеспечивает развитие коммуникативных, речевых, а затем и языковых способностей.

Коммуникация — это процесс взаимодействия двух и более языковых личностей с целью передачи, получения, обмена информацией, то есть того или иного воздействия на собеседника, необходимого для осуществления совместной деятельности. Ситуация — это фрагмент объективно существующей действительности (частью ее может быть и вербальный акт). По мнению М.А. Василика, типичная коммуникативная ситуация — это модель контакта, в котором реализуются речевые и неречевые действия собеседников в их коммуникативных ролях. В типичной ситуации наблюдается заданность обстоя-

тельств действительности, отношений между собеседниками, мотивов и задач общения [48].

Важнейшими компонентами коммуникативной ситуации являются партнеры по коммуникации — адресат (кто) и адресант (кому). В рамках нашего исследования мы будем рассматривать в качестве партнеров по коммуникации ребенка раннего возраста и его родителей (в первую очередь, мать). У адресанта в качестве стимула должен быть мотив (почему?) как побудительная причина и цель (зачем?) как стремление к достижению результата сообщения. Здесь область коммуникативных замыслов, намерений, речевых интенций говорящего: сообщить, попросить, спросить, похвалить, пообещать. Именно речь взрослого может и должна являться стимулом к речевому действию ребенка, она же и является для ребенка своеобразным эталоном. Поставленный взрослым в определенные коммуникативные условия, ребенок вынужден их принять, получая возможность речевой самореализации. Компонент ситуации «как» определяет выбор вербального и невербального кода: помимо словесных, это интонационные и жестово-мимические знаки, которые могут менять или дополнять смысл сказанного. Компонент ситуации «каким образом» определяет тональность коммуникации. В случае общения в рамках семьи, она является обиходно-непринужденной. Общение адресанта и адресата происходит в каком-либо месте (где) и в какое-либо время (когда). Тематическая составляющая коммуникативной ситуации (о чем?) продиктована текущим моментом [58, с. 31].

Рассмотрим, каким образом будет происходить реализация коммуникативных ситуаций в семье. Д. Б. Эльконин подчеркивал, что речь ребенка в период раннего детства непосредственно связана с практической деятельностью, осуществляемой им, или с наглядной ситуацией, в которой или по поводу которой

происходит общение. Поскольку деятельность ребенка этого возраста осуществляется в основном совместно со взрослыми, или с их помощью, общение между ними носит ситуативный характер, а форма ситуативной речи характеризуется диалогическим характером. Эта речь представляет собою или ответы на вопросы взрослого, или вопросы ко взрослым в связи с затруднениями, возникающими в ходе деятельности, или требование об удовлетворении тех или иных потребностей, или, наконец, вопросы, возникающие при знакомстве с предметами и явлениями окружающей действительности. В. А. Ковшиков указывал, что в диалоге большую роль играют невербальные компоненты речи, в том числе интонация [37, с. 55]. Диалогическая форма речи ребенка раннего детства является следствием и вместе с тем выражением недостаточной самостоятельности ребенка, неотделенности его деятельности от деятельности взрослых [77]. В диалогическом общении в семье в диадах «родитель-ребенок» поэтапно формируются уровни развития языковой личности, и, соответственно, связанные с ними компоненты интонационной стороны речи.

М. И. Лисина так же отмечает факт, что общение всегда тесно связано с деятельностью [43]. Таким образом, можно сделать вывод, что реализация коммуникативной ситуации между членами семьи и ребенком может происходить в рамках совместной деятельности: пробуждение, кормление, одевание, игра, купание, встреча из детского сада и т. д. Поскольку речь формируется в процессе общения, основным способом формирования интонации у ребенка является диалог с близким взрослым в различных коммуникативных ситуациях.

По определению Е. В. Шереметьевой, коммуникативная ситуация — это конкретная ситуация общения, в которую входят партнеры по коммуникации, способы реализации комму-

никативной интенции, неречевые компоненты. Совокупность коммуникативных ситуаций, традиционно принятых в семье, является коммуникативной средой, в которой формируются первичные коммуникативные навыки и средства общения ребенка раннего возраста [72].

Важными характеристиками гармоничной речевой среды являются: эмоциональное общение ребенка с близкими взрослыми, чутко реагирующими на его интересы и потребности; отсутствие нарушений слуха, речи, неврологических и психических заболеваний у близких взрослых, отношение к ребенку как к активному участнику речевых взаимоотношений; наличие адекватных, качественных речевых образцов, а также отсутствие гиперопеки со стороны взрослого, возможность самостоятельного приобретения ребенком чувственного опыта в качестве базы для овладения речью [1].

По мнению Г. В. Чиркиной, ранимость речевой функции у детей раннего возраста может быть обусловлена, помимо органических поражений ЦНС и воздействия окружающей среды как источника получения информации об окружающем мире, особенностями эмоционального контакта ребенка и матери, спецификой коммуникативных потребностей ребенка в различных ситуациях воспитания, а также воздействием речи воспитывающего взрослого, обращенной непосредственно к ребенку («инпута») [69, с. 221–226].

В условиях полноценной коммуникативной среды в семье ребенок в своей памяти постепенно накапливает материал речи близких взрослых, выделяет компоненты интонационной стороны речи, учится соотносить и устанавливать интонационные модели в зависимости от коммуникативных условий. Эти аналогии постепенно становятся для него правилами, разумеется, в тех случаях, когда они регулярны, воспроизводимы, повто-

ряются в сходных коммуникативных ситуациях. Усваиваются лишь системные связи, они составляют систему правил языка, что служит основой феномена развития языковой способности. В этом состоит особая ответственность коммуникативной среды в семье перед речевым развитием ребенка раннего возраста. Таким образом, можно сделать вывод, что регулярное моделирование коммуникативных ситуаций членами семьи является необходимым условием формирования интонационной стороны речи у ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

С первых дней жизни особую роль для ребенка играет материнская речь, с ее утрированным интонированием, выделением слов. Особая организация речи матери позволяет ребенку выделять из ее речи акустические сигналы, отличающиеся своими параметрами от общей, окружающей ребенка, акустической информации (голоса взрослых, общающихся между собой; бытовые шумы, музыка и т. д.). Е. Н. Винарская описывает особенности материнской речи, обращенной к ребенку: фразы нараспев, произносимые повторно, с интонационным выделением значимых слов. Мать привлекает внимание ребенка к тембрам соответствующих псевдослов посредством утрированной интонации, помогая таким образом ребенку воспринимать эмоциональный, а затем и предметный смысл высказывания. Именно благодаря такому способу взаимодействия, по мнению автора, ребенок второго года жизни смещает вектор внимания с «эмоциональных основ отношения личности к объектам коммуникативно-познавательной ситуации на эмоциональные оценки отношений между компонентами коммуникативно-познавательной ситуации» [17, с. 56–57]. Таким образом, вследствие особого интонационно-окрашенного воз-

действия в процессе общения с матерью, происходит совершенствование интонации ребенка.

В своем экспериментальном исследовании А. А. Петрова также подчеркивает, что особенности интонационной организации речи взрослого при общении с ребёнком имеют существенные различия с интонированием в общении «взрослый-взрослый». В коммуникации с ребенком раннего возраста взрослый использует медленный темп, который естественен для речи ребенка 2 лет, но звучит не нормотипично для речи взрослого человека во «взрослой» коммуникации. Реплики взрослого в диалоге с ребенком отрывисты, каждое слово максимально выделено, следовательно, взрослый моделирует свою речь, приспособляя ее к детской, посредством управления мелодикой речи, ее тембром, темпом и ритмом. А.А. Петрова экспериментально подтверждает, что в диалоге со взрослым ребенок в возрасте двух лет имитирует интонацию предыдущей реплики взрослого, отвечая ему, при этом используя интонацию вопроса, либо интонацию незавершённости [49, с. 174–194]. В возрасте 2,5 лет ребенок начинает уже самостоятельно определять и использовать тот или иной тип усвоенной им интонации при построении и оформлении фразы, т.е. выбор интонационной модели ответа ребенка уже не продиктован интонацией взрослого. Таким образом, становится очевидной ключевая роль близкого взрослого в формировании интонационной стороны речи ребенка раннего возраста, так как данный возрастной период является максимально сензитивным.

Факт ранней имитации ребенком речевого и неречевого поведения взрослых (взгляда, жеста и, особенно, интонации) признается в психолингвистике. Необычность протобеседы проявляется либо в односторонности диалога и выражается в форме монолога с элементами паузации, либо имеет место со-

вместная вокализация, при которой происходит «соблюдение очередности» в примитивном протообщении. Для поддержания контакта с ребенком речь матери организована особым образом: высокая частотность в употреблении высказываний, имеющих одобряющий характер, многократное повторение отдельных лексем или высказываний (способствующее в дальнейшем гиперкоррекции), высокая сегментация речи, использование иконических жестов, изображающих движение, а также разного рода указательных жестов [49, с. 79].

Взаимодействие в коммуникативной ситуации происходит с помощью средств общения. Интонация относится к паралингвистическим средствам общения. Паралингвистические (невербальные) средства общения, входят в речевое сообщение и, наряду с вербальными, передают смысловую информацию. По мнению И. Н. Горелова, во всяком коммуникативном акте невербальные средства общения разворачиваются прежде, чем начинается собственно речь [23].

Средствами общения, по мнению М.И. Лисиной, являются такие операции, с помощью которых каждый участник строит свои действия общения и вносит свой вклад во взаимодействие с другим человеком [43, с. 57]. Е.В. Шереметьева выделяет следующую классификацию средств общения: речевые, фонационные, неречевые визуальные (кинесика, контакт глаз), неречевые тактильно-кинестетические [78].

Очевидно, что интонация как средство общения не существует в коммуникативной ситуации сама по себе, обособленно, она находится в тесной связи с речевыми высказываниями и кинесикой, и обеспечивает достижение цели конкретной коммуникативной ситуации.

В ходе анализа особенностей коммуникативной ситуации семьи как условия формирования интонации у ребенка раннего

возраста, мы установили следующие факты. Одним из условий гармоничного и своевременного речевого развития ребенка является полноценное речевое окружение. Развитие интонации ребенка раннего возраста происходит в процессе эмоционального диалога, возникающего на первом этапе на основе эмоционально-личностного общения, а затем в совместной предметно-практической деятельности и реализованного в рамках конкретной коммуникативной ситуации, участниками которой являются близкие взрослые (члены семьи ребенка, преимущественно мать), использующие речевые, фонационные, кинесические, тактильно-кинестетические средства общения. Моделирование коммуникативных ситуаций близкими взрослыми, включение их в естественную среду семьи (в процессы пробуждения ребенка, кормления, сборов в детский сад, игры, купания, встречи из детского сада и т. д.) является активизирующим фактором для развития интонационных компонентов в частности, и речи ребенка в целом..

Выводы главе 1

Проблема формирования интонационной стороны речи у детей в раннем возрасте представляет большой интерес в современных теоретических исследованиях. Этот факт обусловлен важностью использования интонации как средства выразительности речи в процессе коммуникации, и, кроме того, высокой значимостью уровня сформированности интонации как одного из основных предпосылок к успешному преодолению отклонений в речевом развитии и дальнейшему развитию речи ребенка.

В нашем исследовании мы будем рассматривать интонационную сторону речи как одну из основных составляющих

речевой системы, включающую в себя такие суперсегментные компоненты, как мелодика, тембр, темп, ритм, несущие смысло-различительную функцию; реализуемую в конкретных коммуникативных ситуациях.

Компоненты интонационной стороны речи развиваются и усваиваются в онтогенезе последовательно, но неравномерно, в соответствии с возрастом и особенностями психофизиологического развития ребенка. На самых ранних этапах своего речевого развития, ребенок использует интонацию, наряду с жестами и мимикой, как основное средство общения. Процессы восприятия и воспроизведения интонации обеспечиваются речевым слухом, особое значение имеет звуковысотный слух. Важнейшую роль в развитии интонации играет эмоциональное общение с близкими взрослыми. Восприятие компонентов интонации начинается с доречевого периода, с первого младенческого крика. Первые интонационно оформленные фразы отмечаются с началом формирования словесной структуры, на втором году жизни происходят процессы усвоения основных типов интонаций, далее, до возраста примерно 4 лет происходят тонкие процессы дифференцировки и совершенствования интонационных структур. Таким образом, интонационная сторона речи в раннем детском возрасте еще находится в процессе становления, поэтому период раннего детства является особенно благоприятным для своевременной компенсации в случае отклонения от нормы.

Понятие «задержка речевого развития», используемое ранее для детей раннего возраста с темповыми отклонениями в развитии речи, является недостаточно содержательным, не раскрывает полностью суть речевого нарушения и не дает понимания о способах его коррекции. С появлением термина «отклонения в овладении речью», обобщающим теоретические

исследования в области особенностей речевого развития детей раннего возраста, в логопедии появились возможности выстроить эффективное коррекционно-предупредительное воздействие для таких детей.

Одним из значимых факторов, способствующих развитию речи ребенка, является гармоничная речевая среда в семье. В процессе взаимодействия с близкими взрослыми, ребенок естественным образом усваивает речевые и неречевые модели коммуникации. Взрослый моделирует свою речь, приспособляя ее к детской, посредством управления мелодикой речи, ее тембром, темпом и ритмом. Коммуникативные ситуации, возникающие в рамках семьи, являются базовыми условиями формирования интонационной стороны речи у детей раннего возраста. Под коммуникативной ситуацией понимается конкретная ситуация общения, в которую входят партнеры по коммуникации, способы реализации коммуникативной интенции, неречевые компоненты.

Взаимодействие в коммуникативной ситуации происходит с помощью вербальных и невербальных средств общения, или операций, с помощью которых каждый участник строит свои действия общения и вносит свой вклад во взаимодействие с другим человеком. Коммуникативная ситуация, возникающая в диаде «родитель-ребенок» включает в себя комплекс средств общения (речевые высказывания, интонации, жесты, мимика, взгляд) и особенности их использования обоими партнерами по коммуникации. Моделирование коммуникативных ситуаций близкими взрослыми, включение их в естественную среду семьи (в процессы пробуждения ребенка, кормления, сборов в детский сад, игры, купания, встречи из детского сада и т. д.) является активизирующим фактором для развития интонации и речи ребенка раннего возраста.

2 Изучение формирования интонационной стороны речи в системе речевого развития ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью

2.1 Организация и содержание обследования интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Цель констатирующего этапа исследования заключалась в изучении особенностей интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, а также выявлении зависимости между уровнем сформированности интонационной стороны речи и уровнем речевого развития ребёнка раннего возраста.

Экспериментальная работа проводилась в МАДОУ «Детский сад №18 г. Челябинска» в период с 02 июня 2020 года по 25 июня 2020 года. В исследовании приняли участие 10 детей третьего года жизни (София Н., Ксения П., Артем Т., Алиса Г., Данил Б., Анастасия Д., Михаил Н., Кирилл В., Арина Н., Николай К.). Дети не проходили углубленную диагностику речевого развития ранее и не имели логопедических заключений о состоянии речевого развития.

Констатирующий эксперимент происходил в два этапа.

I этап — диагностика психоречевого развития детей раннего возраста. Цель: выявление отклонений в овладении речью у детей раннего возраста. Содержание этапа:

- 1) анкетирование родителей и педагогов;
- 2) изучение документации;
- 3) диагностика психоречевого развития ребенка;
- 4) составление индивидуального коммуникативно-речевого профиля и определение типа отклонений в овладении речью.

II этап — диагностика интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. Цель: обследование особенностей интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. Содержание этапа:

- 1) диагностика восприятия и воспроизведения компонентов интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью;
- 2) определение уровня сформированности интонационной стороны речи у обследованных детей.

2.1.1 Выявление отклонений в овладении речью у детей раннего возраста

Для реализации диагностических мероприятий первого этапа констатирующего эксперимента нами была выбрана методика Е.В. Шереметьевой [71], направленная на выявление отклонений коммуникативно-речевого развития детей раннего возраста. Наш выбор обусловлен следующими факторами:

- 1) данная методика включает в себя тщательное изучение комплекса условий и компонентов, подготавливающих появ-

ление устной речи: коммуникативных, психофизиологических и собственно языковых;

2) методика разработана именно для возрастной категории детей раннего возраста, что полностью соответствует контингенту исследуемых в нашей работе и позволит нам наиболее точно выявить отклонения в овладении речью у обследуемых детей.

Методика включает в себя обследование 4 основных блоков: естественная речевая среда и микросоциальные условия развития речи; психофизиологические компоненты овладения речью; когнитивные компоненты; собственная языковая продукция в процессе коммуникации.

Комплексное обследование речевого развития ребенка раннего возраста осуществлялось в три этапа: I этап — ориентировочный (включает в себя сбор анамнестических данных, изучение коммуникативных условий развития ребенка); II этап — диагностический (включает обследование психофизиологических компонентов овладения речью и обследование доступных ребенку средств общения/языковых компонентов); III этап — дифференциальный (подразумевает разграничение отклонений речевого развития, задержки речевого развития темпового характера, нормального речевого развития и определение типа отклонений речевого развития с помощью графического изображения коммуникативно-речевого профиля).

На первом этапе диагностика была нацелена на выявление возможных причин отклонений в коммуникативно-речевом развитии ребенка. С этой целью был проведен сбор и анализ анамнестических сведений и изучение коммуникативных условий развития ребенка, включающий изучение документации, беседу и анкетирование педагогов и родителей и последующий анализ полученных данных. Все данные, необ-

ходимые для определения возможных причин нарушения речевого развития, выяснялись только после согласия родителей на предоставление необходимой информации.

Анализ анамнестических данных показал следующее. Матери пяти обследуемых детей принимали лекарства во время беременности, четверо испытывали токсикоз, десять имели угрозу выкидыша. Во время родов четыре опрошенных матери получали стимуляцию родовой деятельности, четверо прошли через оперативные роды, в десяти случаях роды были стремительные, и преждевременные. Опрос родителей выявил единичные случаи наследственной предрасположенности к речевым нарушениям (мама одного ребенка посещала занятия логопеда в детстве, папа одного ребенка заикался в детстве).

Соматический статус обследованных детей характеризуют частые случаи ОРВИ (5), дисбактериозы (4), а также частые риниты (2), отиты (10) и инфекционные заболевания (10).

Диагностика блока микросоциальных условий показала следующие результаты. Только трое родителей читают детскую литературу ребенку каждый день, семеро читают ребенку несколько раз в неделю. Примечательно, что только пять матерей оречевляют совместную деятельность, что является важнейшим стимулирующим речевое развитие фактором, остальные не оречевляют бытовые коммуникативные ситуации, просят ребенка сказать или повторить что-то. При расставании с ребенком утром четверо родителей помогают самостоятельно снять одежду, но сами складывают в шкафчик, 4 — раздевают детей сами, 2 — оставляют ребенка и уходят. При встрече вечером трое родителей не интересуются, как прошел день; 7 — вступают в беседу с педагогом, спрашивают о поведении ребенка, о питании.

Таким образом, общение родителей с детьми с нарушениями речевого развития характеризуется проявлениями гиперопеки, недостаточной стимуляцией потребности общения, недостаточным оречевлением коммуникативных ситуаций, возникающих на основе совместной деятельности с ребенком.

Характеризуя речь родителей, обращенную к ребенку, только в четырех семьях речь имеет яркую интонационную окраску; семеро родителей не корректируют речь ребенка, при этом речь всех исследуемых родителей является включенной в коммуникативную ситуацию (по мнению родителей) и 8 родителей используют в речи простые предложения, без сложных грамматических конструкций.

Кроме того, в ходе наблюдения за взаимодействием родителей и детей были зафиксированы ситуации, когда родители удовлетворяли потребности детей без соответствующих вербальных проявлений со стороны ребенка. Например, Михаил Н. требовательно тянет маму за сумку, пока та торопливо застегивает ему пуговицы на одежде. Мама сначала не реагирует на его действия. Далее Михаил Н. начинает наигранно хныкать и интенсивнее дергать сумку. Сумка падает, Михаил Н. начинает плакать. Мама достает из сумки телефон и отдает ребенку, закрепляя таким образом нежелательное коммуникативное поведение ребенка.

Данил Б. при встрече с мамой показал на нитку, торчащую из рукава его футболки, выдав вокализацию — мычание: «Мм». Мама молча оторвала нитку от футболки. Таким образом, используя подобный стиль взаимодействия, когда требуемое или ожидаемое действие выполняется без какого-либо вербального подкрепления, родители не только не способствуют речевому развитию ребенка, но даже его затрудняют.

В целом, взаимодействие родителей и детей с нарушенным речевым развитием характеризуется недостаточно эффективным использованием фонационных средств общения (родители по большей мере используют нейтральные интонации, недостаточно эмоциональные, часто темп речи ускорен, не отмечено ярких проявлений голосовых модуляций); неречевые визуальные средства общения (мимика, пантомимика, выраженные коммуникативные жесты, постоянный контакт глаз) практически не используются.

В результате диагностики коэффициента эмоционального реагирования, 10 обследованных детей проявили адекватную реакцию на похвалу и порицание; эмоциональные мимические движения лицевой мускулатуры выразительны, самоуспокаивающие движения отсутствуют. Проявления эмпатии были зарегистрированы только у 3 детей, 2 — проявляли агрессию по отношению к другим детям (причиной служила неготовность делиться игрушками или недовольство поведением или деятельностью другого ребенка), что демонстрирует сниженную мотивацию в общении с ровесниками, и соответственно, низкий потенциал речевого развития.

Например, Анастасия Д. с силой выдернула куклу из рук другой девочки. Девочка заплакала, Анастасия Д., не обращая на нее внимания, села на пол неподалеку, и стала снимать с куклы одежду.

Потенциальная вероятность волевых усилий у 4 обследованных детей проявилась в недостаточной мере, дети играли игрушками только по инициативе взрослого, долго и увлеченно не играли; после беседы с родителями выяснилось, что дома эти дети предпочитают яркие электронные музыкальные игрушки и гаджеты.

Анализ данных обследования психофизиологических компонентов речевого развития выявил следующие особенности. Восприятие реальных лиц и предметов, а также изображенных на картинке, сохранно; двое детей имели затруднения в восприятии простого сюжета на сюжетной картинке; с восприятием сложного сюжета справились только двое из числа всех обследованных детей. Неречевое слуховое восприятие и фонематическое восприятие детей с нарушенным развитием речи затруднено, дети не дифференцируют [о] — [у], шипящие — свистящие, плавные — йот, имеют сложности в дифференциации сонорных. В процессе приема пищи 4 детей затруднялись пережёвывать и выплевывали пищу, что свидетельствует об избирательном пищевом поведении и недостаточном развитии нижнечелюстных мышц.

Обследование коммуникативных условий речевого развития выявило, что у четырех детей не сформирован символический уровень произвольного движения, пятеро детей не чистят самостоятельно зубы (это делают их родители), двое детей имеют трудности с использованием столовых приборов во время еды, двое детей не вытирают руки. Четверо детей (в дальнейшем получивших логопедическое заключение «норма речевого развития») оречевляли свои игровые действия, остальные сопровождали игровые действия постоянными фонациями; шестеро детей использовали указательный жест с интонемой просьбы.

На третьем этапе (дифференциальном) проведения диагностики были получены следующие результаты. Из 10 обследованных детей пятеро детей (Ксения П., Артем Т., Данил Б., Анастасия Д., Михаил Н.) имеют нерезко выраженные отклонения в овладении речью (Нрв ООР), один ребенок (Николай К.) — обратимую задержку речевого развития (ЗРР), чет-

веро детей (София Н., Алиса Г., Кирилл В., Арина Н.) — вариант нормального речестановления (НРР). На каждого ребенка с Нрв ООР был составлен индивидуальный коммуникативный профиль (приложение А, рисунки А.1 — А.6).

Таким образом, в ходе первого этапа констатирующего эксперимента была проведена диагностика психоречевого развития детей раннего возраста и выделены две группы детей, с отклонениями в овладении речью и с нормой речевого развития.

2.1.2 Обследование интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

На этапе обследования интонационной стороны речи нами были поставлены следующие задачи:

- 1) подобрать диагностические методики, необходимые для проведения экспериментального исследования;
- 2) определить критерии оценки;
- 3) определить уровни сформированности интонационной стороны речи и проанализировать данные, полученные в результате эксперимента.

На настоящий момент не существует развернутых, подробных методик диагностики всех компонентов интонационной стороны речи, предназначенных непосредственно для детей раннего возраста, имеющих нарушения речевого развития. В нашем исследовании, учитывая возрастные и психоречевые особенности испытуемого контингента, мы использовали следующий комплекс методик: диагностику психоречевого развития ребенка раннего возраста Е. В. Шереметьевой; адаптиро-

ванную методику, разработанную нами на основе методики диагностики музыкальных способностей детей В. П. Анисимова, методики обследования интонационной стороны речи у детей Е. Е. Шевцовой и методики обследования просодической стороны речи Е. Ф. Архиповой.

Для оценки ритмической организации первичной речевой продукции и интонационного оформления собственных высказываний ребенка мы использовали методику Е.В. Шереметьевой (блок изучения доступных ребенку средств общения, показатель начальных языковых средств общения).

Изучение интонационного оформления собственных высказываний ребенка в данной методике заключается в выявлении наличия или отсутствия вокабул, подражания голосовым модуляциям взрослого, наличия или отсутствия самостоятельных голосовых модуляций. Данные показатели оцениваются следующим образом: наличие вокабул — +1 балл; отсутствие вокабул — -1 балл; подражание голосовым модуляциям взрослого в игре «Уложи куклу спать» — +1 балл; отсутствие подражания голосовым модуляциям взрослого в игре «Уложи куклу спать» — -2 балла; самостоятельные голосовые модуляции в игре «Уложи куклу спать» — +2 балла; отсутствие самостоятельных голосовых модуляций в игре «Уложи куклу спать» — -1 балл.

Изучение ритмической организации первичной речевой продукции заключается в анализе словарного запаса ребенка с точки зрения количества употребляемых им в речи хореически и ямбически организованных слов. Общее количество слов ребенка принимается за 100 %, далее определяется процентное соотношение слов с ударением на первом слоге (хореически организованных) и с ударением на втором слоге (ямбически организованных). Полученный результат (соотношение «хо-

рей / ямб») оценивается следующим образом: 40–50 / 60–50 — +2 балла; 60–70 / 40–30 — +1 балл; 80–90 / 20–10 — –1 балл; 90–100 / 10–0 — –2 балла.

В первой главе нашего исследования мы установили, что интонация является одним из основных средств общения для ребенка раннего возраста, и ее реализация происходит посредством таких компонентов, как мелодика, темп, ритм и тембр. Исходя из этого факта и на основе анализа существующих методик обследования интонационной стороны речи, мы выделили следующие критерии и показатели, которые легли в основу разработанной нами диагностической методики. Выделенные нами критерии и показатели представлены в таблице 2.1

Таблица 2.1 — Критериальный инструментальный экспериментальной работы

Критерий	Показатель
1 Сформированность темпо-ритмического компонента	Восприятие темпа Воспроизведение темпа Восприятие ритма Воспроизведение ритма
2 Сформированность мелодического компонента	Восприятие мелодики Воспроизведение мелодики
3 Сформированность тембрального слуха и речевого тембра	Восприятие тембра Воспроизведение тембра

Диагностические тестовые задания методики, разработанные, в соответствии с определенными критериями и показателями. Сформированность темпо-ритмического компонента.

Восприятие темпа. «Заяц, еж и черепаха» (определить на слух темп речи логопеда и показать на соответствующую игрушку-символ: зайца — быстрый темп, черепаху — медленный темп, ежика — нормальный темп).

Воспроизведение темпа. «Заяц, еж и черепаха на прогулке» (определение способности ребенка изменять речевой темп в зависимости от инструкции).

Восприятие ритма. «Танец» (танцевальные движения под музыкальные произведения с разными ритмами).

Воспроизведение ритма. «Веселый дятел» (ребенку необходимо прослушать и повторить за логопедом простые удары («простучать» по поверхности ритмы ///; ////; //). «Хлопаем в ладоши» (воспроизведение в хлопках простейшего ритмического рисунка с оречевлением).

Состояние мелодического компонента интонации.

Восприятие мелодического компонента. «Девочки — припевочки» (прослушать песенки веселой и грустной девочек и назвать, какую песню пела веселая, а какую - грустная девочка). «Мама и малыш» (прослушать звуки или звукоподражания с различной высотой голоса и соотнести с картинкой, изображающей животных и их детенышей).

Воспроизведение мелодического компонента. «Большой — маленький» (воспроизведение изолированных звуков и звукоподражаний с понижением и повышением высоты голоса по картинкам, изображающим большие и маленькие объекты). «Укачай куклу по ступенькам» (воспроизвести вокализации «А — а — а — а» с символическим укачиванием куклы с повышением и понижением голоса, с опорой на изображение ступенек, ведущих вверх и вниз). «С горки на горку» (голосом показать, как едет машинка, по движению руки логопеда, вверх — вниз).

Сформированность тембрального слуха и речевого тембра.

Восприятие тембра. «Тембровые прятки»

(прослушать одну и ту же простую мелодию, исполненную разными инструментами, и определить инструмент). Ло-

гопед за ширмой дает образцы простой мелодии (например, «В траве сидел кузнечик») с помощью разных инструментов — маракас, треугольник и бубенцы. Предварительно ребенку показывает и дает послушать, какой звук издает каждый инструмент. Ребенок угадывает, что звучит. «Угадай, чей голос» (прослушать аудио-запись и угадать голос (на основе рассмотрения картинок с изображением людей разного возраста и пола).

Воспроизведение речевого тембра. «Озвучивание картинки» (передача эмоционального состояния междометиями с помощью разных оттенков голоса, по серии сюжетных картинок с изображением разного настроения у действующих лиц — испуг, радостное удивление, гнев). Ребенку предлагаются картинки с изображением испуганного, удивленного, сердитого персонажа, логопед предлагает озвучить картинку: «Как зайчик боится? О — о — ой (тоненьким голоском). Как мишка сердится? У — у — у (низким голосом). Как лисичка удивляется? О — о — о».

«Озвучивание сказки «Колобок» (изменение окраски голоса на основе сюжетной картинке по сказке «Колобок», в зависимости от предполагаемого тембра персонажей). Логопед показывает ребенку сюжетную картинку, иллюстрацию к сказке, и изображает голосом, как говорит Колобок (веселым, звонким, высоким — «Я — Колобок»). Спрашивает у ребенка: «А как говорит мишка? А зайка? Волк? Лиса?».

Каждое тестовое задание оценивается по шкале от 0 до 2 баллов.

1) выполняет задание в соответствии с инструкцией, самостоятельно — 2 балла;

2) имеет некоторые затруднения при выполнении задания, выполняет задание с помощью взрослого — 1 балл;

3) не выполняет задание даже с помощью взрослого или отказывается от выполнения задания — 0 баллов.

Количество баллов суммируется по каждому показателю для каждого из трех критериев (сформированность темпо-ритмического, мелодического компонентов, тембрального слуха и речевого тембра) что дает возможность оценить уровень сформированности каждого из компонентов интонационной стороны речи и построить коррекционный процесс более эффективно. Количество баллов, определяющее уровень сформированности каждого из компонентов, представлено в таблице 2.2.

Таблица 2.2 — Определение уровня сформированности компонентов интонационной стороны речи

Критерий	Уровень, балл		
	Низкий	Средний	Высокий
1 Сформированность темпо-ритмического компонента	менее 5-ти	5–7	8–10
2 Сформированность мелодического компонента	менее 5-ти	5–7	8–10
3 Сформированность тембрального слуха и речевого тембра	менее 4-х	4–6	7–8

Общая сумма баллов по всем критериям определяет уровень сформированности интонационной стороны речи у обследуемого ребенка: 25 — 28 баллов — высокий; 16 — 24 балла — средний; 0 — 15 баллов — низкий.

Для высокого уровня сформированности интонационной стороны речи характерно восприятие и воспроизведение неречевого и речевого темпа в полной мере. Доступно восприятие и

воспроизведение различных ритмических структур. Развито умение воспринимать различные мелодические контуры и понижать — повышать мелодику собственного голоса. Распознавание и воспроизведение различных тембров доступно в полной мере. Для среднего уровня развития характерна сохранность восприятия темпа и частичные трудности в воспроизведении разных темпов. Ритмические структуры разной сложности распознаются и воспроизводятся с помощью взрослого. Мелодика: адекватное восприятие различных интонационных конструкций, но отмечаются ошибки при воспроизведении мелодических контуров. Тембр: восприятие развито, наблюдаются ошибки при воспроизведении эмоциональной окрашенности речи. Низкий уровень характеризуется нарушениями процессов восприятия и воспроизведения речевого темпа и ритмических структур. Мелодика: возникает большое количество затруднений при восприятии, воспроизведении и дифференциации интонационных конструкций. Восприятие тембра нарушено, возникают большие сложности в преднамеренном изменении эмоциональной окраски голоса.

2.2 Особенности интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

В ходе второго этапа констатирующего эксперимента нами было проведено обследование интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. Также в экспериментальном обследовании участвовали

дети с нормальным вариантом речестановления и один ребенок с задержкой речевого развития.

По методике Е. В. Шереметьевой нами было обследовано интонационное оформление собственных высказываний детей и ритмическая организация начального детского лексикона. Полученные в ходе диагностики результаты приведены в таблице 2.3.

Таблица 2.3 — Показатели обследования интонационного оформления собственных высказываний ребенка

Вариант речевого развития	Имя ребенка	Наличие вокабул	Подражание голосовым модуляциям взрослого	Наличие самостоятельных голосовых модуляций
Нрв ООР ¹	Ксения П.	1	1	2
	Артем Т.	1	1	-1
	Данил Б.	1	1	-1
	Анастасия Д.	1	1	-1
	Михаил Н.	1	1	-1
ЗРР ²	Николай К.	1	1	2
НРР ³	София Н.	1	1	2
	Кирилл В.	1	1	2
	Арина Н.	1	1	2
	Алиса Г.	1	1	2
Примечания: 1 Нрв ООР — нерезко выраженные отклонения в овладении речью 2 ЗРР — задержка речевого развития 3 НРР — норма речевого развития				

Обследование интонационного оформления собственных высказываний ребенка в ходе диагностической игры «Уложи

куклу спать» выявило отсутствие самостоятельных голосовых модуляций у 4 детей с отклонениями в овладении речью; одна девочка (Ксения П.) с НрвООР и мальчик с ЗРР (Николай К.) и дети с нормальным речевым развитием получили максимальное количество баллов за данное задание. Графическое отображение результатов представлено на рисунке 2.1.

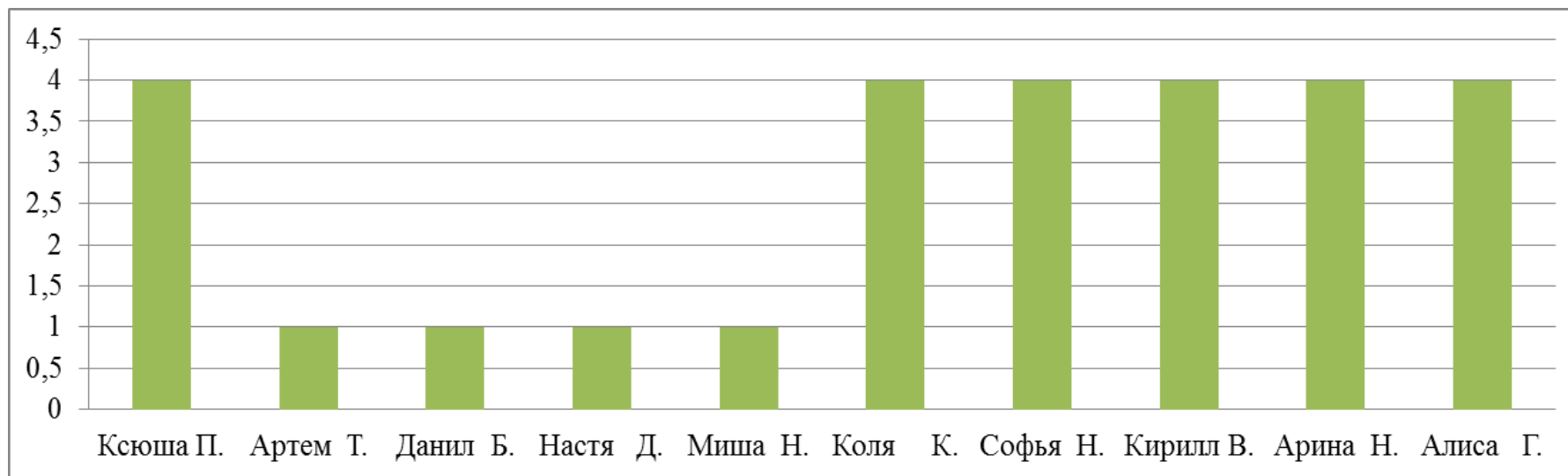


Рисунок 2.1 — Результаты обследования интонационного оформления собственных высказываний ребенка

Диагностика ритмической организации первичной речевой продукции определила процентное соотношение хореически и ямбически организованных слов от общего количества произносимых ребенком слов. Числовые показатели приведены в таблице 2.4.

Таблица 2.4 — Показатели соотношения хореически и ямбически организованных слов

Вариант речевого развития	Имя ребенка	Доля хореически организованных слов, %	Доля ямбически организованных слов, %
Нрв ООР ¹	Ксения П.	80	20
	Артем Т.	80	20
	Данил Б.	90	10
	Анастасия Д.	80	20
	Михаил Н.	90	10
ЗРР ²	Николай К.	80	20
НРР ³	София Н.	40	60
	Кирилл В.	50	50
	Арина Н.	40	60
	Алиса Г.	60	40
Примечания: 1 Нрв ООР — нерезко выраженные отклонения в овладении речью 2 ЗРР — задержка речевого развития 3 НРР — норма речевого развития			

Таким образом, ритмическая организация начального детского лексикона детей с отклонениями в овладении речью характеризуется значительным преобладанием хореически организованных слов над ямбически организованными.

Графическое отображение результатов представлено на рисунке 2.2.

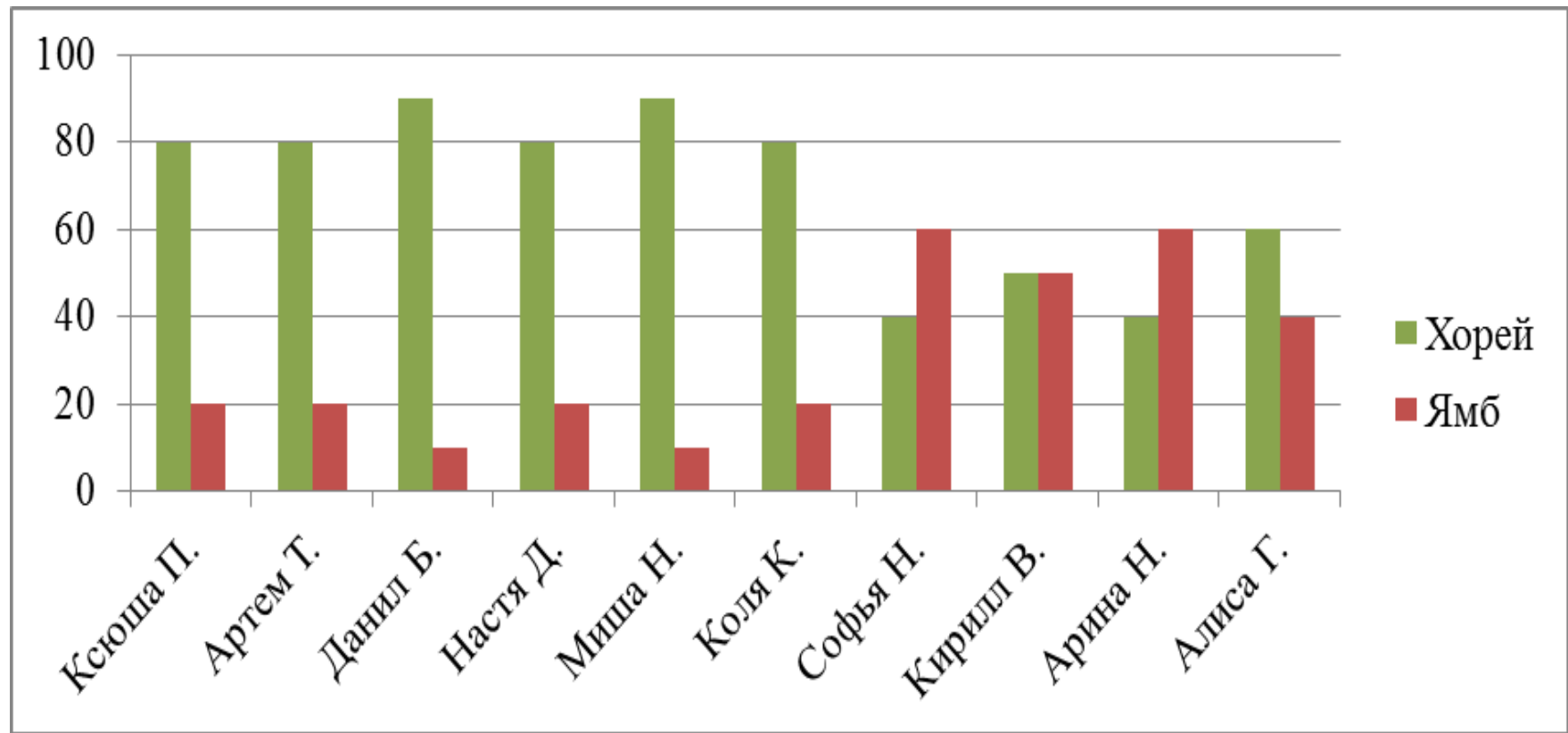


Рисунок 2.2 — Результаты обследования ритмической организации речевой продукции

Для обследования уровней восприятия и воспроизведения мелодики, темпа и ритма, тембра у детей раннего возраста с отклонениями в речевом развитии и с нормой была использована диагностическая методика, разработанная нами на основе адаптированных тестовых заданий методик В. П. Анисимова, Е. Ф. Архиповой, Е. Е. Шевцовой.

Изучение особенностей темпо-ритмического компонента интонационной стороны речи было реализовано посредством серии из 5 диагностических тестовых заданий: два задания на оценку восприятия и воспроизведения темпа, 3 задания на оценку восприятия и воспроизведения ритма. Воспринимающий тест «Заяц, еж, черепаха» был направлен на изучение способности воспринимать разные речевые темпы. Ребенку предъявлялись три игрушки (заяц, еж, черепаха) и проигрывалась ситуация, объясняющая ему, как передвигаются эти животные: заяц — быстро, черепаха — медленно, еж — в нормальном темпе (движения игрушки совпадали с темпом оречевления «топ — топ — топ»). После этого ребенок должен был на слух воспринять темп оречевления движения игрушки и указать на нее. Десять детей справились с этим заданием, максимальные баллы получили дети с нормальным речевым развитием, дети с отклонениями речевого развития выполнили задание с помощью подсказок логопеда, особенную сложность вызвало определение нормального речевого темпа («еж»), двое детей (Данил Б. и Михаил Н.) имели затруднения в определении медленного темпа речи («черепаха»). Характерно, что эти два мальчика отличались в обычном поведении неусидчивостью, особой подвижностью, импульсивностью.

В задании «Заяц, еж и черепаха на прогулке» обследовалась способность ребенка изменять речевой темп в зависимости от инструкции логопеда. Детям демонстрировались пооче-

редно разные игрушки (заяц, еж, черепаха), задача — оречевление «топ — топ — топ» в разных темпах. Результаты проведения данного диагностического задания следующие: четверо детей с нормой речевого развития справились с заданием; трое детей с отклонениями в овладении речью справились с заданием с помощью логопеда, двое испытывали значительные затруднения при выполнении задания, произносили все в одном темпе либо убыстряли темп, в несоответствии с показанной игрушкой. Один ребенок с ЗРР справился с заданиями на обследование восприятия и воспроизведения темпа с помощью логопеда.

Для оценки уровня сформированности восприятия и воспроизведения ритма было проведено три тестовых задания. В тесте «Танец» оценивалось собственное чувство ритма ребенка, скорость его включения в разные музыкальные ритмы и разнообразие движений. Дети с нормальным речевым развитием быстро «включались» в ритм музыки, движения детей были разнообразными, у двоих детей нормы и ребенка с ЗРР возникли небольшие сложности с переключением движений в зависимости от изменения ритма музыкального отрезка. Четверо детей с нерезко выраженными отклонениями в овладении речью справились с заданием частично, поскольку «включились» в танец под музыку не сразу, а движения были достаточно однообразными (в основном, прыжки, раскачивания), при смене ритма музыкального отрезка замирали на месте. Один ребенок отказался выполнять задание. Таким образом, можно предположить, что низкий уровень развития ритмического моторного ответа является характерным для детей с отклонениями в овладении речью.

В тестах «Веселый дятел» и «Хлопаем в ладоши» оценивалась способность ребенка воспроизводить заданный логопе-

дом ритм. В первом тесте обыгрывалась ситуация по картинке с изображением дятла, задачей ребенка было повторить («отстучать») количество ударов клюва дятла. Во втором тесте ребенку было необходимо повторить за логопедом серию хлопков с оречевлением (та, та — та, та — та — та). Дети с нормой речевого развития получили максимальные баллы за оба теста. Дети с нарушениями речевого развития частично справились с данными тестами, особую сложность представило синхронное оречевление ритма хлопков, некоторые дети сбивались и воспроизводили серию множественных хлопков, несоответствующих нужному ритму.

Результаты обследования темпо-ритмического компонента интонационной стороны речи приведены в таблице 2.5.

Таблица 2.5 — Сформированность темпо-ритмического компонента интонационной стороны речи

Вариант речевого развития	Имя ребенка	Общее количество баллов за тесты по показателям восприятия и воспроизведения		Итого, балл	Уровень сформированности темпо-ритмического компонента
		Темп	Ритм		
1	2	3	4	5	6
Нрв ООР ¹	Ксения П.	2	2	4	низкий
	Артем Т.	2	3	5	средний
	Данил Б.	1	2	3	низкий
	Анастасия Д.	2	2	4	низкий
	Михаил Н.	1	0	1	низкий

Продолжение таблицы 2.5.

1	2	3	4	5	6
ЗРР ²	Николай К.	2	2	4	низкий
НРР ³	София Н.	4	6	10	высокий
	Кирилл В.	4	5	9	высокий
	Арина Н.	4	6	10	высокий
	Алиса Г.	4	5	9	высокий
Примечания: 1 Нрв ООР — нерезко выраженные отклонения в овладении речью 2 ЗРР — задержка речевого развития 3 НРР — норма речевого развития					

Если сопоставить полученные данные с результатами диагностики ритмической организации первичной речевой продукции (таблица 2.2), становится очевидно, что ритмическая организация начального детского лексикона детей с отклонениями в овладении речью находится в прямой зависимости от уровня сформированности темпо-ритмического компонента интонационной стороны речи. Таким образом, можно сделать вывод, что коррекция темпо-ритмического компонента будет способствовать увеличению количества ямбически организованных слов в лексиконе ребенка.

Состояние мелодического компонента интонационной стороны речи было диагностировано серией из 5 тестовых заданий: 2 задания на оценку восприятия и 3 задания на оценку воспроизведения мелодики. Воспринимающий тест «Девочки — припевочки» был направлен на выявление уровня развития ладово-мелодического чувства, рефлексивной способности различать ладовые функции мелодии [3, с. 75]. Детям предлагалось прослушать «песенки веселой и грустной девочек» (попевки, построенные по принципу контраста ладовых функций мело-

дии) и указать на соответствующую картинку с изображением улыбающейся или грустной девочки. Практически все дети с отклонениями в овладении речью справились с выполнением данного задания с помощью логопеда, с участием голосовых и мимических подсказок, кроме одного ребенка (Данил Б.). Ребенок с ЗРР также справился с заданием с помощью повторного прослушивания; все дети с нормой речевого развития получили максимальные баллы.

В ходе воспринимающего теста «Мама и малыш» детям предлагалось прослушать звукоподражания с различной высотой голоса и соотнести с картинками, изображающими животных и их детенышей. 2 ребенка (Ксения П., Анастасия Д.) с Нрв ООР и ребенок с ЗРР (Николай К.) полностью самостоятельно справились с заданием, 3 ребенка (Артем Т., Данил Б., Михаил Н.) — частично правильно выполнили задание, потребовалось несколько раз повторять звукоподражания голосов животных максимально утрированно.

Тесты на воспроизведение мелодики («Большой — маленький», «Укачай куклу по ступенькам», «С горки на горку») были направлены на изучение умения ребенка определять и интонировать постепенное движение мелодики снизу вверх, сверху вниз. Наибольшее затруднение вызвало выполнение теста «Укачай куклу по ступенькам» (воспроизведением вокализации «А — а — а» с опорой на изображение 3 ступенек, ведущих вверх и вниз). Дети с нормой речевого развития справились с заданием только с помощью подсказок логопеда; дети с нарушениями в развитии речи не справились с заданием, выдавали немодулированные громкие вокализации, проявили неспособность к плавному и постепенному повышению и понижению голоса. Результаты обследования мелодического компонента представлены в таблице 2.6.

Таблица 2.6 — Сформированность мелодического компонента интонационной стороны речи

Вариант речевого развития	Имя ребенка	Мелодика (общее количество баллов)		Итого, балл	Уровень сформированности мелодического компонента
		Восприятие	Воспроизведение		
Нрв ООР ¹	Ксения П.	3	2	5	средний
	Артем Т.	2	1	3	низкий
	Данил Б.	1	1	2	низкий
	Анастасия Д.	3	2	5	средний
	Михаил Н.	2	1	3	низкий
ЗРР ²	Николай К.	3	2	5	средний
НРР ³	София Н.	4	5	9	высокий
	Кирилл В.	4	5	9	высокий
	Арина Н.	4	5	9	высокий
	Алиса Г.	4	5	9	высокий

Примечания:
 1 Нрв ООР — нерезко выраженные отклонения в овладении речью
 2 ЗРР — задержка речевого развития
 3 НРР — норма речевого развития

Из анализа результатов в представленной таблице очевидно, что все дети с отклонениями в овладении речью в той или иной мере справились с выполнением тестов на восприятие мелодики, что обусловлено генезом мелодического ком-

понента в речевом развитии ребенка (ребенок воспринимает мелодику речи матери, начиная с первых дней жизни), в отличие от заданий на ее воспроизведение, где управление голосовыми модуляциями оказалось затруднительным или недоступным для многих детей.

Диагностика особенностей речевого тембра и тембрального слуха проводилась посредством серии из 4 заданий: воспринимающие тесты «Тембровые прятки», «Угадай, чей голос» и воспроизводящие тесты «Озвучивание картинки», «Озвучивание сказки «Колобок».

Воспринимающие тесты были направлены на оценку уровня развития тембрального слуха ребенка (способности слышать красочность тона, специфика звучания которого обусловлена акустическими особенностями материала [3, с. 75]). Результаты обследования представлены в таблице 2.7.

Таблица 2.7 — Сформированность тембрального слуха и речевого тембра

Вариант речевого развития	Имя ребенка	Тембр (общее количество баллов)		Итого, балл	Уровень сформированности тембрального слуха и речевого тембра
		Восприятие	Воспроизведение		
1	2	3	4	5	6
Нрв ООР ¹	Ксения П.	2	1	3	низкий
	Артем Т.	1	1	2	низкий

Продолжение таблицы 2.7.

1	2	3	4	5	6
	Данил Б.	1	1	2	низкий
	Анастасия Д.	2	1	3	низкий
	Михаил Н.	1	1	2	низкий
ЗРР ²	Николай К.	2	1	3	низкий
НРР ³	София Н.	3	3	6	средний
	Кирилл В.	3	2	5	средний
	Арина Н.	3	3	6	средний
	Алиса Г.	4	2	6	средний
<p>Примечания:</p> <p>1 Нрв ООР — нерезко выраженные отклонения в овладении речью</p> <p>2 ЗРР — задержка речевого развития</p> <p>3 НРР — норма речевого развития</p>					

Анализ результатов данных диагностических заданий показал, что тембральный слух у детей с нормой речевого развития более развит, чем у детей с отклонениями в овладении речью. Высокий уровень сформированности тембра не был выявлен ни у одного испытуемого. Тест на восприятие очевидных и привычных для ребенка дифференциаций тембра (мужской — женский) выявил более высокие результаты у всех детей, чем восприятие звучания музыкальных инструментов, что свидетельствует о необходимости развития тембрального слуха у детей раннего возраста.

Исследование возможности изменять тембр голоса при произнесении междометий и при подражании голосам сказочных героев выявило, что дети с отклонениями в овладении речью слабо владеют своими голосовыми возможностями. Картинки с изображением испуганного персонажа дети

озвучивали достаточно легко, но испытывали затруднения в передаче эмоции радостного и сердитого персонажей. Воспроизводимые детьми междометия были недостаточно интонационно выразительными, звучали достаточно ровно, без характерной эмоциональной окраски. В тестовом задании «Озвучивание сказки «Колобок» все обследованные дети испытывали затруднения в подражании голосам животных и изменении тембровой окраски голоса, задание было выполнено частично, больше всего удалось озвучивание тембра голоса зайца (высокий, звонкий, тонкий), что обусловлено возрастными физиологическими особенностями голоса детей раннего возраста; подражание другим персонажам (волк, медведь, лиса) осуществлялось с помощью подсказок логопеда.

Результаты констатирующего этапа эксперимента представлены в виде индивидуальных оценочных профилей уровней сформированности компонентов интонационной стороны речи каждого ребенка (приложение Б, рисунки Б.1–Б.5) и сводной диаграммы уровней сформированности всех изученных компонентов интонационной стороны речи всех обследованных детей (рисунок 2.3).

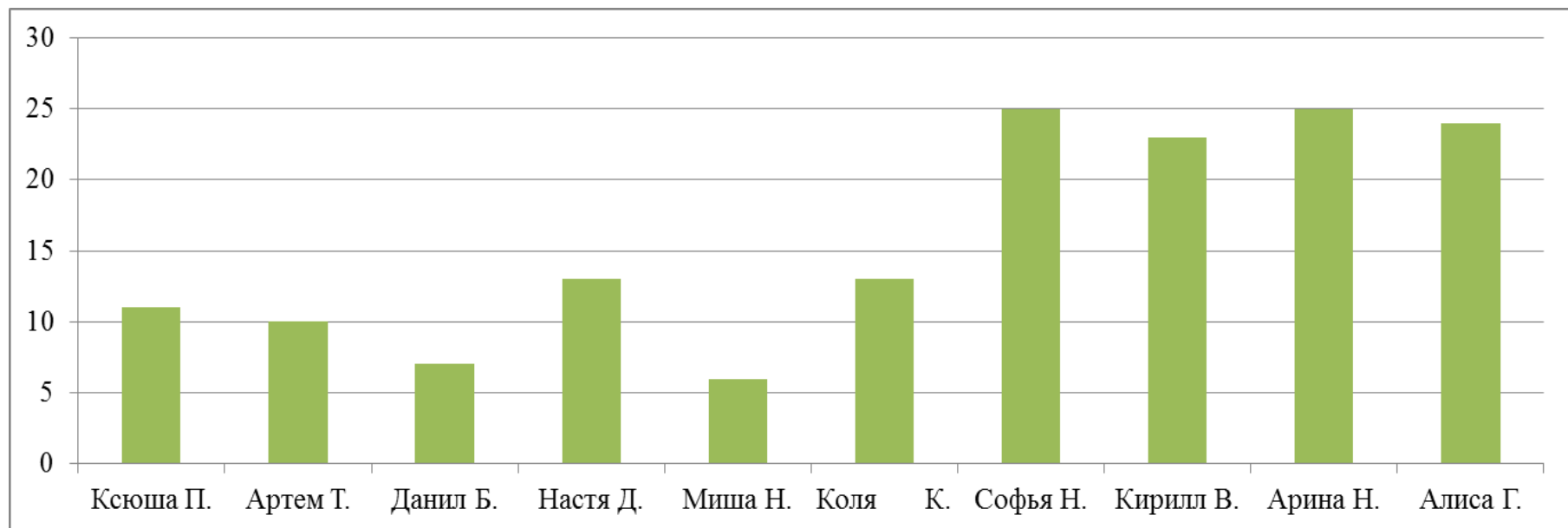


Рисунок 2.3 — Уровень сформированности интонационной стороны речи

Таким образом, на начальном этапе констатирующего эксперимента мы оценили уровень интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. Опираясь на результаты проведенного эксперимента, можно сделать вывод, что дети раннего возраста с отклонениями в овладении речью имеют низкие показатели сформированности всех основных компонентов интонации (мелодика, темп и ритм, тембр). Анализ полученных данных позволил выделить следующие особенности:

1. Ритмическая организация речи характеризуется преобладанием слов с ударением на первом слоге (хореически организованных); дети испытывают трудности в восприятии и воспроизведении речевых и неречевых ритмических структур.

2. Воспроизведение неречевого и речевого темпа затруднено, детям сложно изменять темп речи от медленного к быстрому и наоборот.

3. Нарушено умение использовать мелодические контрасты в сторону повышения или понижения при достаточно сохранном восприятии мелодического контура.

4. Дети испытывают затруднения в изменении тембровой окраски голоса; не развито умение придавать своему голосу различную интонационную окраску, недостаточно развит тембральный слух.

Таким образом, результаты проведенного исследования показали значительное отставание в развитии интонационной стороны речи у детей с отклонениями в овладении речью, что свидетельствует о необходимости проведения целенаправленной коррекционно-педагогической работы.

Выводы главе 2

В ходе констатирующего эксперимента были реализованы следующие диагностические мероприятия: комплексное обследование психоречевого развития детей раннего возраста по методике Е.В. Шереметьевой; диагностика основных компонентов интонационной стороны речи по методикам Е.В. Шереметьевой, В.П. Анисимова, Е.Ф. Архиповой, Е.Е. Шевцовой.

В результате проведения диагностики психоречевого развития детей раннего возраста были выделены 2 группы детей: с нерезко выраженными отклонениями в овладении речью и с нормой речевого развития. Был определен уровень интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. Опираясь на результаты проведенного эксперимента, можно сделать вывод, что дети раннего возраста с отклонениями в овладении речью имеют низкие показатели сформированности всех основных компонентов интонации (мелодика, темп, ритм, тембр).

Таким образом, полученные результаты явились основанием для разработки модели формирования интонационной стороны речи детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

3 Коррекция интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в коммуникативных ситуациях семьи

3.1 Модель формирования интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в коммуникативных ситуациях семьи

Теоретическое осмысление проблемы нашего исследования позволило нам выдвинуть предположение о том, что уровень речевого развития у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью повысится, если в учебно-воспитательный процесс внедрить модель формирования компонентов интонационной стороны речи с привлечением коррекционного потенциала семей.

В ходе диагностического обследования, описанного нами во второй главе, была установлена прямая взаимосвязь между степенью сформированности компонентов интонационной стороны речи и уровнем речевого развития. Учитывая данный факт, а также беря во внимание ключевую роль семьи в формировании речи ребенка раннего возраста и интонационной стороны речи в частности, нами была разработана модель коррекционного воздействия, направленная на формирование интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в коммуникативных ситуациях семьи.

Научно-теоретическим обоснованием методики формирующего эксперимента явилась опора на общедидактические принципы, среди которых ведущими стали: научность, систематичность и последовательность обучения; доступность материала и учет возрастных особенностей; сознательность, активность, самостоятельность; учет индивидуальных особенностей.

Опираясь на определение интонационной стороны речи как одной из основных составляющих речевой системы, специфику развития ее компонентов в онтогенезе, а также учитывая особенности интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, мы обозначили следующие принципы, являющиеся теоретико-методологической основой организации коррекционной работы по развитию интонации у данной категории детей.

1. Онтогенетический принцип учитывает генез интонационной стороны речи у ребенка, а именно: развитие восприятия ребенком интонации по сравнению с ее воспроизведением первично, а также последовательность процессов усвоения основных типов интонации у ребенка в экспрессивной речи (от повествования к вопросу и к восклицанию).

2. Принцип коммуникативно-деятельностного подхода, обозначенного Р. Е. Левиной и введенного Г. В. Чиркиной. В соответствии с этим подходом, речь является одним из средств коммуникации, причем коммуникация первична относительно речи. Таким образом, взаимодействие педагога и семьи ребенка раннего возраста должно быть нацелено на создание таких коммуникативных условий в семье, которые будут способствовать формированию компонентов интонационной стороны речи, и адекватному речевому развитию ребенка впоследствии. Использование интонационных структур в естественных и специально созданных коммуникативных ситуациях реализуется посредст-

вом проведения ролевых игр, обыгрывания сюжетов сказок, включения малых фольклорных форм в различные моменты режима дня. Таким образом, создаются специальные условия комплексного погружения ребёнка в среду, формирующую интонационную основу речи, в которой контроль правильности интонации различных коммуникативных типов высказывания осуществляется учителем-логопедом, воспитателями, музыкальным руководителем, а в рамках семьи — родителями.

3. Принцип развития предполагает учет степени сформированности (уровня развития) интонации у детей с отклонениями в овладении речью, зоны ее актуального развития и опору на зону потенциального («ближайшего») развития (по Л. С. Выготскому) в процессе проведения логопедической работы.

4. Принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации, на возможно большее количество функциональных систем, на различные анализаторы применяется при реализации упражнений по формированию компонентов интонационной стороны речи. Например, процесс дифференциации ритмических структур осуществляется с участием кинетической и кинестетической (воспроизведение ритмического рисунка с помощью движения, хлопков и т. д.), слуховой афферентаций.

Цель формирующего этапа эксперимента нашего исследования — разработка и внедрение модели комплексного коррекционно-предупредительного воздействия, направленного на формирование интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в коммуникативных ситуациях семьи.

Разработка и внедрение модели формирования интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью позволила решить ряд задач, сформулиро-

ванных нами на этапе разработки формирующей части эксперимента:

1. Повысить компетентность родителей и педагогов в области речевого развития детей раннего возраста, значимости эмоционально-окрашенного, интонированного общения с ребенком.

2. Обучить семью, воспитывающую ребенка с отклонениями в овладении речью, приемам моделирования коммуникативных ситуаций и их содержательному наполнению (упражнения, игры, способы взаимодействия), направленных на коррекцию компонентов интонационной стороны речи.

3. Своевременно нормализовать ход речевого развития детей и тем самым предупредить возникновение речевых нарушений у детей в более старшем возрасте.

В результате нашего исследования было выявлено, что дети раннего возраста с отклонениями в овладении речью испытывают значительные трудности в подражании голосовым модуляциям взрослого, имеют нарушения звуковысотного и тембрального слуха, процессов восприятия и воспроизведения речевого темпа и ритмических структур.

Разработанная нами модель коррекционно-предупредительной работы по формированию интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью состоит из следующих блоков:

1. Подготовительный, включающий в себя диагностическое направление (определение уровня сформированности компонентов интонационной стороны речи у детей с ООР, выбор методов и приемов коррекционной работы), консультационно-методическое направление (проведение личных консультаций для родителей, разработка методических рекомендаций, буклетов для родителей и педагогов).

2. Основной, включающий в себя организационное направление (проведение мастер-классов для педагогов и родителей; обучающих методов и приемов формирования интонационных компонентов речи в коммуникативных ситуациях), коррекционно-развивающее направление (проведение еженедельных музыкально-логопедических занятий на базе дошкольной образовательной организации, создание условий для формирования интонационной стороны речи в коммуникативных ситуациях в рамках семейного общения).

3. Заключительный, включающий консультационно-сопровождающее направление (сопровождение коррекционной работы в семье, проведение личных консультаций с применением информационных технологий).

Представленная на рисунке 3.1 модель формирования интонационной стороны речи у детей раннего возраста с ООР содержательно отражает реализацию основных направлений коррекционно-предупредительной работы.

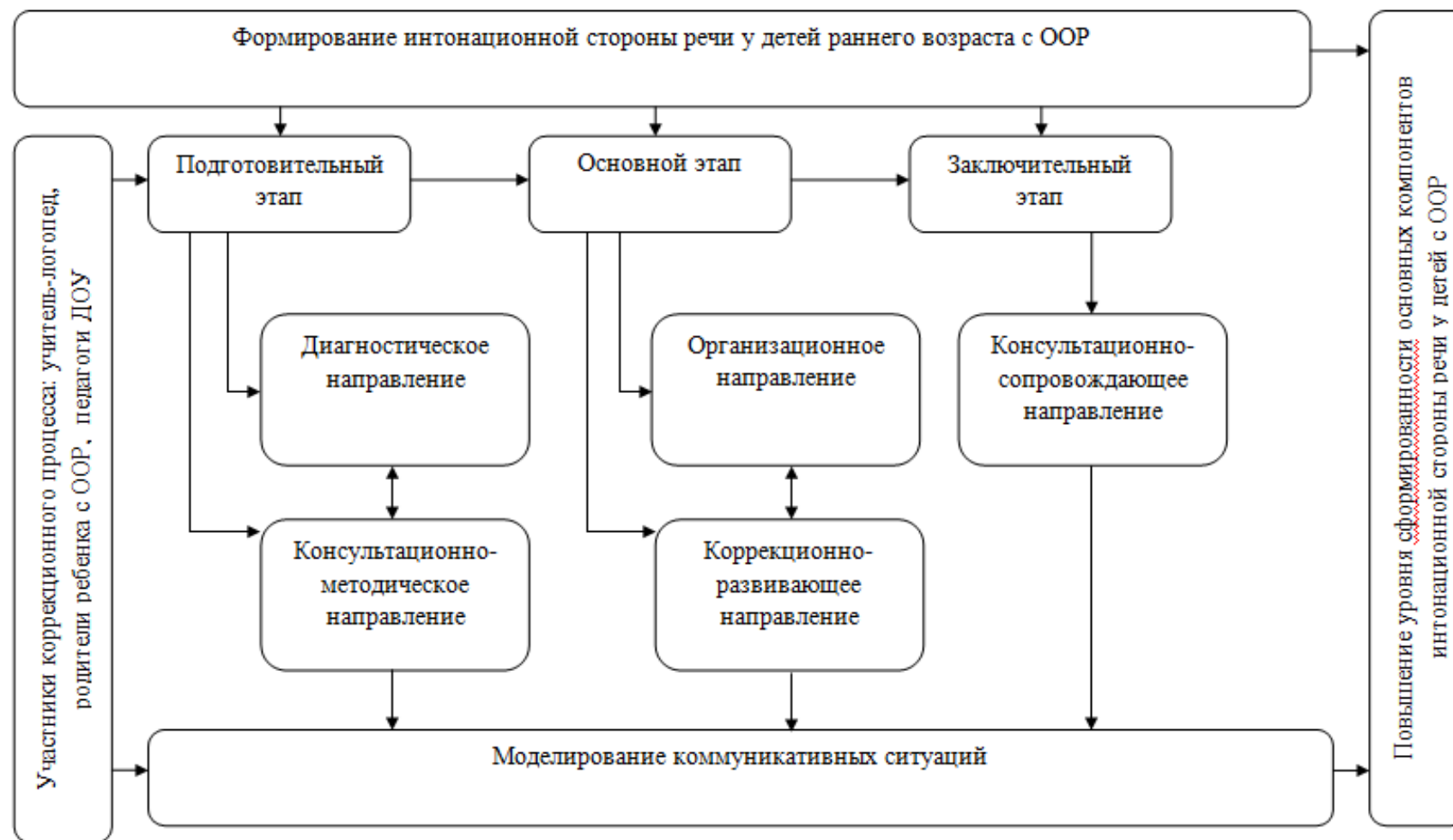


Рисунок 3.1 — Модель формирования интонационной стороны речи у детей раннего возраста с ООР

Диагностическое направление подготовительного этапа позволило выявить детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью и определить у них уровень развития компонентов интонационной стороны речи. В результате качественного и количественного анализа результатов проведенной работы мы установили зависимость уровня речевого развития от степени сформированности компонентов интонационной стороны речи, а также выбрали формы и направления коррекционно-предупредительной работы с детьми данной категории и их семьями. В ходе реализации консультационно-методического направления были разработаны методические рекомендации по комплексной коррекции интонационной стороны речи ребенка раннего возраста с ООР в коммуникативных ситуациях семьи, а также буклеты для родителей и педагогов; проведены личные встречи с родителями по результатам диагностики, для разъяснения важности, цели и задач коррекционной работы, создания мотивационного поля и настроения на положительный результат коррекции.

Для реализации коррекционно-развивающего направления основного этапа был проведен комплекс еженедельных музыкально-логопедических занятий по методике Е. В. Шереметьевой. Важность включения музыки в коррекционные занятия подчеркивалась многими авторами (Е. С. Алмазова, Г. А. Волкова, Е. В. Шереметьева и др.). Музыка задает мелодику, интонацию фразы, ритмизацию двигательных процессов, позволяет дифференцировать разные по характеру звучания мелодии, музыкальные инструменты [72, с. 6]. Коррекция и развитие компонентов интонационной стороны речи на данных занятиях была реализована посредством следующих приемов: утрированное, контрастно организованное интонирование обращенной речи с подключением пропевания и музыкального сопровождения; раз-

витие голосового модулирования с подкреплением (музыкальным сопровождением, голосовыми модуляциями взрослого, жестами); формирование ритмической основы речевого развития; работа по удлинению физиологического выдоха.

Параллельно, на данном этапе проводилась дидактическая работа с родителями по созданию коммуникативных ситуаций в режимных моментах домашних условий в семье. Содержание ситуативных дискурсов (текстов, включенных в коммуникативные ситуации) было подобрано с учетом принципа функциональности, то есть были выбраны наиболее часто-повторяющиеся и практически ценностно-значимые для ребенка ситуации его реальной действительности, с учетом сферы интересов ребенка раннего возраста. Повторяемость обеспечивает прочность усвоения и автоматизм в воспроизведении формируемых в коммуникативных ситуациях компонентов интонационной стороны речи. Важно также, что ситуативные дискурсы были наполнены такими текстами, которые поддерживали интерес ребенка к общению, а также с целью закрепления у родителей компетенции моделирования коммуникативных ситуаций. Таким образом, функциональность, повторяемость и вариативность стали основными стратегиями моделирования коммуникативных ситуаций в семье.

Для наполнения текстами ситуационных дискурсов коммуникативных ситуаций семьи, определённых вместе с родителями, были использованы методические приемы и упражнения, описанные в работах Е.С. Алмазовой, Е. Ф. Архиповой, И. А. Выродовой, Л. В. Забродиной, И. И. Панченко-Миль, Ю. А. Разенковой, Е. Е. Шевцовой, которые были модифицированы и адаптированы с учетом возраста и уровня речевого развития исследуемой группы детей. Кроме того, в отборе содержания логопедической работы по формированию интонацион-

ной стороны речи мы опирались на положения педагогической модели развития ритмических процессов у детей с речевыми расстройствами, разработанной Л.И. Беляковой, Ю. О. Филатовой: моторная природа неречевых и речевых ритмических процессов; рассмотрение общей и речевой моторики в рамках физиологии формирования произвольных движений; двигательные компоненты психосенсомоторного речевого стереотипа (речевое дыхание, голос, артикуляция) и их координация; музыкальный ритм как инструмент формирования ритмических процессов в моторике и речи; возрастная последовательность развития речевого ритма: слоговой ритм — словесный ритм — синтагменный ритм; возрастная последовательность развития синтагменных ритмов: хорей — ямб [64, с.117].

Адаптированные нами приемы и методы коррекционной работы, используемые в рамках коммуникативных ситуаций, направлены на реализацию следующих направлений:

- 1) развитие слухового внимания;
- 2) формирование речевого дыхания;
- 3) развитие звуковысотного и тембрального слуха;
- 4) развитие артикуляционной и мимической моторики;
- 5) формирование восприятия и воспроизведения ритма;
- 6) формирование восприятия и воспроизведения темпа;
- 7) формирование мелодики, модуляций голоса по высоте и силе;
- 8) формирование восприятия и воспроизведения тембра.

Для осуществления коррекционной работы по формированию интонационной стороны речи родителями в домашних условиях, нами были предложены следующие приемы моделирования коммуникативных ситуаций:

- 1) диалог, инициированный взрослым в процессе предметно-практической деятельности;

- 2) сюжетно-отобразительная игра с элементами замысла;
- 3) игровые действия с включением малых фольклорных форм (потешек, попевок и т. д.).

Как отмечалось выше, интонация — это системный процесс, формирующийся в социальном развитии человека под влиянием живой речи в семье. Таким образом, ведущим фактором в становлении и развитии интонации выступает межличностная коммуникация. Именно поэтому центральным фактором в нашей работе с детьми становится создание различных ситуаций ежедневного общения ребенка с родителями. Повторяемость и постоянство коммуникативных ситуаций в семье, с нашей точки зрения, несут в себе значительный потенциал для работы с детьми раннего возраста с отклонениями в овладении речью, однако, раскрыть его в полной мере, становится возможным только при активном содействии родителей и грамотном вовлечении их в процесс коррекционной работы. Иными словами, через коммуникацию мы приходим к пониманию, от понимания к говорению и приходим к интонированию.

Ситуативный дискурс — это маленький текст, закреплённый за определённой максимально частотно повторяющейся коммуникативной ситуацией, для наработки речевых динамических стереотипов.

Так, в целях формирования интонационной стороны речи у детей с отклонениями в овладении речью, в процессе гигиенических процедур родители могут многократно называть действия, которые выполняет ребенок, перечислять предметы, которыми он при этом пользуется.

Все режимные моменты (гигиенические, кормление, наблюдение на прогулке за окружающим миром, одевание и раздевание) следует сопровождать своеобразными комментариями.

Во время прогулки на улице также можно знакомить ребёнка с названиями, встречающихся по пути объектов, каждый раз называя их. Так как для детей с отклонениями в овладении речью языковые затруднения (не формируются в целом представления о фонемном составе слов, просодическая сторона речи). В следствии выше сказанного мы приходим к выводу, что детям раннего возраста с отклонениями в овладении речью нужны определённые заданные близкими взрослыми правила, установленные в семье для наработки интонационного компонента речевых динамических стереотипов. И эти речевые ситуативные дискурсы должны быть максимально частотно встречаемыми в востребованных языковых коммуникативных ситуациях семьи ежедневно. Данные ситуативные дискурсы и создают естественную базу для наработки интонационной составляющей речевых динамических стереотипов.

Все коммуникативные ситуации семьи мы дифференцировали на максимально-частотные, часто повторяющиеся и сезонные ситуации. За каждой ситуацией закрепили свой ситуативный дискурс. И, следовательно, для повышения эффективности формирования всех компонентов интонации у ребенка, необходимо использование постоянно повторяющегося из уст его родителей ситуативного дискурса, обогащенного различными вариантами интонационно оформленных текстов.

С учётом всего выше изложенного основным инструментом мы выбрали ситуативный дискурс, при помощи которого формируется интонационный образ слова и фразы. Ситуативный дискурс обогащается интонационно оформленными текстами, каждодневное и систематическое проговаривание которых, родителями, а в последствии и детьми, растормаживает ритмико-интонационные центры ребёнка и, таким образом, осуществляется воздействие на просодическую сторону речи, которая является системообразующим фактором речи и воздей-

ствуется на всю звуковую сторону речи в целом. Каждый ситуативный дискурс закреплён за определённой коммуникативной ситуацией в семье через включения в зону интересов ребёнка. Рассмотрим разработанные нами содержания ситуативных дискурсов, на основании которых возможно сформировать систему рекомендаций для родителей в каждом конкретном случае. Материал приведён ниже в таблицах 3.1, 3.2, 3.3.

Таблица 3.1 — Максимально частотно встречающиеся коммуникативные ситуации.

Коммуникативная ситуация	Ситуативный дискурс	Вариант обогащения ситуативного дискурса в виде интонационно-ритмических текстов
1	2	3
1 Утреннее пробуждение ребёнка	Доброе утро	Просыпайся, глазок! Просыпайся, другой! Поздороваться Солнышко вышло с тобой! Посмотри, как оно улыбается! Новый день, новый день начинается!
2 Утренние процедуры (Можно, конечно, просто открыть кран и умыться. А можно это сделать с улыбкой и хорошим настроением)	Давай умываться	Знаем, знаем, да-да-да, Где ты прячешься, вода! Выходи, водица, Мы пришли умыться! Лейся на ладошку По-нем-нож-ку. Нет, не понемножку – Посмелей! Будет умываться веселей!

Продолжение таблицы 3.1.

1	2	3
<p>3 Припеваем, чтобы дочь росла красавицей</p>	<p>Садись, будем расчёсываться и заплетаться</p>	<p>Ты расти, расти коса, До шелково пояса: Как ты вырастишь, коса, Будешь городу краса. Или ещё один вариант.</p> <p>Расти коса до пояса Не вырони ни волоса Расти, косонька, до пят — Все волосоньки в ряд. Расти , коса, не путайся — Маму, дочка, слушайся.</p>
<p>4 Мама при- глашает к завтраку</p>	<p>Завтракать</p>	<p>Кастрюля-хитрюля Нам кашки варила</p> <p>Нам кашки сварила, Платочком накрыла.</p> <p>Платочком накрыла И ждёт нас — пождёт,</p> <p>И ждёт, Кто же первым придёт</p>
<p>5 Мама при- глашает к обеду</p>	<p>Кушай, доро- гой</p>	<p>Потихоньку, помаленьку, Понемножку, не спеша, Ели мы с тобою кашу. Правда, каша хороша?</p>

Продолжение таблицы 3.1.

1	2	3
		<p>Это - ложка, Это - чашка, В чашке - гречневая кашка. Кашки гречневой не стало! Как же так?</p>
<p>6 Мама собирается готовить, а ребёнок рядом с мамой, на кухне. Вот - сито, вот - мука, а вот и прибаутка. Ребёнок помогает маме</p>	<p>Давай готовить пирог</p>	<p>Сито бито, бито, бито Под бока, бока, бока! Посмотри-ка: пляшет сито, Пляшет сито трепака!</p> <p>Ты пеки, пеки, пеки Всё, что хочешь из муки: Блинчики Пи-рож-ки И ола-душ-ки!</p>
<p>7 Приготовление обеда или ужина. Под эту прибаутку можно шинковать капусту, резать картошку и т.д.</p>	<p>Давай готовить борщ!</p>	<p>Чики-чики-чики-ща! Вот-капуста для борща! Покрошу картошки, Свёколки, моркошки, Полголовки лучку Да зубок чесночку. Чики-чок, чики-чок И готов борщичок!</p>
<p>8 Мама приглашает всех на обед</p>	<p>Пора обедать!</p>	<p>Тары-бары-тарарёшки! Суп хвалили поварёшки, Разливали по тарелкам, По глубоким и по мелким. Разливали, остужали, Нас обедать приглашали!</p>

Продолжение таблицы 3.1.

1	2	3
<p>9 Родители усаживают ребёнка в машину и дорогу сопровождает озорная детская песенка</p>	<p>Садись в машину и поехали в магазин!</p>	<p>Мы едем, едем, едем В далёкие края, Хорошие соседи, Счастливые друзья. Нам весело живётся, Мы песенку поём, А в песенке поётся О том, как мы живём.</p> <p>Тра-та-та, тра-та-та, Мы везём с собой кота, Чижику, собаку, Петьку-забияку, Обезьяну, попугая – Вот компания какая! Вот компания какая!</p>
<p>10 Уже вечер. Ребёнок слышит, что папа пришёл с работы домой и бежит его встречать.</p> <p>А папа может встретить ребёнка песней Леонида Марголина</p>	<p>Папа пришёл домой.</p>	<p>Я и не верил что это время Станет счастливейшим из всех Только в дом открою двери Слышен детский смех Этой улыбки светлую радость Нет не возможно подкупить Без неё я знаю, никогда Не смог бы счастлив быть. <i>Леонид Марголин «Дочка»</i></p>

Продолжение таблицы 3.1.

1	2	3
<p>11 Приготовление ко сну.</p> <p>Однажды ему приснился страшный сон. С тех пор малыш боится засыпать. Не стоит на него ворчать за это или советовать категоричным тоном « выбросить глупости из головы». Давайте выберем другую нотку для общения с ребёнком и попытаемся настроить его на ожидание светлого, доброго сна, который для него соткал паучок.</p>	<p>Пойдём спать!</p>	<p>Пойдём спать!</p> <p>Пау-пау-паучок Паутиновый жучок, Семь ночей не спал, Для тебя соткал Сон про солнышко- Ко-ло-кол-нышко, И про дождик грибной, И про нас с тобой.</p> <p>Хочешь по лесу во сне побродить?</p> <p>Глазки попробуй закрыть.</p>
<p>12 Ребёнок уже засыпает, а мама поёт ему колыбельную</p>	<p>Спи, засыпай, хочешь колыбельную спую.</p>	<p>Спи, моя радость, усни!</p> <p>В доме погасли огни; Пчелки затихли в саду, Рыбки уснули в пруду.</p> <p>Месяц на небе блестит, Месяц в окошко глядит...</p>

Продолжение таблицы 3.1.

1	2	3
		<p>Глазки скорее сомкни, Спи, моя радость, усни</p> <p>Сладко мой птенчик живет: Нет ни тревог, ни забот, Вдоволь игрушек, сластей, Вдоволь веселых затей.</p>

Таблица 3.2 — Часто встречающиеся коммуникативные ситуации

Коммуникативная ситуация	Ситуативный дискурс	Вариант обогащения ситуативного дискурса в виде интонационно-ритмических текстов
1	2	3
1 Если сложилась такая ситуация, что ребёнок разыгрался, то вместо назиданий можно просто поиграть с ним в игру «Тишина»	Давай поиграем в тишину	<p>Чики-чики, чики-чок, Где ты, дедушка, МОЛ- ЧОК?</p> <p>Заходи к нам, посидим, По-мол-чим.</p> <p>Слышишь, добрый старичок?</p> <p>Ти-ши-на... Пришёл Мол-чёк!</p> <p>Не спугни его, смотри, Ни-че-го не говори, тсс...</p>
2 Поссорились? Бывает. Давайте обнимемся ...	А давай мириться!	<p>Это — ты, А это — я. Ты-хороший у меня,</p>

Продолжение таблицы 3.2.

1	2	3
		Мой подарок дорогой, И не нужен мне другой!
3 У ребёнка выпал молочный зубик	Ой, выпал зу- бик!	Мышка, мышка. На тебе зубишко. На тебе репяной, А мне дай костяной.
4 Дети часто болеют, и родите- лям хочется об- легчить и разде- лить с ними их боль	Приболел, мой дорогой!	Воробышек, хворобышек, Тебе бы не хворать, А с песенкой весёлою Летать, летать, летать. Не плачь, родной, Ведь я с тобой, И Сон уже идёт, Коснётся он тебя рукой И боль твоя пройдёт.
Часто к ребёнку в гости приходят его друзья	К тебе друг пришёл.	Радость хлопает в ладоши, Поднимает тарарам, Потому что друг хороший Вдруг приходит в гости к нам!
А бывает про- сто хорошо и хо- чется что-то ска- зать, чтобы выразить это чув- ство	Как хорошо! Вот такое сча- стье с нами!	Хорошо на белом свете- Оттого и солнце светит. Ветер хлопает в ладоши, Оттого и день хороший. Я бегу навстречу маме – Вот такое счастье с нами!

Таблица 3.3 — Сезонные ситуации (осень)

Коммуникативная ситуация	Ситуативный дискурс	Вариант обогащения ситуативного дискурса в виде интонационно-ритмических текстов.
1	2	3
1 Осенью часто идут дожди, и мама может озвучить это явление гуляя с ребёнком или смотря из окна на улицу	Дождик идёт!	Дождик песенку запел: Кап-кап-кап, кап-кап-кап, Только кто её поймёт. Кап-кап-кап-кап-кап-кап. Ни поймём ни я ни ты Но за то поймут цветы И весенняя листва И зелёная трава.
2 Мама на прогулке может обратить внимание ребёнка на осеннюю листву	Шелестят листочки!	Ярко красно-жёлтыми цветами Шелестят листочки под ногами Шелестят листочки Шелестят листочки Шелестят листочки под ногами.
3 Прогулку до детского садика по осенней дороге можно украсить весёлой и познавательной песенкой	Пойдём в детский садик.	Осень в золотой косынке Приглашает нас гулять. Шлепать весело по лужам И листочки собирать. Прыг-скок, прыг-скок, Перепрыгни лужицу! А вокруг, а вокруг Листики закружатся.

Продолжение таблицы 3.3.

1	2	3
		Погуляем по дорожкам, Много листьев соберем. И красивые букеты Нашим мамам принесем!

Коммуникативные ситуации, стимулирующие диалоговую активность ребенка и восприятие вопросительной интонации в сюжетно-отобразительной игре: «Прятки»: Кого (что) ты прячешь? «Магазин»: Что ты продаешь/покупаешь? «На кухне»: Что ты готовишь/режешь/моешь?

Коррекционная работа по формированию интонационной стороны речи в рамках семьи входит в естественный процесс жизни семьи, гармонично включаясь в режимные моменты. Все упражнения носят прикладной характер, максимально включены в практическую совместную деятельность ребенка и близкого взрослого, и представлены в иерархической закономерности, по принципу «от простого к сложному». Данный комплекс органично вписывается в повседневную действительность семьи, поскольку все предложенные коммуникативные ситуации расположены в рамках структуры одного дня по этапам: «Пробуждение и умывание», «Завтрак», «Одевание», «Обед», «Прогулка», «Свободная игровая деятельность», «Купание», «Подготовка ко сну». Так же мы предложили родителям варианты ситуативных дискурсов в часто встречающихся коммуникативных ситуациях и сезонно повторяющихся.

Каждая коммуникативная ситуация наполнена определёнными ситуативными дискурсами, включающими в себя интонационно-ритмические тексты потешек и рифмовок, сюжетно-отобразительные игры с элементами замысла, каждодневное и

систематическое использование которых растормаживает ритмико-интонационные центры ребёнка и, таким образом, осуществляется воздействие на интонационную сторону речи ребенка.

Таким образом, формирование компонентов интонационной стороны речи происходит в естественных, значимых и понятных ребенку ситуациях действительности. Все материалы и оборудование, которые предлагаются для использования в коррекционной работе, доступны для каждой семьи (ложки, игрушки, карандаши и т.п.). Пример коммуникативных ситуаций для стимуляции диалога в сюжетно-отобразительной игре и их содержательное наполнение в рамках одного дня представлен в таблице 3.4.

Таблица 3.4 — Примеры коммуникативных ситуаций для стимуляции диалога в структуре дня

Коммуникативная ситуация	Направление работы	Оборудование и материалы	Ситуационная игра для стимуляции диалога
1	2	3	4
1 Пробуждение и умывание	Развитие мимической активности, формирование восприятия мелодики	—	«Доброе утро, мама» - интонированное пропевание фразы «Доброе утро», улыбка, взгляд в глаза, побуждение ребенка подражать, отвечать.
	Развитие темпо-ритмической организации движений, развитие слухового внимания	Средство для воспроизведения аудио-файлов, аудио-файл симфонии № 4 (4-я часть) П. И. Чайковского	«Веселая зарядка» - мама включает ребенку музыку, с началом музыки ребенок начинает двигаться, мама периодически останавливает музыку, ребенок при этом должен остановиться.
2 «Завтрак»	Развитие восприятия и воспроизведения ритмического рисунка	Ложки	«Веселые ложки» — отстукивание ритмов /, / — / ложкой, инструкция «Сделай, как я».

Продолжение таблицы 3.4.

1	2	3	4
3 «Одевание»	Развитие восприятия мелодики	Одежда ребенка	Сюжетно-отобразительная игра «Магазин одежды», мама («покупатель») просит ребенка («продавца») показать и примерить одежду, при этом с утрированной, эмоциональной вопросительной интонацией произносит, распевно: «Что ты надеваешь?», побуждая ребенка отвечать («Я надеваю носки, майку» и т. п.).
4 «Обед»	Формирование длительного речевого выдоха, развитие слухового внимания, развитие артикуляционной моторики	Стакан с водой, трубочка	«Буря в стакане» - по показу мамы, ребенок дует из трубочки в стакан с водой, мама в это время пропевает «Ветер дуй, дуй, дуй, стоп!», услышав слово «стоп», ребенок прекращает дуть. Губы во время дутья вытянуты в трубочку, мама контролирует, чтобы ребенок не «раздувал» щеки.
5 «Прогулка»	Развитие силы голоса, артикуляционной моторики.	Две веточки разной длины	Мама ведет пальцем по длинной веточке и тянет гласный «У-у-у», затем по короткой, показывая ребенку образец артикуляции, губы вытянуты в трубочку.

Продолжение таблицы 3.4.

1	2	3	4
6 «Свободная игровая деятельность»	Развитие восприятия и воспроизведения темпа	Две игрушечные машинки	Сюжетно-отобразительная игра «Две машинки». Мама показывает, что одна машинка быстрая, едет быстро, голосом отрывисто произнося согласный «В–в-в-в», с нарастанием темпа. Вторая машинка — медленная (медленный темп произнесения). Потом мама двигает машинки, ребенок озвучивает. Мама инициирует диалог «Как машина едет? Быстро или медленно».
	Развитие восприятия и воспроизведения речевого ритма	Фитбол	Мама «пропрыгивает» ребенка на фитболе, побуждая повторять в ритм прыжкам: Токи-токи-тошки, Кую-кую ножки, Ножки у Антошки Едут по дорожке, Дорожка кривая, Ни конца, ни края, Грязь по колено,

Продолжение таблицы 3.4.

1	2	3	4
			<p>Лошадка охромела, Топ-топ-топ-топ, Приехали!</p>
7 «Купание»	Развитие восприятия и воспроизведения тембра	Ванна, душ	<p>«Холодно — горячо» — мама незначительно регулирует температуру воды во время купания, интонируя тонким голосом «Ай-ай-ай, хо-о-о-лодно», или низким голосом «Ой-ой-ой, горячо-о-о», утрированно протягивая гласные, предлагая ребенку повторить, ориентируясь на тактильные ощущения от воды.</p>

Представленные и структурированные таким образом приемы и упражнения, реализуемые в коммуникативных ситуациях между взрослым и ребенком, позволяют максимально просто и доступно для мамы, ежедневно, в непринужденной повседневной обстановке, привычной и комфортной для ребенка, реализовывать коррекцию интонационной стороны речи во всех определенных нами направлениях.

3.2 Анализ результатов экспериментальной работы

Экспериментальная работа по формированию интонационной стороны речи в коммуникативных ситуациях семьи проводилась в 2 семьях, давших согласие на участие в эксперименте, воспитывающих детей раннего возраста с ООР: семья Михаил Н. и семья Данила Б. Эти дети составили экспериментальную группу (ЭГ). Остальные дети, у которых были выявлены отклонения в овладении речью в рамках констатирующего этапа нашего исследования (Анастасия Д., Ксения П., Артем Т.) и обратимая задержка речестановления (Николай К.), посещали только музыкально-логопедические занятия, проводимые на базе ДООУ один раз в неделю, их родители не получали индивидуальных консультаций, обучающих организации коррекционно-предупредительной работы в семье, моделированию коммуникативных ситуаций, не использовали разработанные нами методические рекомендации. Эти дети составили контрольную группу (КГ).

Для проведения контрольного этапа нашего эксперимента мы использовали методики, которые были использованы в ходе констатирующего этапа. Было проведено обследование всех

детей, принявших участие в эксперименте, и сопоставлены результаты детей, чьи родители приняли участие в формирующем этапе эксперимента (по моделированию коммуникативных ситуаций в семье) и детей, составивших контрольную группу.

В результате системного и регулярного применения родителями разработанных нами рекомендаций, а также реализуемых в рамках модели коррекции интонационной стороны речи мероприятий, были получены следующие результаты.

По методике Е. В. Шереметьевой нами было обследовано интонационное оформление собственных высказываний детей и ритмическая организация начального детского лексикона. Полученные в ходе диагностики результаты приведены в таблице 3.5.

Таблица 3.5 — Показатели обследования интонационного оформления собственных высказываний ребенка

Группа	Имя ребенка	Наличие вокабул	Подражание голосовым модуляциям взрослого	Наличие самостоятельных голосовых модуляций
ЭГ ¹	Данил Б.	1	1	2
	Михаил Н.	1	1	2
	Николай К.	1	1	2
КГ ²	Ксения П.	1	1	2
	Артем Т.	1	1	1
	Анастасия Д.	1	1	1

Примечания:

1 ЭГ — экспериментальная группа

2 КГ — контрольная группа

В результате обследования интонационного оформления собственных высказываний в ходе диагностической игры «Уложи куклу спать» мы получили положительные показатели, равные норме, у Михаила Н. и Данила Б., по сравнению с данными на начало эксперимента. Показатели детей из контрольной группы (Артема Т. и Анастасии Д.) улучшились, но не достигли нормы. Графическое сопоставление данных на начало эксперимента и результатов коррекционной работы представлено на рисунке 3.2.

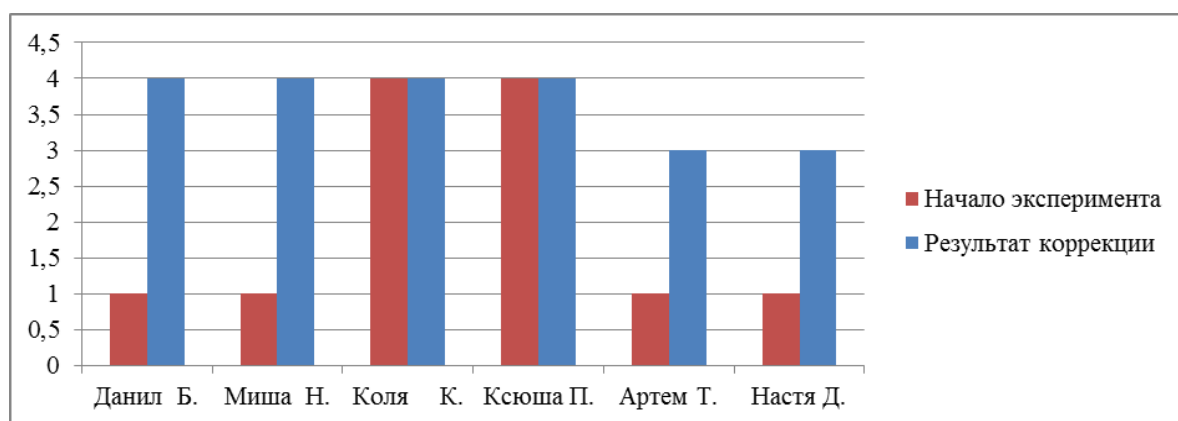


Рисунок 3.2 — Результаты контрольного обследования интонационного оформления собственных высказываний ребенка

Диагностика ритмической организации первичной речевой продукции в контрольном эксперименте определила соотношение хореически и ямбически организованных слов от общего количества произносимых ребенком слов, представленное на рисунке 3.3. В ходе коррекционной работы в рамках семьи, использования родителями ситуационных дискурсов, наполненных различными частотными речевыми образцами, существенно улучшились показатели соотношения хореически и ямбически организованных слов у Данила Б. и Михаила Н.

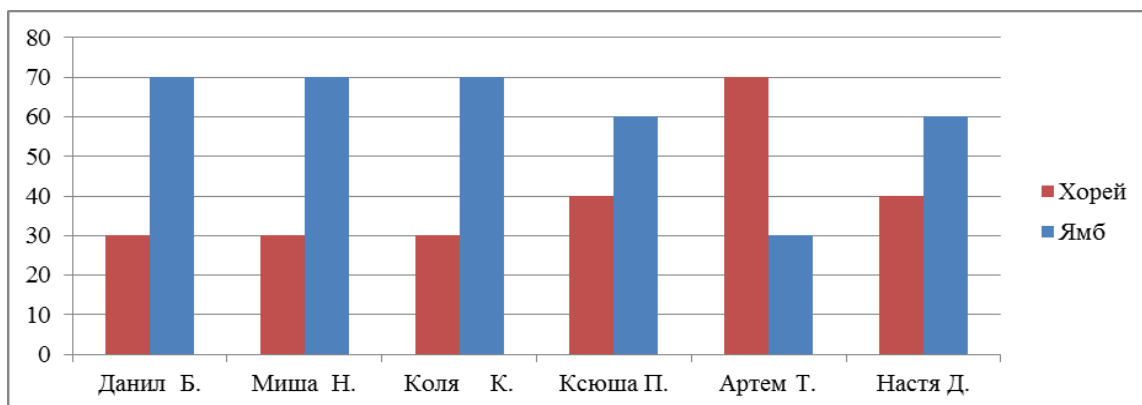


Рисунок 3.3 — Результаты контрольного обследования ритмической организации речевой продукции

При проведении контрольного обследования темпоритмического компонента интонационной стороны речи, дети ЭГ выполнили задания на определение нормального речевого темпа самостоятельно, задание на определение медленного темпа речи было выполнено с помощью подсказок логопеда, дети КГ выполнили задания также частично самостоятельно.

Результаты контрольного проведения обследования способности ребенка изменять свой речевой темп в зависимости от инструкции логопеда следующие: Михаил Н. и Данил Б., испытывавшие значительные трудности на начальном этапе эксперимента, успешно справились с заданием с незначительными подсказками логопеда, продемонстрировав положительную динамику, дети КГ справились с данным заданием с помощью подсказок логопеда.

Для оценки уровня сформированности восприятия и воспроизведения ритма было также проведено три тестовых задания. В тесте «Танец» дети ЭГ при смене музыкального отрезка уже не замирали на месте, достаточно быстро «включились» в ритм музыки, движения стали более разнообразными (не только раскачивания телом, добавились движения кистей рук, ног, повороты головы). У детей КГ остались некоторые сложности

с переключением движений в зависимости от изменения музыкального отрезка.

В тестах, оценивающих способность ребенка воспроизводить заданный логопедом ритм (отстукивание, отхлопывание), дети ЭГ успешно справились с данными тестами, синхронное оречевление ритма хлопками уже не вызывало таких трудностей, как на констатирующем этапе эксперимента.

Результаты контрольного обследования темпоритмического компонента интонационной стороны речи приведены в таблице 3.6.

Таблица 3.6 — Результаты контрольного обследования уровня сформированности темпоритмического компонента интонационной стороны речи

Группа	Имя ребенка	Общее количество баллов за тесты по показателям восприятия и воспроизведения		Итого, балл	Уровень сформированности темпо-ритмического компонента
		Темп	Ритм		
ЭГ ¹	Данил Б.	3	4	7	средний
	Михаил Н.	3	3	6	средний
КГ ²	Николай К.	3	3	6	средний
	Ксения П.	3	4	7	средний
	Артем Т.	2	4	6	средний
	Анастасия Д.	2	3	5	средний
<p>Примечания: 1 ЭГ — экспериментальная группа 2 КГ — контрольная группа</p>					

Мы можем наблюдать, что в результате коррекционной работы показатели уровня сформированности темпа и ритма у Михаила Н. и Данила Б. в качественном и количественном отношении улучшились с низкого до среднего уровня, показатели детей из КГ изменились, но незначительно, уровень сформированности темпо-ритмического компонента не повысился до высокого, остался на прежнем уровне.

Контрольное обследование состояния мелодического компонента интонационной стороны речи было диагностировано серией из пяти тестовых заданий: два задания на оценку восприятия и три задания на оценку воспроизведения мелодики. С воспринимающим тестом, обследующим уровень развития ладово-мелодического чувства, рефлексивной способности различать ладовые функции мелодии (песенки веселой и грустной девочек), Михаил Н. справился без помощи логопеда. Данил Б. также успешно справился с данным заданием, с минимальными мимическими подсказками, по сравнению с данными обследования констатирующего этапа, когда Михаил Н. получил низкие баллы, а Данил Б. отказался от выполнения задания. Артем Т. из КГ справился с заданием с участием голосовых и мимических подсказок, остальные дети из КГ справились с заданием с помощью повторного прослушивания.

С воспринимающим тестом «Мама и малыш» все дети ЭГ и КГ справились полностью самостоятельно, кроме Артема Т. из КГ (потребовалась помощь логопеда).

В результате контрольного обследования умения воспроизводить мелодику (тесты «Большой — маленький», «Укачай куклу по ступенькам», «С горки на горку») были получены положительные результаты, по сравнению с исходными данными, когда даже дети с нормой испытывали некоторые сложности. Михаил Н. и Данил Б. справились с заданием с помощью

подсказок логопеда, показав значительную динамику, дети стали предпринимать попытки модулирования голоса, понижения и повышения тона, а не просто выкрики; Ксения П., Николай К. и Анастасия Д. из КГ также справились с заданиями с помощью логопеда, Артем Т. показал минимальный результат. Результаты обследования мелодического компонента представлены в таблице 3.7.

Таблица 3.7 — Результаты контрольного обследования сформированности мелодического компонента интонационной стороны речи

Группа	Имя ребенка	Мелодика (общее количество баллов)		Итого, балл	Уровень сформированности мелодического компонента
		Восприятие	Воспроизведение		
ЭГ ¹	Данил Б.	3	3	6	средний
	Михаил Н.	3	4	7	средний
КГ ²	Николай К.	4	3	7	средний
	Ксения П.	3	3	6	средний
	Артем Т.	2	2	4	низкий
	Анастасия Д.	3	3	6	средний

Примечания:
1 ЭГ — экспериментальная группа
2 КГ — контрольная группа

Результаты выполнения контрольных заданий на выявление особенностей речевого тембра и тембрального слуха, вызвавших максимальные затруднения при первичной диагностике, показали положительную динамику. Михаил Н. и Данил Б. из ЭГ успешно справились с определением звучания музыкальных инструментов, при озвучивании картинок уже не испытывали столь значительных затруднений в передаче эмоций персонажей, уже были эмоционально окрашенные междометия. Результаты обследования представлены в таблице 3.8.

Таблица 3.8 — Результаты контрольного обследования сформированности тембрального слуха и речевого тембра

Вариант речевого развития	Имя ребенка	Тембр (общее количество баллов)		Итого, балл	Уровень сформированности тембрального слуха и речевого тембра
		Восприятие	Воспроизведение		
ЭГ ¹	Данил Б.	3	2	5	средний
	Михаил Н.	2	2	4	средний
КГ ²	Николай К.	2	2	4	средний
	Ксения П.	2	2	4	средний
	Артем Т.	2	1	3	низкий
	Анастасия Д.	2	2	4	средний
Примечания: 1 ЭГ — экспериментальная группа 2 КГ — контрольная группа					

В тестовом задании «Озвучивание сказки «Колобок» Михаил Н. и Данил Б. показали более высокие результаты, в сравнении с первичной диагностикой, подражание голосам персонажей стало эмоционально окрашенным, лучше всего получилось озвучивание голоса зайца, медведя и лисы. Озвучивание волка осуществлялось с помощью подсказок логопеда.

Результаты контрольного этапа эксперимента представлены в виде индивидуальных оценочных профилей уровней сформированности компонентов интонационной стороны речи каждого ребенка (приложение В, рисунки В.1–В.5) и сравнительной диаграммы уровня сформированности всех изученных компонентов интонационной стороны речи детей из ЭГ и КГ до и после коррекции (рисунок 3.4).

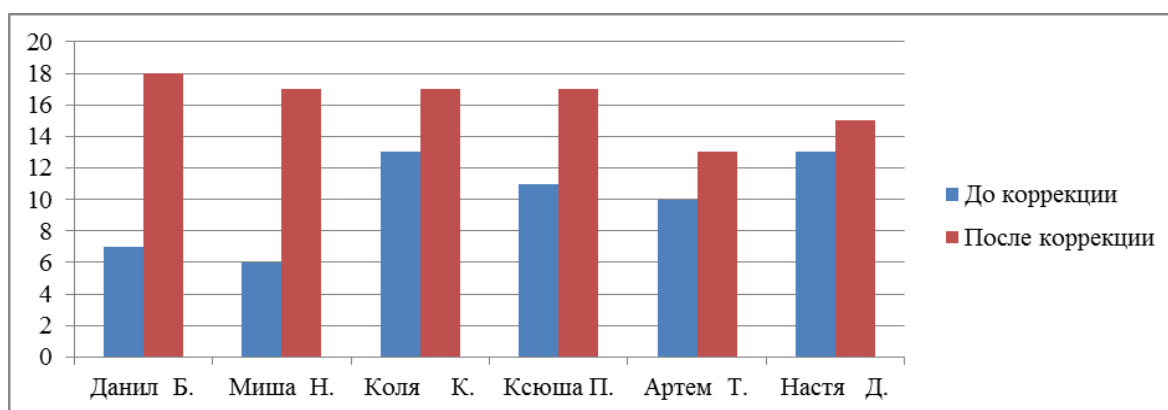


Рисунок 3.4 — Сравнительные результаты уровня сформированности интонационной стороны речи

Опираясь на результаты проведенного контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что дети раннего возраста с отклонениями в овладении речью в ЭГ, имеющие изначально более низкие показатели сформированности всех основных компонентов интонации (мелодика, темп и ритм, тембр) на начало исследования, чем дети в КГ, показали значительно более успешную динамику в повышении уровня сформированности

компонентов интонационной стороны речи вследствие того, что их родители были обучены и получили рекомендации по моделированию коммуникативных ситуаций в семье, и регулярно внедряли их в режимные моменты.

Выводы по главе 3

В ходе формирующего этапа эксперимента нами была разработана и апробирована модель формирования интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в коммуникативных ситуациях семьи. Данная модель состоит из трех блоков: подготовительный (диагностическое и консультационно-методическое направления), основной (организационное и коррекционно-развивающее направления); заключительный (консультационно-сопровождающее направление).

Все коммуникативные ситуации семьи были распределены в рамках структуры одного дня, в максимально частотно повторяющихся ситуационных дискурсах, хорошо знакомых ребенку.

Оценивая результаты, полученные в ходе контрольного эксперимента, можно сказать, что коррекционно-предупредительная работа по формированию интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью более эффективна, чем традиционная логопедическая коррекция (подразумевающая проведение коррекционных занятий в рамках дошкольного образовательного учреждения). В рамках реализуемой нами модели мы обучили родителей детей моделированию коммуникативных ситуаций и объяснили необходимость их реализации в семье на ежеднев-

ной основе, регулярно и системно, предоставили необходимый инструментарий в виде методических рекомендаций для родителей, а также осуществляли консультационную поддержку по запросу.

Заключение

В нашем исследовании были изучены особенности интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, а также возможность эффективного формирования компонентов интонационной стороны речи в коммуникативных ситуациях семьи. В исследовании приняли участие 6 детей, из них в ходе диагностики были сформированы ЭГ (2 семьи) и КГ. В процессе исследования нами была достигнута поставленная цель: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность модели формирования интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в коммуникативных ситуациях семьи.

В ходе достижения поставленной цели были решены следующие задачи:

1. Проведен анализ литературы по теме исследования, определены ключевые понятия.

2. Изучены основные методики обследования интонационной стороны речи и разработана адаптированная диагностика для детей данной возрастной категории, проведено эмпирическое обследование по выявлению особенностей интонационной стороны речи у детей с отклонениями в овладении речью. Результаты констатирующего эксперимента и использованные нами методики подробно изложены во второй главе.

3. Определены направления логопедической коррекции у данной категории детей в коммуникативных ситуациях семьи. Разработана модель формирования компонентов интонационной стороны речи в коммуникативных ситуациях семьи. Также был проведён контрольный эксперимент с целью проверки их эффективности. Результаты подробно изложены в третьей главе.

Таким образом, мы подтвердили наше предположение, что формирование интонационной стороны речи у детей раннего возраста будет более эффективным, если в коррекционный процесс внедрить модель, в рамках которой будет проведена комплексная работа по обучению родителей созданию коммуникативных ситуаций в семье, и дальнейшему их сопровождению. Итогом настоящей работы является разработка содержательной модели формирования интонационной стороны речи в коммуникативных ситуациях семьи, а также методических рекомендаций для родителей, воспитывающих ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Библиографический список

1. **Александрова, Л. Ю.** Семейная речевая среда как условие гармоничного присвоения вербального опыта детьми младенческого и раннего возраста / Л. Ю. Александрова. – Текст : непосредственный // Вестник ЧГПУ. — 2009. — №11-1. — С. 5–20. – Рез. англ. — Библиогр.: с. 19–20 (18 назв.).

2. **Алмазова, Е. С.** Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей : учеб. пособие / Е. С. Алмазова. — Москва : Просвещение, 1978. — 150 с. – Библиогр — с. 144–149 (50 назв.). — 1000 экз. – Текст : непосредственный.

3. **Анисимов, В. П.** Диагностика музыкальных способностей детей : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. П. Анисимов. — Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 128 с. ил., ноты, табл.; 21 см.– ISBN 5-7609-0182-6. – Текст : непосредственный.

4. **Архипова, Е. Ф.** Стертая дизартрия у детей : учеб. пособие для студентов вузов / Е. Ф. Архипова. — Москва: АСТ, 2006. — 319 с. ил.; 20 см.– ISBN 5-17-038373-8. – Текст : непосредственный.

5. **Архипова, Е. Ф.** Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие для студентов пед. вузов / Е. Ф. Архипова. — Москва: АСТ , 2007. — 224 с. – ил., табл.; 20 см.. – ISBN 5-17-035424-X. – Текст : непосредственный.

6. **Ахманова, О. С.** Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. — 5-е изд. — Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. — 576 с. – 22 см. – ISBN 5-354-00600-7. – Текст : непосредственный.

7. **Ахутина, Т. В.** Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т. В. Ахутина. — М.: Изд-во Московского

университета, 1989. — 215 с. : ил. — 21 см — Библиогр. — с. 202 — 213. :— ISBN 978-5-382-00615-4. — Текст : непосредственный.

8. **Бельтюков, В. И.** Значение исследований овладения произношением в норме для сурдопедагогической и логопедической практики / В. И. Бельтюков. — Текст : непосредственный. // Дефектология. — 1977. — № 3. — С. 3–10. — Библиогр.: с. 9–10 (10 назв.).

9. **Белякова, Л. И** Заикание: учеб. пособие для студентов пед. инст-в по спец-ти «Логопедия» / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. — Москва: В. Секачев, 1998. — 304 с. ил.; 21 см.— Библиогр.: с. 300–303. — ISBN 5-88923-019-0. — Текст : непосредственный.

10. **Блонский, П. А.** Память и мышление / П. А. Блонский. — Москва: Директ-Медиа, 2008. — 479 с. : табл.; 22 см. — ISBN 5-318-00216-1. — Текст: непосредственный.

11. **Бондаренко, Л. В.** Основы общей фонетики : учеб. пособие для студентов лингв. и филол. спец. / Л. В. Бондарко, Л. А. Вербицкая, М. В. Гордина. - 4-е изд., испр. — Москва. : Академия ; Санкт-Петербург. : Филол. фак. СПбГУ, 2004 — 160 с.; 21 см. Библиогр.: с. 158 — ISBN 5-7695-1658-5 — Текст : непосредственный.

12. **Брызгунова, Е. А.** Звуки и интонация русской речи / Е. А. Брызгунова. — Москва: Русский язык, 1983. — 240 с. : ил. — 20 см. — Библиогр.: с. 238-239. — Текст : непосредственный.

13. **Брызгунова, Е. А.** Практическая фонетика и интонация русского языка: пособие для преподавателей, занимающихся с иностранцами / Е. А. Брызгунова. — Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1963. — 305 с. — 21 см. — Библиогр. в подстроч. примеч. — Текст : непосредственный.

14. **Бушинская, Е. А.** Особенности развития фонематического слуха и моторики пальцев рук у детей раннего возраста с нормальным и задержанным речевым развитием / Е. А. Бушинская — Текст : элек-тронный // Научно-методический электронный журнал

«Концепт»: [сайт]. — 2014. — Т. 26. — С. 21–25. — URL: <http://e-koncept.ru/2014/64305.htm>. (дата обращения 20.01.2022).

15. **Вахтина, Н. Ю.** Становление интонационной системы в раннем детском возрасте : Экспериментально-фонетическое исследование на материале русского языка: специальность 10.02.19 «Теория языка» : диссертация на соискание учёной степени кандидата филологических наук / Вахтина Настасья Юрьевна; Санкт-Петербургский государственный университет . — Санкт-Петербург., 2000. — 318 с. — Библиогр.: с. 298 — 308. — Текст : непосредственный.

16. **Винарская, Е. Н.** Возрастная фонетика / Е. Н. Винарская, Г. М. Богомазов. — Москва : АСТ, 2005. — 208 с.: ил.; 21 см.— Библиогр.: с. 206–207. — ISBN 5-17-028666-X (АСТ). Текст : непосредственный.

17. **Винарская, Е. Н.** Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка / Е. Н. Винарская. — Москва : Просвещение, 1987. — 159 с. : ил.; 22 см. — Библиогр. в подстроч. примеч.— Текст : непосредственный.

18. **Володин, Н. Н.** Ранняя диагностика нарушений развития речи. Особенности речевого развития у детей с последствиями перинатальной патологии нервной системы / Н. Н. Володин, В. М. Шкловский. — Москва: Астрель, 2014. — 68 с. — Библиогр.: с. 59 – 60.— Текст : непосредственный.

19. **Выготский, Л. С.** Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства / Л.С. Выготский. — Текст : электронный. — Москва: Дефектологический институт им. М.С. Эпштейна, 1936. — 78 с. — URL: [a: http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=387312](http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=387312). — Загл. с экрана. (Дата обращения 20.05.2020).

20. **Гвоздев, А. Н.** Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. — Москва: Изд-во академии пед. наук РСФСР, 1961. — 471 с. — Текст : непосредственный. — Библиогр.:

21. **Гвоздев, А. Н.** Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка / А. Н. Гвоздев. — Санкт-Петербург : Детство-Пресс ; Москва : Творческий центр Сфера, 2007. - 470, [1] с.; 27 см. — Библиогр. в подстроч. примеч. — ISBN 978-5-89814-379-4. — Текст : непосредственный.

22. **Глухов, В. П.** Основы психолингвистики: учебное пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. — Москва : АСТ: Астрель. 2005. — 351 с. ; 20 см. — Библиогр. в подстроч. примеч. — ISBN 5-17-030476-5 (АСТ). — Текст : непосредственный.

23. **Горелов, И. Н.** Невербальные компоненты коммуникации / И. Н. Горелов. — Москва : Изд-во ЛКИ, 2007. — 103 с. ; 22 см.. — Библиогр. в подстроч. примеч.— ISBN 5-484-00275-3. — Текст : непосредственный.

24. **Громова, О. Е.** Задержка речевого развития: дизонтогенез или «особый» путь развития речи / О. Е. Громова. — Текст : непосредственный. // Журнал «Логопед». — 2007. — №3 — С. 26–32. — Библиогр.: с. 32 (10 назв.).

25. **Громова, О. Е.** Методика формирования начального детского лексикона / О. Е. Громова. — Москва : ТЦ Сфера, 2003. — 176 с. : табл.; 21 см. — Библиогр.: с. 173–175. 10000 экз. — ISBN 5-89144-296-5. — Текст : непосредственный.

26. **Громова, О. Е.** Признаки речевых нарушений в раннем возрасте / О. Е. Громова. — Текст : непосредственный. // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. — 2008. — № 4. — С. 56–64. — Библиогр.: с. 64 (9 назв.).

27. **Жаворонушки: Русские песни, прибаутки, скороговорки, считалки, сказки, игры / под ред. Г. М. Науменко.** — Москва : Изд. Советский композитор, 1977. — 128 с. — Текст : непосредственный.

28. **Жеребило, Т. В.** Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. — Назрань: Пилигрим, 2010. — 485 с. ил.; 21 см.; — Библиогр. в подстроч. примеч. — ISBN 5-98993-002-X (в обл.). — Текст : непосредственный.

29. **Жинкин, Н. И.** Механизмы речи / Н. И. Жинкин. — Москва : Издательство академии педагогических наук, 1958. — 312 с. 48 л. табл. : ил.; 27 см. — Библиогр. в подстроч. примеч. — Текст : непосредственный.

30. **Жинкин, Н. И.** Язык — речь — творчество. Избранные труды / Н. И. Жинкин. — Москва: Лабиринт, 1998. — 368 с. портр.; 21 см. — Библиогр. в подстроч. примеч. — ISBN 5-87604-109-2. — Текст : непосредственный.

31. **Жукова, Н. С.** Преодоление общего недоразвития речи у детей: [книга для логопедов : учебное пособие] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. — Екатеринбург : Литур, 2011. — 316, [1] с. : ил., табл.; 21 см. — Библиогр. в подстроч. примеч. — ISBN 978-5-9780-0422-9. — Текст : непосредственный.

32. **Здоровова, Б. Б.** Зависимость просодических элементов речи от ее темпа: Актуальные вопросы интонации: сб. научн. тр. / Б. Б. Здоровова ; под ред. В. И. Петрянкина. — Москва : Изд-во УДН, 1984. — 140 с. : ил. ; 21 см. — Библиогр. в подстроч. примеч. — Текст : непосредственный.

33. **Зиндер, Л. Р.** Общая фонетика: учеб. пособие для филол. фак. ун-тов / Л. Р. Зиндер. — Москва : Высш. школа, 1979. — 312 с. ил., табл.; 22 см. — Библиогр. в подстроч. примеч. — Текст : непосредственный.

34. **Карасик, В. И.** Языковой круг : личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик ; Науч.-исслед. лаб. "Аксиол. лингвистика". — Москва: ГНОЗИС, 2004. — 389, [1] с.; 22 см.; — Библиогр. в подстроч. примеч. — ISBN 5-7333-0143-0. — Текст : непосредственный.

35. **Карелина, И. Б.** Классификация задержек речевого развития различного генеза / И. Б. Карелина — Текст : электрон-

ный // Специальное образование, 2015, №11. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-zaderzhek-rechevogo-razvitiya-razlichnogo-geneza>. (дата обращения: 13.03.2020).

36. **Кирьянов, П. А.** Тембр голоса как интегральная оценка работы речевого аппарата, индивидуализирующая личность говорящего / П. А. Кирьянов — DOI 10.17116/sudmed20186106125 Текст : электронный // Судебно-медицинская экспертиза. — 2018. — № 6. — С. 25–28. — Библиогр.: с 28 (27 назв.)

37. **Ковшиков, В. А.** Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. — Москва : Астрель, 2007. — 318 с. ил.; 21 см. — Библиогр. — с. 305 – 317. — ISBN 5-17-040766-1 (АСТ). — Текст : непосредственный.

38. **Кодзасов, С. В.** Общая фонетика: учебник / С. В. Кодзасов, О. Ф. Кривнова. — Москва : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2001. — 590 с. ил., табл.; 22 см.; — Библиогр. в подстроч. примеч. — ISBN 5-7281-0247-2. — Текст : непосредственный.

39. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии : диагностика и коррекция: монография / под ред. Г. В. Чиркиной, Л. Г. Соловьёвой. — Архангельск : Поморский университет, 2009. — 403 с. ил., табл.; 21 см.; — Библиогр. в подстроч. примеч. — ISBN 978-5-88086-819-3. — Текст : непосредственный.

40. **Крейдлин, Г. Е.** Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык / Г. Е. Крейдлин. — Москва : Новое лит. обозрение, 2004. — 581 с. — С. 486–520. 21 см. — Библиогр.: с. 485 – 515. — ISBN 5-86793-194-3. — Текст : непосредственный.

41. **Лепская, Н. И.** Формирование различных типов интонации в речи детей от полутора до пяти лет / Н. И. Лепская // Тезисы докладов научной конференции «Просодия текста». — Москва, 1982. — 159 с. — С. 120–121. — Текст : непосредственный.

42. **Лепская, Н. И.** Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации / Н. И. Лепская. — Москва : Изд-во МГУ, 1997. — 151 с. :

ил.; 22 см.; – Библиогр.: с. 140 – 151. – ISBN 5-89042-035-6. – Текст : непосредственный.

43. **Лисина, М. И.** Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. — Санкт-Петербург : Питер, 2009. — 320 с. табл.; — 24 см. — Библиогр.: с. 314 – 319 — ISBN 978-5-388-00493-2. . – Текст : непосредственный.

44. **Лопатина, Л. В.** Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников : учебное пособие / Л. В. Лопатина, Л. А. Позднякова. — Санкт-Петербург : НОУ «Союз», 2006. — 151 с. — 20 см. — Библиогр.: с. 143 – 151. — ISBN 5-94033-041-X : 300. – Текст : непосредственный.

45. **Мастюкова, Е. М.** Ребенок с отклонениями в развитии : Ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова — Москва : Просвещение, 2002. — 95 с. ил.; 21 см. — Библиогр.: с. 95. — ISBN 5-09-004049-4. – Текст : непосредственный.

46. Основы теории и практики логопедии / [Р. Е. Левина и др.] ; под ред. Р. Е. Левиной. - Репр. изд. - Москва : Альянс, 2013. – 366 с. : ил., табл.; 21 см.; – Библиогр. в подстроч. примеч. — ISBN 978-5-91872-037-0. – Текст : непосредственный.

47. Основы теории коммуникации: Учебник /Под ред. проф. М. А. Васирика. – Москва: Гардарики, 2003. – 615 с. ил., табл.; 21 см. –. Библиогр.: с. 611. — ISBN 5-8297-0135-9. – Текст : непосредственный.

48. **Олешков, М. Ю.** Дидактическая коммуникативная ситуация : проблема моделирования / М. Ю. Олешков // Мир образования — образование в мире. — 2008. — № 1. — С. 182–194. — Библиогр.: с 193 (21 назв.)

49. **Петрова, А. А.** Становление просодической основы речи в раннем онтогенезе: специальность 10.02.19 «Теория языка» : диссертация на соискание учёной степени доктора филологических наук / Петрова Анна Александровна; Воронежский государствен-

ный университет — Воронеж, 2013. — 386 с. — Библиогр.: с. 354 – 380. – Текст : непосредственный.

50. **Приходько, О. Г.** Современные подходы к психолого-педагогической помощи семье ребенка с отклонениями в развитии / О. Г. Приходько, О. В. Югова – Текст :непосредственный // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2013. – №3 (25). – С. 107 – 119. — Библиогр.: с 118 (8 назв.)

51. **Радынова, О. П.** Практикум по методике музыкального воспитания дошкольников : учебное пособие для студ. высш. и сред. уч. завед. / О. П. Радынова, И. П. Груздова, Л. Н. Комиссарова. — Москва : Издательский центр «Академия», 1999. — 176 с. табл.; 20 см. — Библиогр.: с. 172 – 176. — ISBN 5-7695-0182-0. – Текст : непосредственный.

52. Развитие речи детей дошкольного возраста : методическое пособие для воспитателя дет. сада / В. И. Логинова, А. И. Максаков, М. И. Попова и др. ; под ред. Ф. А. Сохина. — Москва : Просвещение, 1979. — 223 с. ил., 4 л. ил.; 22 см. — Авт. указаны на обороте тит. л. – Библиогр. в подстроч. примеч. – Текст : непосредственный.

53. **Разенкова, Ю. А.** Варианты развития общения у детей первых лет жизни с различными ограничениями здоровья / Ю. А. Разенкова, Е. Б. Айвазян — Текст : электронный // Альманах института коррекционной педагогики, 2018. — № 32 —. — URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanac-32/options-for-the-development-of-communication-in-children-first-years-of-life-with-a-disability>. (дата обращения 10.03.2020).

54. **Разенкова, Ю. А.** Предупреждение и преодоление трудностей развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: специальность 13.00.03. «Коррекционная педагогика» : диссертация на соискание учёной степени доктора педагогических наук / Разенкова Юлия Анатольевна. — Москва, 2017. — 207 с. – Библиогр.: с. 173 — 201. – Текст : непосредственный.

55. **Розенгарт-Пупко, Г. Л.** Формирование речи у детей раннего возраста / Г. Л. Розенгарт-Пупко. — Москва : Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1963. — 96 с.: ил.; 20 см. — Библиогр. в подстроч. примеч. — Текст : непосредственный.

56. **Розенталь, Д. Э.** Словарь-справочник лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. — Москва : Просвещение, 1976. — 543 с. 20 см. — Текст : непосредственный.

57. **Светозарова, Н. Д.** Интонационная система русского языка / Н. Д. Светозарова. — Ленинград : Изд-во Ленинградского ун-та, 1982. — 176 с.: 21 см. — Библиогр. в подстроч. примеч. — Текст : непосредственный.

58. **Серебрякова, А. Ю.** О компонентах коммуникативной ситуации / А. Ю. Серебрякова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. — Челябинск, 2009. — № 25. — С. 30–32. — Библиогр.: с. 32 (4 назв.). — Текст : непосредственный.

59. **Сорокин, П. А.** Кризис современной семьи / П. А. Сорокин // Вестник МГУ. Серия 18. Социология и политология. 1997. № 3. — С 65-79. — Текст : непосредственный.

60. **Сухомлинский, В. А.** Родительская педагогика / В. А. Сухомлинский. — Санкт-Петербург: «Питер», 2017. — 208 с. : 21 см. — Библиогр. в подстроч. примеч. — Текст : непосредственный.

61. **Тонкова-Ямпольская, Р. В.** Развитие речевой интонации у детей первых двух лет жизни / Р. В. Тонкова-Ямпольская. — Текст :непосредственный // Вопросы психологии. — 1968. — № 3. С. 94–101. — Библиогр.: с 101 (11 назв.)

62. **Тонкова-Ямпольская, Р. В.** Становление физиологических механизмов речи / Р. В. Тонкова-Ямпольская // Исследования языка и речи: ученые записки МГПИИЯ. — Москва : МГПИИЯ, 1971. — Т. 60. — С. 5–12. — Библиогр. в подстроч. примеч. — Текст : непосредственный.

63. **Ушакова, Т. Н.** Речь: истоки и принципы развития / Т. Н. Ушакова. – Текст : электронный //– Москва : ПЕРСЭ, 2004. — 256 с. – ISBN 5-98549-0126-9. – URL: <https://e.lanbook.com/book/126026> (дата обращения: 01.06.2022).

64. **Филатова, Ю. О.** Речевые и моторные ритмические процессы и модель их развития у детей с нарушениями речи : специальность 13.00.03. «Коррекционная педагогика»: диссертация на соискание учёной степени доктора педагогических наук: / Филатова Юлия Олеговна. — Москва : Московский педагогический государственный университет, 2014. — 310 с. — Библиогр.: с. 274 — 304. – Текст : непосредственный.

65. **Фомиченко, Л. Г.** Психолингвистические особенности формирования речевой просодии / Л. Г. Фомиченко. – Текст : непосредственный // Вестник ВолГУ. Серия 2 : Языкознание, 2011. — №2. — С. 73–78. — Библиогр.: с 77 – 78 (22 назв.).

66. **Цейтлин, С. Н.** Язык и ребенок. Лингвистика детской речи : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. Н. Цейтлин. — Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 240 с. 22 см. — Библиогр.: с. 235 – 240. — ISBN 5-691-00527-8. – Текст : непосредственный.

67. **Цеплитис, Л. К.** Анализ речевой интонации / Л. К. Цеплитис. — Изд. Ин-та языка и литературы им. Андрея Упита. — Рига : Зинатне, 1974. — 272 с. граф.; 22 см. – Библиогр. в подстроч. примеч. – Текст : непосредственный.

68. **Черкасова, Е. Л.** Нарушения речи при минимальных расстройствах слуховой функции (диагностика и коррекция) : учеб. пособие для студ. педагогических университетов по специальности «Дефектология» / Е. Л. Черкасова. — Москва: АРКТИ, 2003. — 192 с. : ил. 21 см.; — Библиогр.: с. 188 – 192. — ISBN 5-89415-303-4. – Текст : непосредственный.

69. **Чиркина, Г. В.** Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Г. В. Чиркина // 3-е

изд., доп. — Москва : АРКТИ, 2003. — 240 с. : ил., табл.; 21 см. — Библиогр. в подстроч. примеч. — ISBN 5-89415-266-6. — Текст : непосредственный.

70. **Шевцова, Е. Е.** Технологии формирования интонационной стороны речи : учеб. пособие для студентов педвузов / Е. Е. Шевцова, Л. В. Забродина. — Москва : АСТ: Астрель, 2009. — 222 с. 20 см. — Библиогр. — с. 220 – 222. — ISBN 978-5-17-057705-7. . — Текст : непосредственный.

71. **Шереметьева, Е. В.** Диагностика психоречевого развития ребёнка раннего возраста / Е. В. Шереметьева. — Москва: НКЦ, 2013. — 112 с. : ил., табл.; 23 см.. — Библиогр. — с. 106 – 108. — ISBN 978-5-904827-88-5 : 1000 экз. — Текст : непосредственный.

72. **Шереметьева, Е. В.** Коммуникативно-деятельностный подход в диагностике и коррекции отклонений речевого развития у детей раннего возраста / Е. В. Шереметьева // Сборник научных статей VII Международной конференции Российской ассоциации дислексии / Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина ; Рос. асс. дислексии. — Москва : Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, 2017. — С. 162–168. — Библиогр. с. 168 (8 назв.). — Текст : непосредственный.

73. **Шереметьева, Е. В.** Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью и их семьей в образовательных организациях : уч.-метод. пособие / Е. В. Шереметьева. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. — 287 с. — Библиогр. — с. 281 – 287. — ISBN 978-5-907284-80-7. — Текст : непосредственный.

74. **Шереметьева, Е. В.** Микросоциальные условия формирования коммуникации детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью / Е. В. Шереметьева, Н. Е. Трофимова // Реализация идей В. А. Сухомлинского в теории и практике современного образования (к 100-летию со дня рождения) : мат-лы Междунар. науч.-практич. конференции. — Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2018. — С. 167–171. — Библиогр. с. 171 (8 назв.). — Текст : непосредственный.

75. **Шереметьева, Е. В.** От задержки речевого развития до отклонений в овладении речью в логопедической практике / Е. В. Шереметьева // Вестник Челябинского государственного университета. — Челябинск, 2019. — №1-2 (5-6). — С. 32–37. — Библиогр. с. 37 (11 назв.). — Текст : непосредственный.

76. **Шереметьева, Е. В.** От рождения до первой фразы: тернистый путь к общению : монография / Е. В. Шереметьева. — Челябинск : Изд-во ЮУрГГПУ, 2019. — 282 с. Библиогр. — с. 198 – 219. — ISBN 978-5-907210-36-3. — Текст : непосредственный.

77. **Шереметьева, Е. В.** Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста / Е. В. Шереметьева. — Москва : НКЦ, 2012. — 168 с. — Библиогр.: с. 135-160. — ISBN: 978-5-904827-88-5. — Текст : непосредственный.

78. **Шереметьева, Е. В.** Сопровождение неговорящего ребёнка раннего возраста в процессе формирования средств общения : монография / Е. В. Шереметьева, Е. Г. Щелокова. — Челябинск: изд-во ЮУрГГПУ, 2021. — 209 с. — Библиогр.: с. 130-147. — ISBN 978-5-907409-63-7. — Текст : непосредственный.

79. **Эльконин, Д. Б.** Детская психология / Д. Б. Эльконин. — Москва : Академия, 2011. — 384 с. табл.; 22 см. — Библиогр.: с. 275-287. — ISBN 978-5-7695-8389-6. — Текст : непосредственный.

80. **Югова, О. В.** Влияние социально-психологических факторов и семейной среды на психическое развитие ребёнка / О. В. Югова. — Текст : непосредственный // Специальное образование, 2021. — №1. — С.127-139. — Библиогр.: с 137 – 138 (17 назв.). — Текст : непосредственный.

81. **Яровенко, О. И.** Становление интонационной системы детей младшего дошкольного возраста / О. И. Яровенко // Становление речи и усвоение языка ребенком: сб. статей / под ред. Ю. В. Рождественского. — Москва : Изд-во Московского университета, 1985. — С. 33– 53. — Библиогр. в подстроч. примеч. — Текст : непосредственный.

Приложения

Приложение А (справочное)

Результаты диагностики психоречевого развития детей раннего возраста

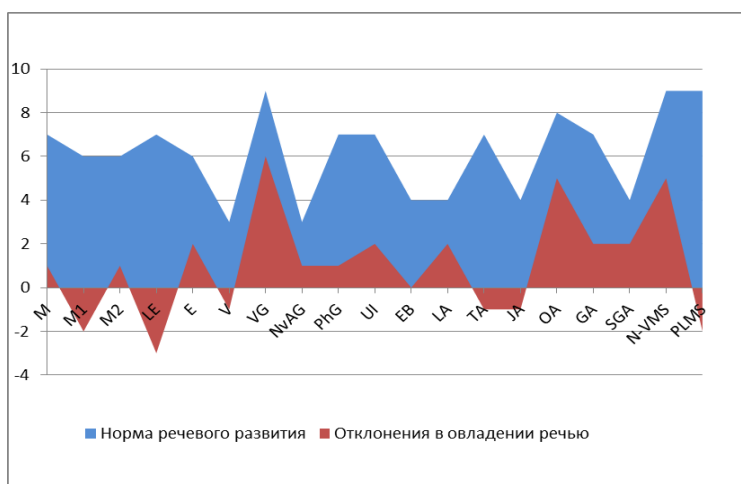


Рисунок А.1 — Индивидуальный коммуникативный профиль
Михаила Н.

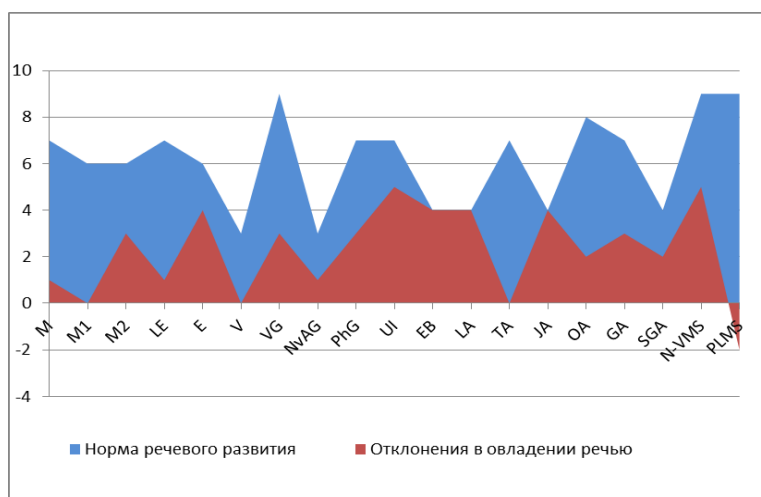


Рисунок А.2 — Индивидуальный коммуникативный профиль
Анастасии Д.

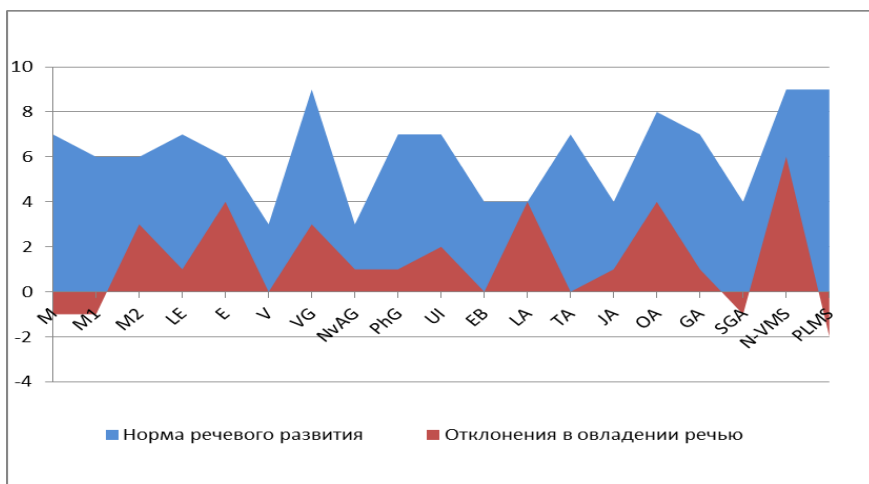


Рисунок А.3 — Индивидуальный коммуникативный профиль Данила Б.

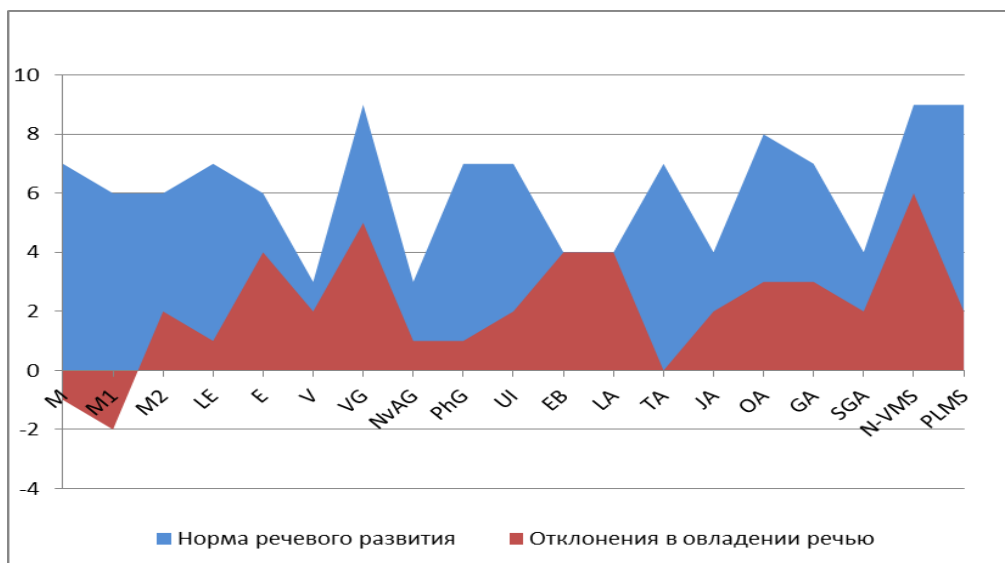


Рисунок А.4 — Индивидуальный коммуникативный профиль Артема Т.

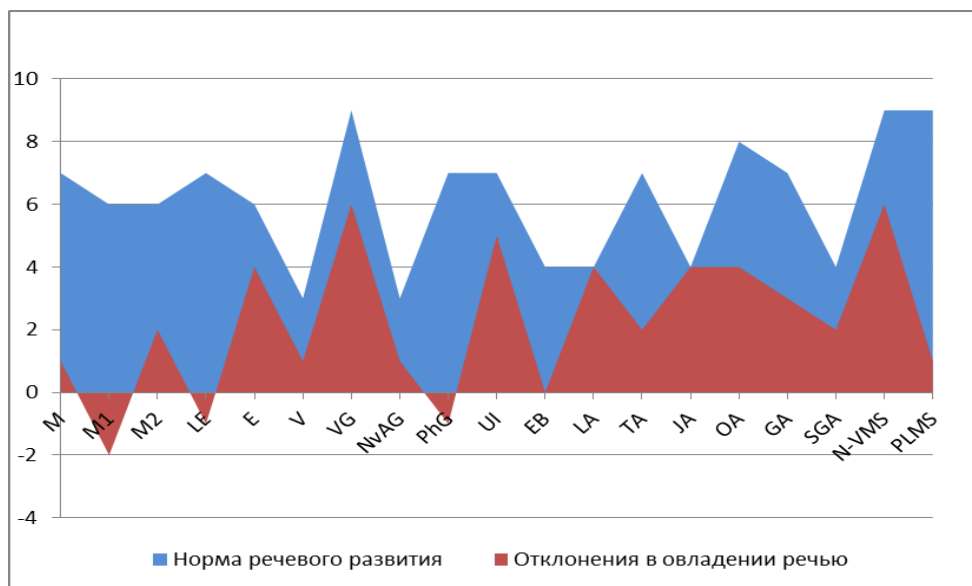


Рисунок А.5 — Индивидуальный коммуникативный профиль Ксении П.

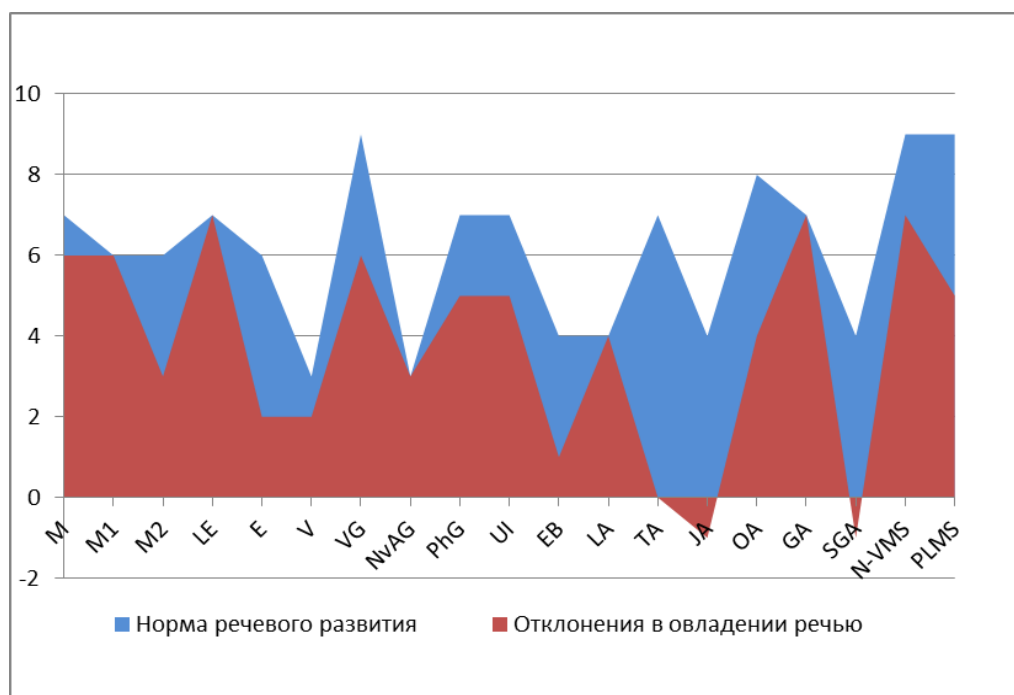


Рисунок А.6 — Индивидуальный коммуникативный профиль Николая К.

Приложение Б (справочное)

Результаты диагностики интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

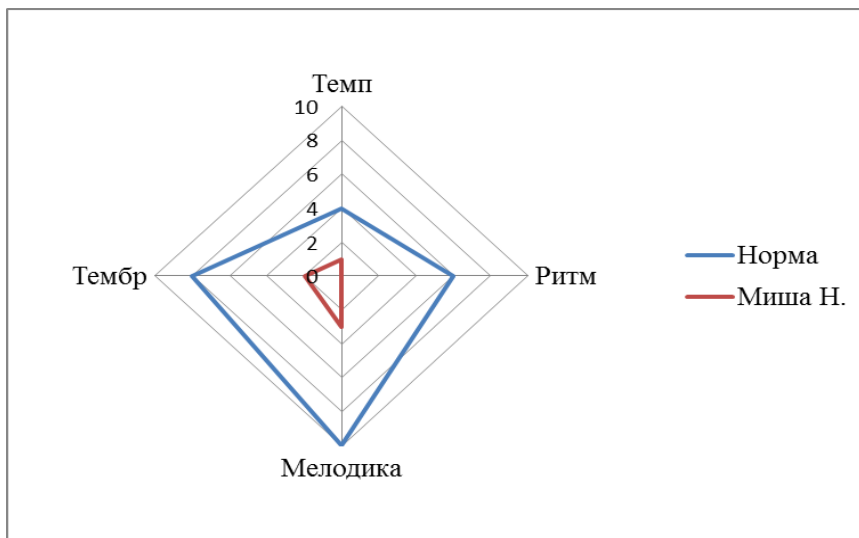


Рисунок Б.1 — Уровень сформированности компонентов интонационной стороны речи у Михаила Н.

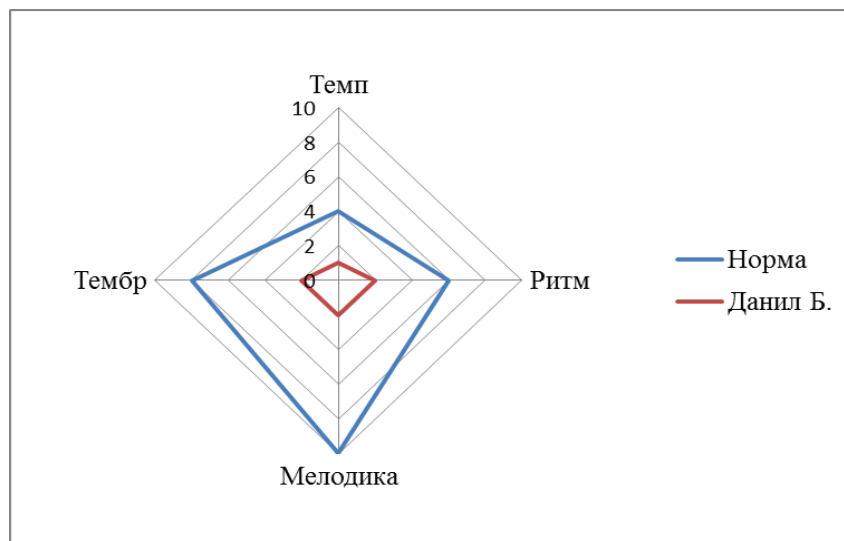


Рисунок Б.2 — Уровень сформированности компонентов интонационной стороны речи у Даниила Б.

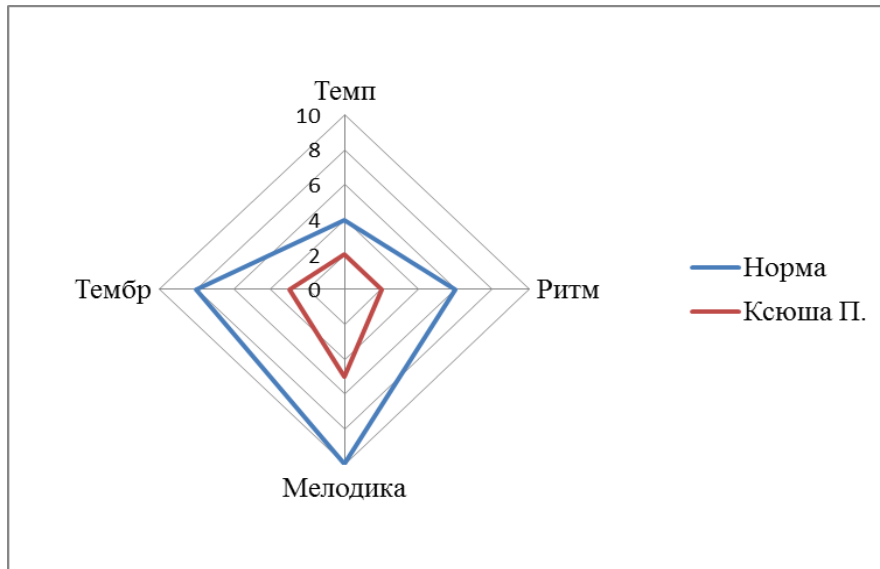


Рисунок Б.3 — Уровень сформированности компонентов интонационной стороны речи у Ксении П.

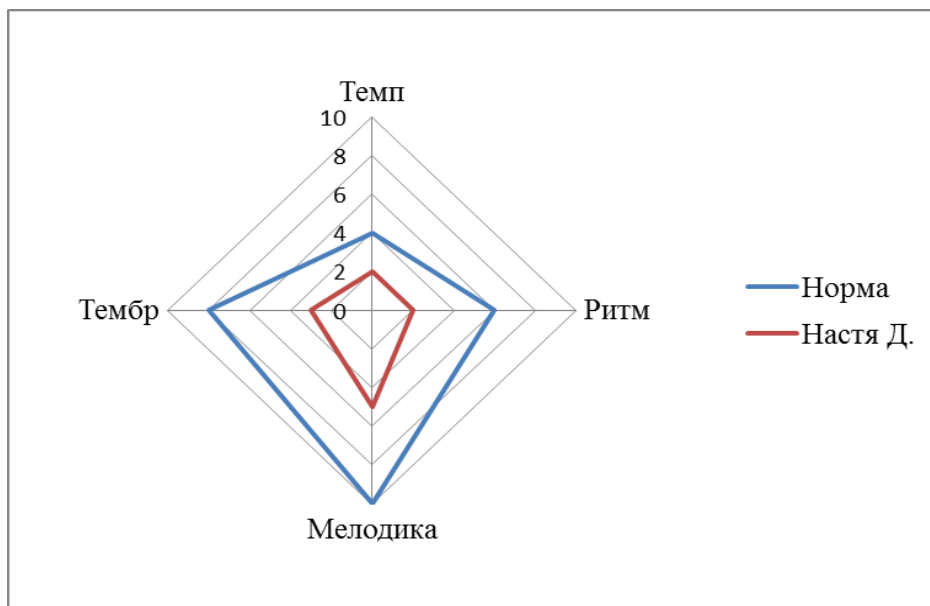


Рисунок Б.4 — Уровень сформированности компонентов интонационной стороны речи у Анастасии Д.

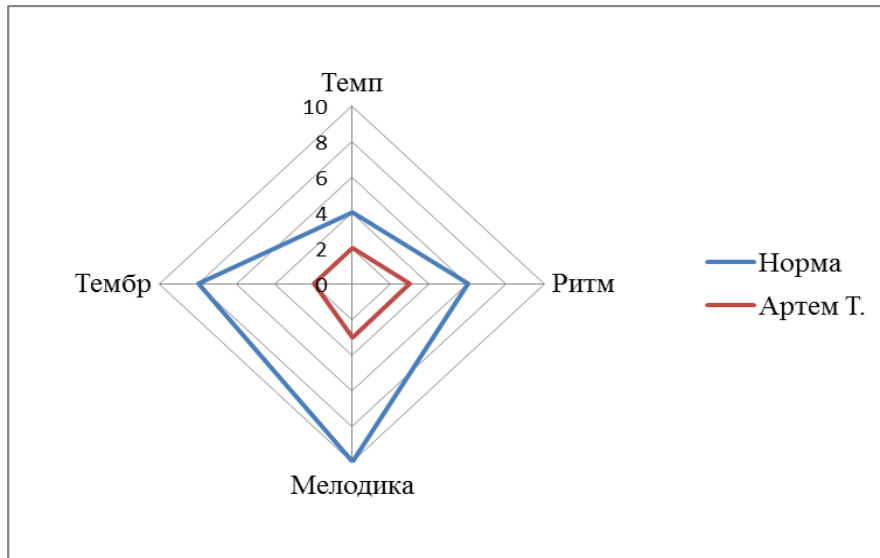


Рисунок Б.5 — Уровень сформированности компонентов интонационной стороны речи у Артема Т.

Приложение В (справочное)

Сравнительные результаты коррекции компонентов интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

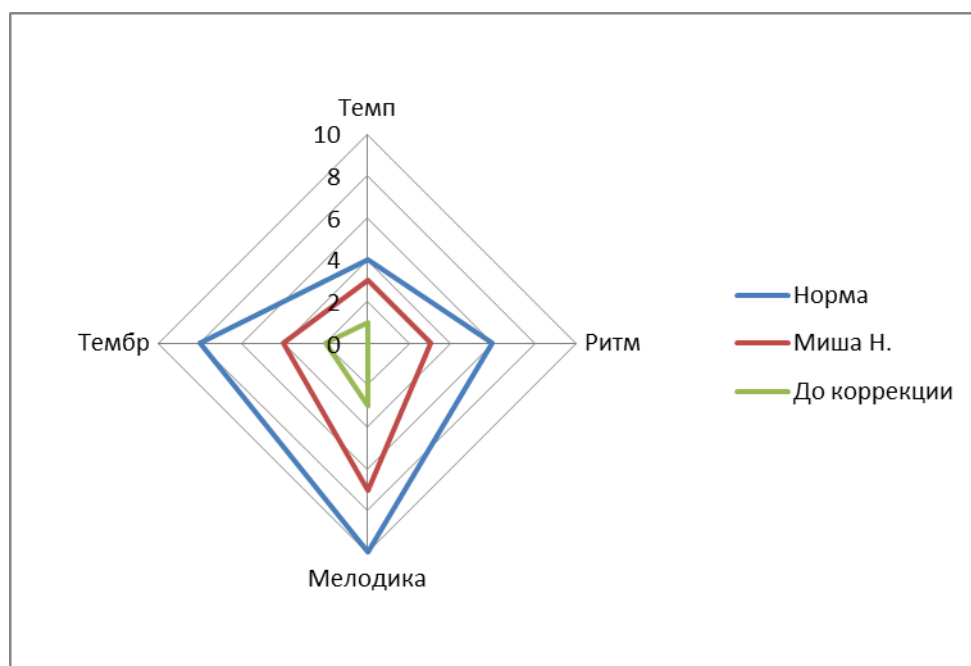


Рисунок В.1 — Уровень сформированности компонентов интонационной стороны речи у Михаила Н.

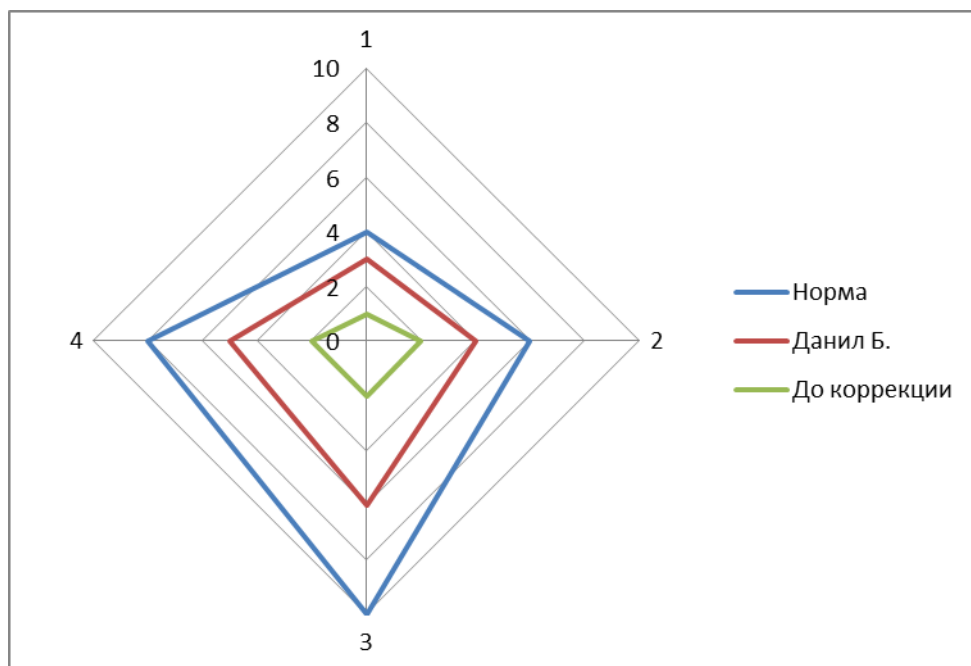


Рисунок В.2 — Уровень сформированности компонентов интонационной стороны речи у Даниила Б.

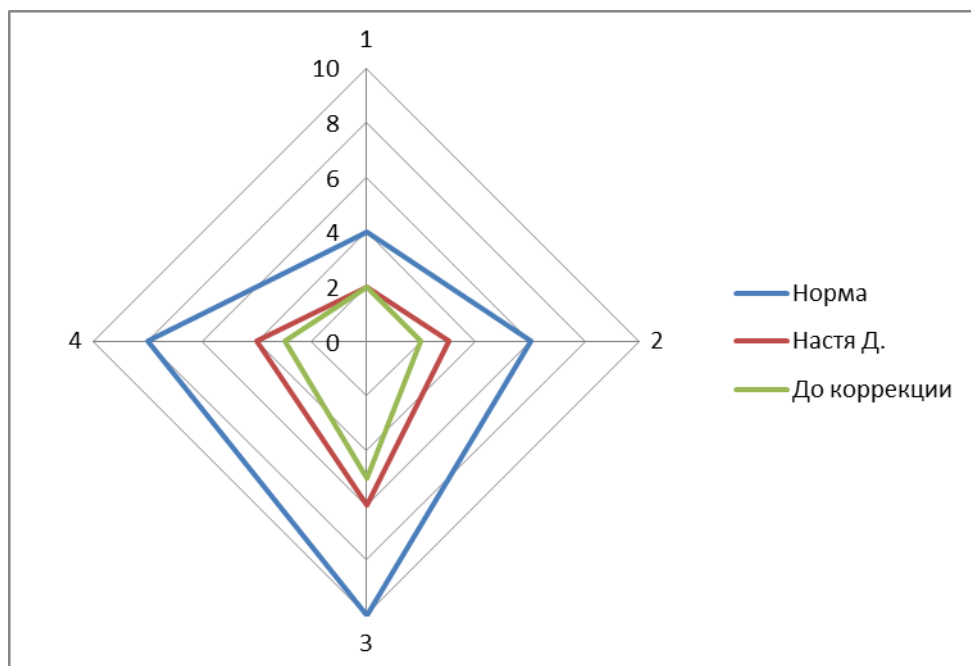


Рисунок В.3 — Уровень сформированности компонентов интонационной стороны речи у Анастасии Д.

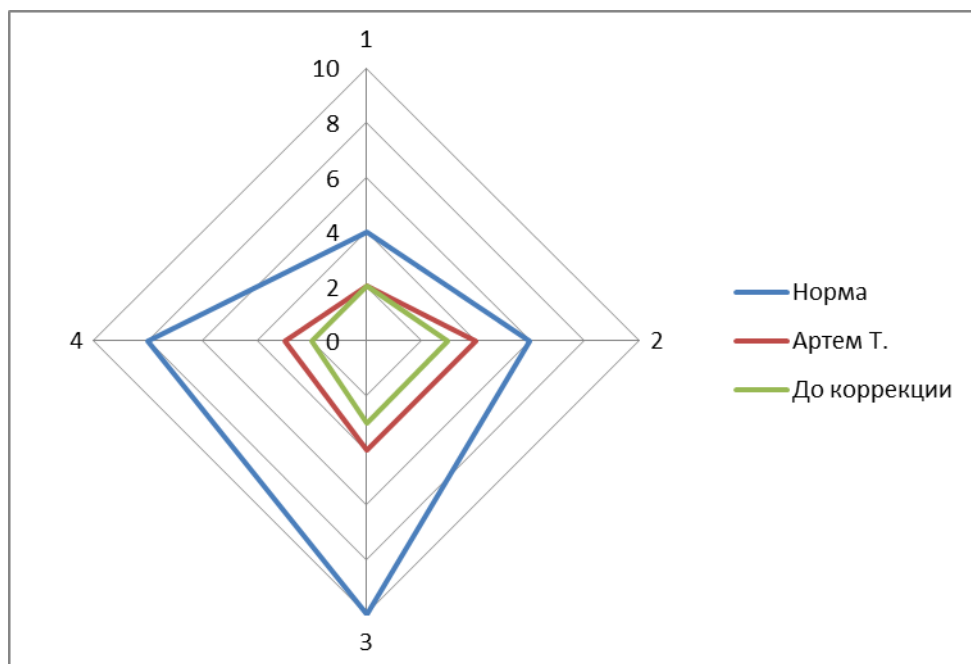


Рисунок В.4 — Уровень сформированности компонентов интонационной стороны речи у Артема Т.

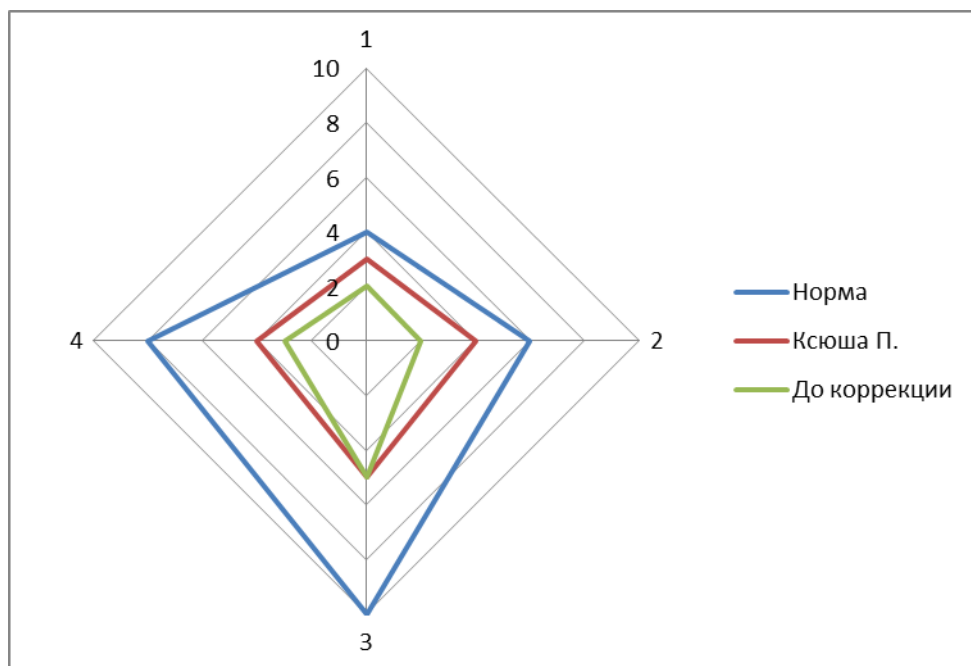


Рисунок В.5 — Уровень сформированности компонентов интонационной стороны речи у Ксении П.

Научное издание

Шереметьева Елена Викторовна

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ
У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ
В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ В КОММУНИКАТИВНЫХ
СИТУАЦИЯХ СЕМЬИ**

Ответственный редактор

Е. Ю. Никитина

Компьютерная верстка

В. М. Жанко

Подписано в печать 16.05.2022. Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 8,31.
Тираж 500 экз. Заказ 319.

Южно-Уральский научный центр Российской академии образования.
454080, Челябинск, проспект Ленина, 69, к. 454.

Учебная типография Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». 454080, Челябинск, проспект Ленина, 69.