**Опытно-экспериментальное исследование по теме:**

**«Формирование просодической стороны речи**

**детей старшего дошкольного возраста**

**в условиях коррекционного детского дома».**

**разработала:**

**учитель-логопед Матюшкина Я.Е.**

2011г.

Содержание.

Введение

Глава I. Теоретические основы просодической стороны речи детей дошкольного возраста.

§1. Мультидисциплинарный анализ формирования просодической стороны речи детей.

1.1Феномен просодии в структуре гуманитарных знаний.

§2. Онтогенез формирования просодической стороны речи детей.

§3. Дизонтогенез формирования просодической стороны речи детей.

Глава II. Особенности овладения просодической стороной речи детьми дошкольного возраста в условиях коррекционного детского дома.

§1. Затруднения детей старшего дошкольного возраста овладением просодической стороны речи в условиях коррекционного детского дома.

§2. Взаимодействие специалистов в формировании просодических возможностей детей дошкольного возраста.

§3. Способы формирования просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста в условиях детского дома.

Глава III. Организация опытно-экспериментального исследования формирования просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста в условиях детского дома.

§1. Диагностика просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группы.

§2. Система логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста.

§3. Повторная диагностика детей старшего дошкольного возраста экспериментальной и контрольной группы.

Заключение

Список литературы

**Введение.**

Речь – явление социальное и служит средством общения людей друг с другом. Своевременное и правильное речевое развитие, необходимое условие формирования личности. Голос является инструментом, обеспечивающим эмоциональность и выразительность речи, его расстройства негативно влияют на коммуникативные процессы, на формирование нервно-психического статуса и общего речевого развития детей (Е.С.Алмазова, И.И.Ермакова, Е.В.Лаврова, О.С.Орлов и др.). Благодаря речи ребёнок познаёт мир, накапливает знания, овладевает нормами поведения.

Данная работа посвящена изучению просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста. В современной общей и специальной педагогике, этим вопросом занимались многие деятели науки, такие как Г.В.Волкова, А.З.Андронова-Арутюнян, Г.Н.Иванова-Лукьянова, Н.В.Черемисина, Н.Н.Трауготт, С.Н.Цейтлин и другие.

Совокупность ритмико-интонационых свойств, обеспечивают интонационную выразительность речи, играющих немаловажную роль в осуществлении коммуникативной функции речи, поскольку именно с их помощью говорящий передаёт не только информацию, но и своё эмоциональное состояние. (Е.С.Кубрякова, Г.Н.Иванова-Лукьянова, Н.Д.Светозарова и др.). Речевая просодика представляет собой комплекс ритмико-интонационных элементов речи: мелодики, относительной силы произнесения слов и их частей, соотнесения отрезков речи по длительности, общего темпа, паузации, тембральной окраски, тона, ударения, интонации и ритма. Н.В.Черемисина-Ениколопова говорит, о том, что интонация является «важнейшим предметом звучащей устной речи, средством оформления любого слова или сочетания слов в предложении, средством уточнения его коммуникативного смысла и эмоционально-экспрессивных оттенков». Л.А.Вербицкая, М.В.Гордина, Л.В.Бондаренко связывают интонацию с её относительно самостоятельным характером и её многофункциональностью. При помощи интонации передаётся эмоциональное состояние говорящего (его приподнятое или угнетённое настроение), и особенности его личного индивидуального оформления речи. Итак, при рассмотрении функции интонации большинство исследователей признают, что она является одним из основных средств передачи эмоционального значения.

Ритмическая же способность является одной из универсальных базовых способностей человека. Ритм в широком смысле лежит в основе жизнедеятельности человека: работы сердца, дыхания, смены дня и ночи и т.д. Само восприятие ритма вызывает многообразие кинестетических ощущений – ритм оказывает организующее влияние на становление движений, совершенствует пространственно-временную организацию двигательных актов, в том числе и артикуляционных (речедвигательных). Ритм – это основа правильного формирования речи и её восприятия. Умение правильно воспроизводить разнообразные ритмы способствует адекватному воспроизведению ритмического рисунка слов, их слоговой структуры, ускоряет развитие других лингвистических способностей (словообразования).

Многие исследователи подчёркивают, что просодическая недостаточность сопровождает многие нозологические формы, как детского речевого недоразвития различного генеза, так и случаи распада речи (А.З.Андронова-Арутюнян, Г.В.Волкова, Л.И.Белякова, Н.Н.Трауготт, В.К. Воробьёва, Л.С.Волкова и др.).

Таким образом, ритмико-интонационная выразительность речи обеспечивается умением изменять голос (повышать и понижать его тон, усиливать и понижать громкость), ускорять и замедлять темп речи, использовать паузы, выделять голосом отдельные слова или группу слов, придавать голосу эмоционально-экспрессивную окраску. С помощью ритмико-интонационных возможностей говорящий отражает своё отношение к высказываемой мысли, передаёт свои мысли, чувства, переживания, доводит своё отношение высказывание до полной завершённости. Правильное использование таких средств выразительности зависит от сформированности речевого слуха, развития слухового внимания, речевого дыхания, от умения правильно пользоваться голосовым и артикуляционным аппаратом. Для понимания темы данной работы, нами были обозначены цели и задачи, выдвинута гипотеза, определены объект и предмет исследования.

**Цель:** создание и апробация системы логопедической работы в процессе коррекционно-развивающей деятельности направленной на формирование просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста в условиях коррекционного детского дома.

**Объект:** речевая деятельность детей старшего дошкольного возраста.

**Предмет:** процесс логопедической работы направленный на формирование просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста в условиях коррекционного детского дома.

**Гипотеза:** преодоление не сформированности просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста в условиях коррекционного детского дома будет эффективной, при условии формирования просодической стороны речи детей, в системе дифференцированной коррекционно-развивающей деятельности.

В соответствии с поставленной целью и гипотезой были определены задачи исследования:

1. Изучить специальную педагогическую, логопедическую, медицинскую научную литературу по теме исследования.

2. Изучить и охарактеризовать особенности просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста в условиях коррекционного детского дома.

3. Научно обосновать, разработать и апробировать систему логопедической работы по формированию просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста, направленную на нормализацию ритмико-интонационных возможностей детей старшего дошкольного возраста в условиях коррекционного детского дома.

4. Осуществить внедрение и оценить эффективность разработанной системы.

В исследовании были использованы следующие методы:

- Теоретический (анализ научно-методической литературы в аспекте изучаемой проблемы).

- Организационный (сравнительный и комплексный).

- Эмпирические (наблюдение, анкетирование, беседа, тестовые задания, констатирующий, «формирующий» эксперимент).

- Интерпретационный (анализ речевой деятельности).

Сроки проведения исследования: 2010-2011 учебный год.

**Глава I. Теоретические основы формирования просодической стороны речи детей дошкольного возраста.**

**§1. Мультидисциплинарный анализ формирования просодической стороны речи детей.**

Речь является инструментом, обеспечивающим эмоциональность и выразительность, её расстройства негативно влияют на коммуникативные процессы, на формирование нервно-психического статуса и общего речевого развития детей (Е.С.Алмазова, И.И.Ермакова, Е.В.Лаврова, О.С.Орлов и др.).

Значение просодической стороны речи подчёркивали многие исследователи. Термин «просодия» впервые упоминается в трудах древнегреческих грамматистов и обозначает дополнительные особенности речи, не зависимо от основной артикуляции звука.

Просодия (от греческого, prosodia – ударение, припев) понимается как членение речи и соединение расчленённых частей, таких как повышение и понижение основного тона, расстановка ударений, относительное ускорение или замедление речи и разрыв произнесения.

Проблема изучения просодической организации речи является предметом исследования различных областей научного знания.

Остановимся на понимании просодии с точки зрения исследований в лингвистике, психолингвистике, медицины, музыковедении, педагогики, психологии, логопедии.

В лингвистике понятие «просодия» связывают с противопоставлением долготы и краткости слогов, словесно – логическим ударением, мелодикой речи (Е.А.Брызгунова, Л.В.Бондаренко, А.Н.Гвоздев, М.П.Панов, П.С.Кузнецов и др.). Существует особый раздел лингвистики – интонология.

Современные лингвисты (Н.В.Черемисина, Е.С.Кубрякова, Г.Н.Иванова-Лукьянова, Н.Д.Светозарова и др.) рассматривают просодику как совокупность ритмико-интонационых свойств, обеспечивающих интонационную выразительность речи, играющих немаловажную роль в осуществлении коммуникативной функции речи, поскольку именно с их помощью говорящий передаёт не только информацию, но и своё эмоциональное состояние. На сверхсегментном уровне одним из основных средств передачи эмоционального значения является интонация. А.М.Пешковский писал по этому поводу: «Стоит только вспомнить обилие восклицательных высказываний в нашей повседневной речи и их интонационное, особенно тембровое (а тембр, конечно, же, тоже часть интонации) многообразие, чтобы признать, что чувства наши мы выражаем не столько словами, сколько интонацией». Будучи сверхсегментным средством, интонация всегда наслаивается на синтаксическую структуру и лексический состав высказывания. Одна и та же лексико-грамматическая структура может иметь различный смысл в зависимости от того, с какой интонацией она произнесена. Нельзя не согласиться с утверждением Н.В.Черемисиной-Ениколоповой о том, что интонация является «важнейшим предметом звучащей устной речи, средством оформления любого слова или сочетания слов в предложении, средством уточнения его коммуникативного смысла и эмоционально-экспрессивных оттенков». Другие лингвисты также отмечают связь между интонацией и смыслом предложения и рассматривают интонацию как один из важнейших факторов коммуникации. В каждом языке существует небольшое количество интонационных моделей, которые мы соотносим с нашими отношениями к окружающему миру. Способность интонации выражать эмоции, т.е. эмоциональная или модальная функции интонации, признаётся российскими и зарубежными лингвистами.

В психолингвистике просодические единицы речи обозначаются термином «суперсегментные» и изучаются наряду с сегментными (звуковыми). Причем считается, что просодическая единица характеризует сразу многие звуковые сегменты: целостные слова, ритмические слоговые структуры, тексты.

В современной медицине понятие «просодический» рассматривается в синонимическом ряду с понятием «динамический» и изучается с точки зрения диспросодии как одно из клинических проявлений нарушения работы подкорковых водителей ритма, а также расстройства управления голосом. В широком физиологическом смысле просодия понимается через условно-рефлекторные связи и динамический стереотип (В.М.Бехтерев, В.А.Гиляровский, И.М.Сеченов, И.П.Павлов, Н.А.Берштейн). В.М.Бехтерев писал о способах выявления и формирования ритмических рефлексов и о важности приучать организм ребёнка отвечать на определенные раздражители, устанавливать равновесие в деятельности нервной системы ребенка, о необходимости умерить слишком возбужденных и раскрепостить заторможенных детей, регулировать неправильные лишние движения. В.А.Гиляровский подчёркивал, что просодические упражнения оказывают положительное влияние на общий речевой тонус, на моторику, настроение, способствуют тренировке подвижности нервных процессов центральной нервной системы, активированию коры. Н.А.Бернштейн отнёс речь к высшему уровню организации движений. Так, физиолог М.М.Кольцова считает, что «есть все основания рассматривать кисти руки как орган речи – такой же артикуляционный аппарат». С этой точки зрения проекция руки есть ещё одна речевая зона мозга. Формирование движений у человека происходит при участии речи, под влиянием абстрагирующей и обобщающей функции второй сигнальной системы.

В музыковедении термин «просодия» широко известен и осмысливается, прежде всего, через понятие музыкальной интонации (Н.А.Адулов, Р.И.Асафьев и др.). «Лишь музыка, благодаря многообразию мелодической и ритмической структуры, может не только руководить движением, но и давать ему ту эмоциональную окраску, зарядку, в которой очень нуждаются дети» ( Самойленко Н., Гринер В., Логопедическая ритмика. М., 1941.)

В психолого-педагогических науках многие исследователи рассматривали понятие «просодии» как произношение ударных и неударных, долгих и кратких слогов в речи ребенка (Л.С.Выготский, Ж.Пиаже, И.А.Сикорский, Т.Г.Когневицкая, С.Н.Цейтлин). Исходя из наблюдений, И.А.Сикорского, дети овладевают системой произношения ударных и безударных слогов по-разному. Одни точно произносят просодический «скелет» слова, наполняя его неточными или неправильными звуками, другие стремятся к точному произношению звука или слога, «не удерживая» при этом слого-ритмическую организацию речи. О.Е.Грибова считает, что просодика в ходе развития детской речи становится основной доминантной развития смысловой стороны высказывания, что она больше чувство, чем знание. М.О.Гуревич, А.А.Леонтьев, А.Г.Лурия указывали на связь речи (всех её сторон) и выразительных движений, двигательных и речевых анализаторов, на связь формы произношения с характером движений. О значении просодической стороны речи писали Н.С.Самойленко, Н.А.Власова, Д.С.Озорецкий, Ю.А.Флоренская, они подчёркивали общепедагогическое влияние просодики на различные болезненные отклонения в просодической сфере человека, а также то, что просодика воздействует на физическое, моральное, интеллектуальное и эстетическое воспитание ребенка.

В логопедии и специальной педагогике просодика рассматривается как важный фактор речевого развития человека (А.З.Андронова-Арутюнян, Г.В.Волкова, А.Ю.Панасюк, Л.И.Белякова, Е.А.Дьякова и др.). З.М.Матанова говорит о том, что просодика речи является компонентом внутреннего программирования речевого высказывания. Многие исследователи подчёркивают, что просодическая недостаточность сопровождает многие нозологические формы, как детского речевого недоразвития различного генеза, так и случаи распада речи (А.З.Андронова-Арутюнян, Г.В.Волкова, Л.И.Белякова, Н.Н.Трауготт, В.К. Воробьёва, Л.С.Волкова и др.). Просодические нарушения отмечаются при заикании, дизартрии, ринолалии, нарушениях голоса, снижении слуха, ФФН, ЗПР. У дошкольников коррекционного детского дома патологический механизм складывается в результате слабости основных нейродинамических процессов, обусловливающих нарушения в речеслуховом и речедвигательном анализаторах и ведущих к нечеткости слуховых и речедвигательных дифференцировок. Нарушение нейродинамики обусловливают моторную и сенсорную недостаточность в структуре речевого дефекта. В основе нарушения лежит недостаточная сформированность ВПФ.

**1.1 Феномен просодии в структуре гуманитарных знаний.**

Наша звучащая речь представляет собой поток звуков, которые объединяются в слова, фразы, предложения. Для объединения звуков в такие единицы членения речевого потока существуют специальные фонетические средства, называемые ритмико-интонационными или суперсегментными.

Речевая просодика представляет собой комплекс ритмико-интонационных элементов речи: мелодики, относительной силы произнесения слов и их частей, соотнесения отрезков речи по длительности, общего темпа, паузации, тембральной окраски, тона, ударения, интонации и ритма. В данной работе под речевой просодией понимается мелодическая составляющая речи, проявляющаяся в ритме, интонации, паузации и ударении.

Паузация – один из важнейших и сложнейших элементов просодики. Пауза – временная остановка в речи. Возможность выдержать нужную паузу, не начиная речевое высказывание даже секундой раньше или позже свидетельство организованного внутреннего ритма человека. Логические паузы придают законченность отдельным мыслям. Психологические паузы, используются в качестве эмоционального воздействия на слушателей.

Просодические элементы речи соотносятся с элементами большими, чем звук: слогами, словами, синтагмами, предложениями. Важнейшим элементом речевой просодики является ритм. Ритмическая способность является одной из универсальных базовых способностей человека. Современные исследования доказали, что высокие показатели корреляции языковой, музыкальной и художественной способностей могут быть связаны с тем, что в их основе лежит чувство ритма. В.В.Холмовская и К.ВТарасова выдвинули предположение, что чувство ритма складывается в результате усвоения пространственных (в изобразительной деятельности) и временных (в музыкальной деятельности) ритмических структур под влиянием ритмической организации движений. Действительно, интерсенсорные связи, лежащие в основе чувства ритма, способствуют развитию двигательной сферы, перцептивных и когнитивных процессов, эмоциональных реакций, речевой активности. Ритм – это равномерное чередование ударных и безударных слогов, различных по длительности и силе произношения. Вообще, ритму, характерна закономерность, организованность, цикличность и периодичность.

Ритм в широком смысле лежит в основе жизнедеятельности человека: работы сердца, дыхания, смены дня и ночи и т.д. Само восприятие ритма вызывает многообразие кинестетических ощущений – ритм оказывает организующее влияние на становление движений, совершенствует пространственно-временную организацию двигательных актов, в том числе и артикуляционных (речедвигательных). Поэтому нарушение ритма обычно воспринимается человеком как событие тревожное, опасное, неприятное, и переживается как смена эмоциональных напряжений. Если говорить о ритме в более широком смысле, то ритмичными можно назвать те движения, которые при восприятии вызывают своего рода резонанс сопереживания, выражающийся в стремлении воспроизводить эти движения. Подростки и взрослые усваивают общие закономерности ритма осознанно. В отличие от дошкольников, они вместе с педагогом анализируют ритмический рисунок музыки и его возможное двигательное воплощение. Ритмические движения непосредственно связаны с мышечными ощущениями, а из внешних ощущений – со звуками. Человеческая речь тоже ритмична, поскольку в основе её лежит ритмичное дыхание. Многие отечественные исследователи, занимающиеся проблемой ритма, отмечают моторную природу чувства ритма и считают, что разнообразные мышечные сокращения языка, челюстей, пальцев ног, дыхательной мускулатуры являются непременным условием ритмического переживания. Поэтому в качестве основного средства развития ритмических представлений на занятиях следует использовать двигательное моделирование, которое представляет собой двигательную подстройку к заданной ритмической структуре. Учёт синкритического характера ритма, построенного на интерсенсорных связях, позволяет формировать речевой ритм, корректировать недостатки речевой сферы дошкольников.

Ритм – это основа правильного формирования речи и её восприятия. Умение правильно воспроизводить разнообразные ритмы способствует адекватному воспроизведению ритмического рисунка слов, их слоговой структуры, ускоряет развитие других лингвистических способностей (словообразования). Следовательно, ритмические движения можно использовать для создания оптимальных условий для восприятия и осуществления речи. Стремление к ритмичности привело человека к созданию песен и стихов как высшему проявлению ритмичности речи. Чувство ритма – это, прежде всего, восприятие и воспроизведение временных отношений в речи. Это способность активно (двигательно) воспринимать речь, чувствовать эмоциональную нагрузку слов, фраз, текстов, их ритмический рисунок и точно воспроизводить его. Ритм – это регулярное чередование однотипных явлений.

Таким образом, обобщая, можно сказать, что вся человеческая жизнь пронизана ритмическими, паузационными, т.е. циклическими переживаниями, что, в конечном счете, и есть то самое организующее начало, которое позволяет человеку реализовать присущую ему потребность чувствовать счастье бытия.

Интонация – это сложный комплекс фонетических средств, выражающих смысловое отношение к высказываемому и эмоциональные оттенки речи. Интонация является средством эмоционально-волевого отношения говорящего к содержанию речи, обращенной к слушателям.

Начиная с XIX в. Лингвисты ищут наиболее удобную форму для обозначения речевой интонации. Делались попытки обозначать её с помощью нотных знаков, стрелок и другими способами. С появлением интонационной теории Е.А.Брызгуновой, появилась удобная интонационная транскрипция. Бытует мнение, что интонация существует только в речи, а не в языке, что интонацию можно изучать только на материале звучащей, а не письменной речи, что интонация – явление индивидуальное, а не общеязыковое. А.А.Реформаторский писал, что интонация – это факт языка, что каждый язык имеет свою особую интонацию, и чтобы понять её необходимо отделить от интонации всё, не связанное со смыслоразличением, и тогда можно получить «голую» интонацию – интонацию языка. Такой интонацией А.А.Реформаторский считал интонацию счёта. Осмыслить интонацию – это значит, прежде всего, выявить смыслоразличительную функцию интонации.

Интонация составляет суперсегментный уровень, вторую линию речевого звучания. Этот второй уровень речевого звучания, который образуется, с одной стороны, системой ударений, а с другой стороны – мелодикой, темпом, паузацией и тембром, имеет сложное строение и выполняет многообразные функции. Интонация имеет множество значений, объединяемых по различным признакам. Об интонации говорят, что она бывает ироническая, шутливая, гибкая, пафосная, резкая и т.д. такая многоплановость значений объясняется множеством функций, которые выполняет интонация. По меткому высказыванию У.Ли интонация является «термометром чувств».

Л.А.Вербицкая, М.В.Гордина, Л.В.Бондаренко связывают интонацию с её относительно самостоятельным характером и её многофункциональностью. «Она (интонация) используется не только как языковое средство, но и служит для передачи говорящего к тому, что он говорит. При помощи интонации передаётся эмоциональное состояние говорящего (его приподнятое или угнетённое настроение), и особенности его личного индивидуального оформления речи». Итак, при рассмотрении функции интонации большинство исследователей признают, что она является одним из основных средств передачи эмоционального значения. Способность интонации выражать эмоции в речи отмечается в лингвистике как одна из её основных функций.

«Высшим пилотажем» в просодике является ударение. Ударение – это усиление голоса, повышение тона в сочетании с увеличением длительности, интенсивности, громкости – одного из слогов в составе слова или целого словосочетания. Ударение – один из самых поздно формируемых, легко нарушаемых и плохо корригируемых элементов речи.

Таким образом, интонационная выразительность речи обеспечивается умением изменять голос (повышать и понижать его тон, усиливать и понижать громкость), ускорять и замедлять темп речи, использовать паузы, выделять голосом отдельные слово или группу слов, придавать голосу эмоционально-экспрессивную окраску. С помощью интонации, говорящий отражает своё отношение к высказываемой мысли, передаёт свои мысли, передаёт свои чувства, переживания, доводит своё отношение высказывание до полной завершённости.

Правильное использование интонационных средств выразительности зависит от сформированности речевого слуха, развития слухового внимания, речевого дыхания, от умения правильно пользоваться голосовым и артикуляционным аппаратом.

**§2. Онтогенез формирования просодической стороны речи детей дошкольного возраста.**

Вопросом изучения детской речи занимались многие исследователи: Гвоздев А.Н., Хватцев Е.М., Швачкин Н.Х., Максаков А.И., Волкова Г.А.

Исследования, проведённые Е.М.Хватцевым, свидетельствуют о том, что сразу после рождения ребёнок непроизвольно издаёт крики вроде «у-а», «э-э» и т.п. Они вызываются всякого рода неприятными для организма малыша раздражителями: голод, холод, мокрые пелёнки, неудобное положение, боль.

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

К началу второго месяца младенец уже радостно «гукает», издавая невнятные, с кряхтением звуки, наподобие «гы», «кхы», а с третьего месяца в хорошем настроении начинают «гулить»: «агу», «бу» и позже: «мам», «амм», «тль», «дль». В гулении уже можно различить довольно ясные звуки речи.

С возрастом гуление сменяется лепетом, появляющимся в результате подражания речи взрослых. Ребёнок как бы забавляется произносимыми звуками, наслаждается ими, а поэтому охотно повторяет одно и то же (Ма-ма-ма, ба-ба-ба, на-на-на). В лепете уже можно ясно различить некоторые вполне правильные звуки и слоги речи.

Крик, гуление, лепет ещё не являются речью, то есть сознательным выражением мыслей, чувств и желаний, но по их интонации, тембру мать догадывается о состоянии ребёнка и его потребностях. Многократно повторяя звуки, ребёнок упражняет свои органы речи и слух, а поэтому с каждым днём всё чаще и лучше произносит эти звуки, их сочетания. Происходит тренировка, своеобразная подготовка к произнесению звуков будущей речи. Становление речевого общения ребёнка с взрослыми начинается с эмоционального общения. Оно является стержнем, основным содержанием взаимоотношений взрослого и ребёнка в подготовительный период развития речи – на первом году жизни. Это так называемый период дофонемного развития речи. Дословесный период является своего рода подготовительным к речевой деятельности. Ребенок в данный период практикуется в артикуляции, отдельных звуков, слогов и слоговых комбинаций, происходит координация слуховых и речедвигательных образов, отрабатываются интонационные структуры языка, формируются предпосылки для развития фонематического слуха. Особенно дети восприимчивы к просодической стороне языка, т.к. именно она связана с эмоционально – экспрессивным аспектом речи, является ведущим в данный период. В этом возрасте закладываются основы будущей речи, будущего общения с помощью осмысленно произносимых и понимаемых слов. В эмоциональном общении с взрослым ребенок реагирует на особенности голоса, интонацию, с которой произносятся слова. Ребёнок постепенно начинает по голосу и ритму слов отличать и понимать различные выразительные оттенки в речи матери и окружающих его взрослых. Просодика кодирует эмоции, а на них и ориентируется ребенок. В общении с ребенком интонационная выразительность речи очень существенна.

Раннее понимание ребёнком слов и фраз, произносимых взрослым, строится не на восприятии их фонематического состава, а на улавливании общей ритмико-мелодической структуры слова или фразы. Слово на этой стадии воспринимается ребенком как единый нерасчленённый звук, обладающий определенной ритмико-мелодической структурой. Период дофонемного развития речи длится до одного года, затем сменяется. Так устанавливается первичное речевое общение ребёнка с людьми.

Ребёнок всё больше прислушивается к речи окружающих его взрослых, начинает понимать некоторые часто произносимые обращённые к нему слова, а затем, к концу первого года, не только понимать, но и, подражая, произносить отдельные, часто слышимые слова. Психологическая особенность звуковых выражений ребёнка первого года состоит в том, что основным носителем смысла речи является не слово, а интонация и ритм, которые сопровождаются звуком. Лишь с появлением слова начинает проявляться смысловое значение звуков. Через слово ребёнок овладевает системой звуков языка. А.Р. Лурия, изучая развитие значений слов в онтогенезе, также выделяет первый год жизни ребенка как наиболее сенситивный период просодического развития. Ребёнок становится чутким к звучанию слов взрослых, и от случая к случаю, он руководствуется в овладении звуками языка преимущественно то слухом, то артикуляцией. Однако ребёнок не сразу овладевает системой звуков языка. В области речевого выражения и восприятия всё ярко проявляется его ритмико-интонационная настроенность. Неоднократно отмечались случаи, когда ребёнок, схватывая слоговой состав слова, обращает мало внимания на звуки этого слова. Слова, произносимые в этих случаях детьми, большей частью весьма точно отвечают по количеству слогов словам взрослых, но по составу звуков чрезвычайно отличаются от них. Это явление впервые отметил русский психолог И.А.Сикорский. Приведём примеры: ребёнок говорит, «какой кишку» вместо «закрой книжку», «нанакок» вместо «огонёк». Иногда слово, употребляемое ребёнком, не содержит ни одного надлежащего согласного звука. Например, «титити» вместо «кирпичи» и «титити» вместо «бисквиты».

Наряду с этим ребёнок стремится сохранить ритм всего предложения. Взамен трудно произносимого слова ребёнок обычно вставляет одно какое-нибудь трафаретное слово или делает паузу в целях сохранения общего ритма предложения. Эта ритмичность речевого выражения и восприятия ребёнком обнаруживается также в случаях так называемой слоговой элизии, то есть опускания слогов слова. Общепринятое определение слоговой элизии гласит: ребенок выделяет в слове ударный слог и обычно опускает неударные слоги. Например, вместо «молоток» ребёнок произносит «ток», вместо «голова» - «ва». Тем не менее, наблюдаются случаи, когда ребёнок опускает ударный слог и говорит вместо «болит» - «ба», вместо «большой» - «бу». Как видно, слоговая элизия иногда происходит в связи с недостаточностью артикуляции ребёнка, несмотря на то, что опускаемый слог является ударным. Это является второй причиной слоговой элизии. Наконец, её третьей причиной является склонность ребёнка воспринимать слова по общему, привычному для него ритмическому размеру.

По вопросу о ритмической структуре начальных речевых выражений нет никаких высказываний в литературе. Однако некоторые данные, имеющиеся в дневниках родителей, позволили Н.Х.Швачкину придти к выводу, что первые ритмические выражения принимают структуру хорея. Это предположение подкрепляется хотя бы тем фактом, что хорей преобладает в речевых и музыкальных выражениях взрослых, обращаемых к детям. Колыбельная песня по своей ритмической структуре хореична. Первые слова, с которыми взрослый обращается к ребенку, по преимуществу, двусложны с ударением на первом слоге. Стоит также вспомнить, что, например, большинство русских уменьшительных собственных имён по своей ритмической структуре соответствует структуре хорея: «Ваня», «Таня», «Саша», «Шура» и т.д. С другой стороны, анализ первых слов ребёнка подтверждает, что по своей ритмической структуре они соответствуют хорею. Можно сказать, ребёнок в течение первого года живёт в окружении хорея – размера, который соответствует его ритмической наклонности.

Однако, в процессе дальнейшего речевого развития, ребёнок сталкивается со словами взрослых, которые обладают различной ритмической структурой. Как известно, слова русского языка в ритмическом отношении могут быть односложными, двухсложными (хорей, ямб), трёхсложными (дактиль, амфибрахий, анапест) и, наконец, многосложными.

Ребёнок, сталкиваясь с богатством ударений в языке взрослых, стремится, в соответствии со своей ритмической настроенностью превращать отмеченные выше размеры в привычный для него размер, в хорей. Слово «петух» переацентируется ребёнком в слово «Петя». Слово «собака» произносится «бака», «бумага» - «мага» и т.п.

Таким образом, указанные факты приводят к выводу, что слоговая элизия происходит не только вследствие выделения ударного слога и опущения слова, а и в связи с наклонностью ребёнка воспринимать речь взрослых в определённой ритмической структуре – в структуре хорея.

Однако с развитием словесной речи ритм и интонация начинают играть служебную роль, они подчиняются слову. В связи с этим удельный вес хорея в речи ребёнка снижается. Просодическая активность ребёнка направляется в сторону стихотворного творчества. Это характерно для всего периода дошкольного детства, причём у младшего дошкольника обнаруживается преобладание ритма и интонации над словом. Наблюдаются случаи, когда в детском саду дети постигают ритм песни, не улавливая всех её слов.

Стихотворное творчество ребёнка на начальной ступени обычно сопровождается его телодвижениями. Однако не все стихи ребёнка непосредственно связаны с жестикуляцией. Есть песенки и прибаутки, не сопровождаемые никакими движениями и забавляющие ребёнка своим содержанием, ритмом, мелодией. Вся деятельность ребёнка связана с песней. Есть песни сказочные, хоровые, игральные. Однако недолго игры и другая деятельность ребёнка сопровождаются песней. Дети бросают петь при своих играх, они переходят к играм без песен. К этому же периоду отмечается изменение ритма и в стихах детей. Пропадает хорей. Сами стихи становятся аритмичными.

Таким образом, не только речь, но и стихотворное творчество ребёнка переживает период перелома ритмического выражения. Ритм и интонация речи и стиха начинают уступать ведущее место слову. Слово сначала в речи, затем в стихах становится носителем смысла, а просодическая сторона речи превращается в аккомпанемент словесной речи. Это, бесспорно, является прогрессивным фактором. Однако одновременно с этим перестройка ритма и интонации речи таит в себе опасность. Слово может настолько оттеснить ритм, что фактически речь ребёнка теряет свою выразительную красочность и ритмичность.

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

Таким образом, вопрос о воспитании выразительной речи связан с общим процессом обучения. Чем богаче и выразительнее речь ребёнка, тем глубже, шире и разнообразнее его отношение к содержанию речи; выразительная речь дополняет и обогащает содержание речи дошкольника.

**§3. Дизонтогенез просодической стороны речи детей дошкольного возраста.**

Чрезвычайно значимой для становления просодической стороны речи является семья, которая рассматривается в качестве одного из условий присвоения детьми вербально-просодического опыта. Именно семья является первым в жизни ребенка ритмоорганизующим началом, дает ему первые циклические переживания ритма будней и праздников, радости и печали, силы и слабости и других изменений, лежащих в основе человеческого существования. Это признается многими авторами (Л.И.Белякова, О.Е.Грибова, Р.Е.Левина и др.), они уделяют особое значение семейно-речевому взаимодействию в становлении речевой функции ребенка.

В качестве главного источника информации о просодических стимулах в структуре родного языка может быть рассмотрена материнская просодия. Так как ещё во внутриутробном периоде закладываются основы будущего речевого взаимодействия. Переоценить роль матери в формировании речевой просодии ребенка не возможно. Именно просодика материнской речи, будет отражаться и в лепете малыша первого года жизни и впоследствии. Говорит ли она торопливо, медленно, пискляво, певуче, низко, хрипло, звонко и т.д. – это для ребенка будет служить как, безусловно, правильный образец. Исходя из материнской просодии, ребенок будет сравнивать речевую мелодику окружающего мира.

Необходимо остановиться и на роли отца в формировании просодического компонента речи ребенка. Прежде всего, речь отца имеет более низкий тембр голоса и менее наполненную интонациями, что создает оппозицию материнской просодии. Это позволяет ребенку уже в раннем возрасте улавливать ритмические и интонационные различия, что позволяет накапливать ему разнообразие просодических элементов.

Также следует обратить внимание и на речь бабушек и дедушек, что имеет не менее важное значение в становлении просодически правильной речи ребенка.

Но, исходя из всего выше сказанного, можно предположить, что не все семьи являются продуктивными в просодическом понимании и становлении детской речи. Непродуктивность семейно-просодического воздействия может выражаться в следующем:

1. Недостаточное или избыточное количество просодических стимулов.

2. Однообразие просодических стимулов (нет достаточной вариативности стимулов – просодики женской, мужской, детской, спокойной, возбуждённой и т.д.).

3. Негармоничность просодического взаимодействия (речь ускоренная, растянутая, крикливая, агрессивная, монотонная и т.д.).

4. Речь не направлена на ребёнка при достаточном её количестве (количество достигается за счёт речевого взаимодействия взрослых членов семьи друг с другом, по телефону и т.д.).

5. Не возможность наблюдения просодического поведения взрослых в различных жизненных ситуациях (особые интонации, обращенные к младенцу, старшему, знакомому, чужому; шепот, если кто-то спит и т.д.).

6. Не возможность наблюдения просодического поведения близких родственников (ранняя детская депривация).

Таким образом, из-за непродуктивного семейно-просодического взаимодействия на начальных этапах становления детской речи, могут возникнуть значительные трудности в дальнейшем, как формирования ритмико-интонационных возможностей, так и речи в целом. Это будет влиять на четкость, правильность и ясность детской речи. Именно семья закладывает те просодические стимулы, которыми в будущем будет пользоваться ребенок, а социум, в который он попадет, сможет лишь незначительно искусственно откорректировать речевые недостатки ребенка. Дети, которые попадают в раннем возрасте в детские дома, имеют серьезные нарушения просодической стороны речи и речевого развития в целом. Это связано с тем, что теряется взаимосвязь с семьёй, которая, как было сказано выше, имеет огромное значение в формировании этой речевой функции.

Итак, изучив специальную педагогическую, психологическую, логопедическую, медицинскую научную литературу по данной теме, можно сделать вывод о том, что вопрос о формировании просодической стороны речи детей интересует многих исследователей (Н.Х.Швачкин, С.Н.Цейтлин, Г.В.Волкова и др.). Проблема изучения просодической организации речи, является предметом исследования различных областей научного знания.

Совокупность просодических свойств, обеспечивает интонационную выразительность речи, и играет немаловажную роль в осуществлении коммуникативной функции речи, поскольку именно с их помощью, говорящий передаёт не только информацию, но и своё эмоциональное состояние. Нами выяснено, что правильное использование ритмико-интонационных средств выразительности зависит от сформированности речевого слуха, развития слухового внимания, речевого дыхания, от умения правильно пользоваться голосовым и артикуляционным аппаратом. Также в процессе исследования стало ясно, что ритмико-интонационная сторона речи формируется еще во внутриутробном периоде и продолжает развиваться в первый год жизни ребенка, и это научно доказано. Начало формирования просодических возможностей, является основным компонентом взаимоотношений ребенка и взрослого. Известно, что огромное значение для развития просодической стороны речи ребенка, играет его семья. Именно в семье либо происходит, либо не происходит усвоение ребенком вербально-просодического опыта. А недостаточное количество просодических стимулов на начальных этапах формирования детской речи могут вызвать значительные затруднения, как формирования ритмико-интонационной стороны речи, так и речи в целом.

Таким образом, выбранная нами тема исследования, является актуальной, значимой и требует дальнейшего подробного изучения всех особенностей формирования просодической стороны речи.

**Глава II. Особенности овладения просодической стороной речи детьми дошкольного возраста в условиях коррекционного детского дома.**

**§1.** З**атруднения детей старшего дошкольного возраста овладением просодической стороной речи в условиях коррекционного детского дома.**

Овладение речью – это сложный, многосторонний психический процесс; её появление и дальнейшее развитие зависят от многих факторов. Речь начинает формироваться лишь тогда, когда головной мозг, слух, артикуляционный аппарат ребёнка достигают определённого уровня развития. Но, имея даже достаточно развитой речевой аппарат, сформированный мозг, хороший физический слух, ребёнок без речевого окружения никогда не заговорит. Чтобы у него появилась, а в дальнейшем и правильно развивалась речь, нужна речевая среда. Полноценное речевое общение является необходимым условием осуществления нормальных социальных человеческих контактов, а это, в свою очередь, расширяет представления ребёнка об окружающей действительности. Однако и этого ещё не достаточно. Важно, чтобы у ребёнка появилась потребность пользоваться речью как основным способом общения со сверстниками.

Овладение ребёнком речью в определённой степени регулирует его поведение, помогает спланировать адекватное участие в разных формах коллективной деятельности.

Помимо указанных выше нарушений речевого характера, отдельно следует охарактеризовать возможные особенности в протекании высших психических функций у детей старшего дошкольного возраста в условиях коррекционного детского дома, что впоследствии может вызвать затруднения формирования просодической стороны речи.

1. Внимание этих детей может быть неустойчивым, нестабильным и иссякающим, а также – слабо сформированным произвольное внимание, ребенку трудно сосредоточиться на одном предмете и по специальному заданию переключиться на другой.

2. Объем памяти сужен по сравнению с нормой. Чтобы запомнить заданный материал ребёнку необходимо больше времени и повторов.

3. Также отмечаются особенности протекания мыслительных операций: у таких детей преобладает наглядно-образное мышление, но у них могут возникнуть затруднения в понимании абстрактных понятий и отношений. Скорость протекания мыслительных процессов может быть замедленной, вследствие чего может быть замедленным и восприятие учебного материала и т.д.

Исходя из перечисленных особенностей высшей нервной деятельности, дети старшего дошкольного возраста в условиях коррекционного детского дома в педагогическом плане характеризуются следующим образом:

- поведение детей бывает нестабильным, преобладает частая смена настроения;

- возникают трудности в овладении учебными видами деятельности, т.к. на занятиях дети быстро утомляются, для них сложно выполнение одного задания в течение длительного времени;

- возможны затруднения в запоминании инструкций педагога, требующих поэтапного и последовательного выполнения.

Исходя из особенностей в протекании высших психических функций и высшей нервной деятельности, у детей детского дома, возникают затруднения в формировании просодической стороны речи. Это может быть связано и с развитием словесной речи, так как ритм и интонация играют служебную роль, и подчиняются слову. Данные изменения могут привести к нарушениям полноценного речевого общения. Дети старшего дошкольного возраста должны иметь достаточно развёрнутую, активную речь, но чаще всего у детей детского дома устное высказывание, является не последовательным и логичным, не верно оформленном в просодическом понимании. В общении с детьми и взрослыми старшие дошкольники, пытаются пользоваться умеренной громкостью голоса, они способны изменять громкость своего высказывания с учётом удалённости от слушателя, а также содержания высказывания. В процессе речевого общения дети могут произвольно ускорять или замедлять скорость своего высказывания в зависимости от содержания текста. Дети старшего дошкольного возраста в условиях детского дома, в силу своих психологических особенностей не всегда могут переключаться с одного задания на другое. Не всегда правильно используют ритмико-интонационные возможности. Особенно в момент эмоционального подъёма, находясь под впечатлением вновь просмотренного мультфильма, прочитанного стихотворения и т.д., они ещё не достаточно контролируют громкость и скорость своей речи и говорят обычно несколько громче и быстрее. Ясность речи во многом зависит и от того, как быстро говорит ребёнок. У детей, говорящих быстро, речь, как правило, менее отчётлива. Дети с ускоренной речью часто не произносят в словах отдельные звуки, недоговаривают окончания, «проглатывают» отдельные слова, нарушается ритмико-интонационная структура высказывания. Дети старшего дошкольного возраста хорошо на слух различают направление звучания предмета; легко узнают звуки разных музыкальных инструментов, голоса товарищей по группе; выделяют в словах звуки. Они способны дифференцировать на слух громкость и скорость произносимых слов, могут дать в сравнении оценку правильности использования интонационных средств выразительности, что для детей в условиях детского дома вызывает некоторые затруднения. При описании предметов и явлений, дошкольник делает попытки передавать своё эмоциональное отношение. Это является необходимым условием полноценного общения, общей речевой культуры.

Используя образец выразительного чтения художественных произведений, который им даёт воспитатель, некоторые дети детского дома способны воспроизводить стихи и сказки в нужной интонации, пытаясь правильно употреблять вопросительные, восклицательные и повествовательные предложения.

При планировании и проведении коррекционных занятий необходимо учитывать особенности детей старшего дошкольного возраста, в условиях детского дома. Организуя логопедическую работу с ними, целесообразно:

- осуществлять индивидуальный подход к каждому ребёнку с учётом его возрастных и психических особенностей;

- обеспечивать положительную мотивацию выполнения заданий, необходимую для повышения эффективности коррекционного воздействия;

- чередовать различные виды деятельности;

- включать в занятия тренировочные упражнения по развитию внимания, памяти, мыслительных процессов и т.д.

**§2. Взаимодействие специалистов в формировании просодических возможностей дошкольников в условиях коррекционного детского дома.**

Воспитание гармоничной личности должно начинаться с самых ранних лет жизни, ведущая роль в этом процессе принадлежит дошкольным учреждениям – начальной ступени в системе образования. В детских садах, в специализированных учреждениях для детей с ограниченными возможностями здоровья, для детей, оставшихся без попечения родителей, наряду с выполнением общеобразовательных и воспитательных задач предусматривается специальная работа по формированию у детей правильной речи.

Согласно концепции современного образования, между педагогами должны быть налажены интегративные связи, т.е. все специалисты, в том числе и логопед, музыкальный руководитель и воспитатели, должны работать в тесном контакте. От слаженности в логопедической работе с детьми дошкольного возраста и будет зависеть успех коррекционной работы. Вся коррекционно-воспитательная работа в дошкольном учреждении проводится как на специальных занятиях, так и в повседневной жизни. Это способствует созданию единого подхода в коррекционно-воспитательной работе. Модель коррекционно-развивающей деятельности представляет собой целостную систему. Её цель состоит в организации воспитательно-образовательной деятельности как системы, включающей диагностический, профилактический и коррекционно-развивающий аспекты, обеспечивающие высокий, надёжный уровень речевого, интеллектуального и психического развития ребёнка.

Для плодотворной работы по преодолению речевых дефектов детей необходимо правильное распределение обязанностей в работе педагогического коллектива. (Приложение 1). Содержание и структура взаимодействия специалистов зависят от структуры дефекта, этиологии, компенсаторных возможностей ребёнка, «зоны его актуального и ближайшего развития», личностно-ориентированный подход. Вместе с тем необходимо чётко определить и разграничить функции специалистов работающих с детьми с речевыми нарушениями, чтобы исключить возможность дублирования занятий. Вне сомнения, ведущая роль в организации и проведении коррекционной работы принадлежит логопеду.

Логопед осуществляет формирование навыков правильной речи, другие специалисты занимаются закреплением навыков правильной речи в звуковом и просодическом её понимании. Ведущая роль логопеда в педагогическом процессе объясняется тем, что логопед как специалист лучше знает речевые и психологические особенности и возможности детей с разной речевой патологией, степень отставания в речевом развитии сравнительно с возрастной нормой, динамику коррекционной работы, а также принципы, методы и приёмы формирования правильных речевых навыков у детей с речевой патологией.

В арсенале воспитателей и музыкальных руководителей имеется многообразный материал для развития ритмико-интонационых возможностей детей (двигательные упражнения, стихи, потешки, игры пальчиковой гимнастики), однако данной работе не уделяется достаточного внимания, т.к. взрослые не всегда осознают, какие возможности открывает перед ребенком развитая просодическая сторона речи. В старшей группе могут быть предусмотрены специальные занятия и достаточно часто проводиться упражнения решающие самые разные задачи воспитания просодической стороны речи. Некоторые задачи по развитию просодической стороны речи включаются в содержание речевых занятий с воспитателем. Например, при ознакомлении детей с художественной литературой; в процессе пересказа сказок, рассказов, воспроизведение стихотворений; при обучении детей описыванию игрушек, картин. Воспитатель учит детей правильно использовать интонационные средства голоса, темп речи, интонационные средства выразительности, обращает внимание дошкольников на необходимость чётко и ясно произносить звуки, слова и фразы. Также на занятиях в старшей группе продолжается работа по совершенствованию голосового аппарата детей. Проговаривание чистоговорок помогает не только закреплять звуки, но отрабатывать дикцию, скорость и громкость речи. При заучивании стихотворений осваиваются интонационные тонкости языка (читают стихотворения по ролям). Как уже было сказано ранее, работа по совершенствованию интонационных средств выразительности проводится как на занятиях, так и в процессе ознакомления с художественной литературой, при пересказах.

Музыкальный руководитель принимает самое активное участие в коррекционно-развивающей работе: он помогает логопеду совершенствовать общую и мелкую моторику, правильное диафрагмально-речевое дыхание, выразительность мимики, пластики движений, просодической стороны речи, что особенно важно для детей имеющих речевые нарушения.

Логопедическая работа предполагает комплексное воздействие направленное на формирование ритмико-интонационной стороны речи дошкольников. И для формирования просодической стороны речи детей на логопедических занятиях основное внимание, считаем целесообразным, уделить логопедической и фонетической ритмике. Логоритмика – одно из важнейших методических средств. Она самым тесным образом связана с игротерапией, и психогимнастикой, и с методикой музыкального воспитания в целом.

«Главная задача логоритмики – воспитание и развитие чувства ритма через движение путем развития слухового внимания и улучшения речи путем воспитания ритма речи» (Пунина З., Брозелио Л., Кыштымова А. Ритмика для детей с расстройством слуха и речи. М. 1948). Как отмечает Г.А.Волкова, важнейшей задачей, определяющей особую значимость логопедической ритмики как одного из звеньев логопедической коррекции, является формирование и развитие у детей с речевой патологией двигательных способностей как основы воспитания речи, перевоспитание и устранения речевых нарушений. Логоритмика система упражнений, заданий, игр на основе сочетания музыки и движения, музыки и слова, музыки, слова и движения, направленная на решение коррекционных, образовательных и оздоровительных задач. Музыка не просто сопровождает движение, а является его руководящим началом. Лишь музыка, благодаря многообразию мелодической и ритмической структуры, может не только руководить движением, но и давать ему ту эмоциональную окраску, в которой очень нуждаются дети. Средствами логоритмики являются: ходьба и маршировка в различных направлениях; упражнения на развитие дыхания, голоса и артикуляции; упражнения, регулирующие мышечный тонус; упражнения, формирующие чувства музыкального темпа; ритмические упражнения; пение; игровая деятельность; упражнения для развития творческой инициативы. Комплексное воздействие, осуществляемое на основе логоритмических упражнений, имеет большое значение для развития темпа и ритма речевого дыхания, развития орального праксиса, укрепление мимической мускулатуры, формирование фонематической системы, развитие темпо-ритмических и мелодико-интонационных характеристик речи, умения сочетать движения и речь, т.е. подчинять их единому ритму. Логопедическая ритмика способствует развитию фонематического восприятия. Восприятия музыки различной тональности, громкости, темпа и ритма создает основу для совершенствования фонематических процессов. Произношение под музыку текстов, насыщенных оппозиционными звуками, способствует развитию слухо-произносительной дифференциации фонем.

Используя логопедическую и фонетическую ритмику, определены основные направления работы по формированию просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста в условиях коррекционного детского дома:

1) Развитие речедвигательного анализатора с целью формирования правильного звукопроизношения на основе совершенствования уровня общих движений;

2) Формирование навыков естественной речи с выраженной интонационной насыщенностью высказываний путем развития речевого дыхания, голосовой функции, темпа и ритма речи;

3) Развитию способности восприятия музыкальных образов и умению ритмично, выразительно двигаться в соответствии с данным образом, т.е. умению перевоплощаться, проявлять творческие способности.

Коррекционная направленность занятий обусловлена учетом механизма и структуры дефекта, комплексностью и поэтапностью логопедической работы. Логопед учитывает возрастные особенности детей, состояние их двигательной системы, характер речевых и неречевых процессов: состояние праксиса, гнозиса, слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти, мышления. Но успех коррекционно-воспитательной работы в дошкольном коррекционном учреждении будет зависеть только, от слаженной, грамотной работы специалистов. Модель коррекционно-развивающей деятельности представляет собой целостную систему. Это способствует созданию единого подхода в коррекционно-воспитательной работе.

**§3. Способы формирования просодической стороны речи,**

**детей старшего дошкольного возраста в условиях детского дома.**

Звуковая культура речи является составной частью общей речевой культуры. Она охватывает все стороны звукового оформления слов и звучащей речи в целом: правильное произношение звуков, слов, громкость и скорость речевого высказывания, ритм, паузы, тембр, интонация и пр. Нормальное функционирование речедвигательного и слухового аппаратов, наличие полноценной окружающей речевой среды - неотъемлемые условия своевременного и правильного формирования речи детей.

Преодоление нарушений просодики предполагает воспитание спокойного, плавного, строго ритмичного дыхания и голосообразования, ритмически упорядоченной речи, здоровой установки на коллектив в процессе речевого и общего поведения, общего и слухового внимания к речи. Воспитанием речи необходимо заниматься уже в младшем детском возрасте, когда развиваются основные черты характера ребёнка, способствующие формированию его личности. В зависимости от физиологических и психологических возможностей детей, задачи воспитания просодической стороны речи на разных возрастных этапах усложняются. Так в старшем дошкольном возрасте большое внимание уделяется выработке чёткой дикции, развитию интонационных средств выразительности, совершенствованию фонематического восприятия. В связи с тем, что воспитанниками детского дома являются дети с ограниченными возможностями здоровья, у них слабо сформирован речевой слух, слуховое внимание, речевое дыхание, умение правильно пользоваться голосовым и артикуляционным аппаратом, а это является неотъемлемой составляющей правильного использования интонационных средств выразительности. В связи с этим задача воспитания интонационной выразительности речи заключается в том, чтобы учить детей изменять голос по высоте и силе в зависимости от содержания высказывания, пользоваться паузами, логическим ударением, менять темп и тембр речи; точно и осознанно выражать как свои, так и авторские мысли, чувства и настроения.

Коррекция речевых нарушений осуществляется как с учётом двигательных и акустических возможностей детей с речевой патологией, так и при целенаправленном подборе речевого материала для логоритмических или музыкально-ритмических занятий. Работа по воспитанию просодической стороны речи осуществляется систематически на речевых занятиях, но она может входить и в содержание других занятий. Например, при согласовании с музыкальным работником в процессе прослушивания музыки, во время пения, выполнения музыкально - ритмических движений решается одновременно и ряд задач, направленных на развитие речевого дыхания, слухового внимания, силы голоса, темпа речи, ритма и т.п. Проведение дидактических игр (хороводных, подвижных (с произнесением слов), сюжетно-ролевых, словесных), а также использование разнообразного речевого материала (звукоподражательных слов, потешек, поговорок, пословиц, чистоговорок, скороговорок, стихотворений, небольших сказок, рассказов, специальных игр и упражнений, направленных на развитие речевого дыхания, артикуляционного и голосового аппаратов), высокая культура речи взрослых – всё это залог успешного формирования просодически правильной речи ребёнка.

В процессе воспитания у детей просодической стороны речи необходимо решать следующие задачи:

1. Формирование у детей правильного произношения, чёткого и ясного произнесения слов в соответствии с языковыми нормами.

2. Развития голосового аппарата (умение регулировать громкость произнесения слов и фраз).

3. Выработки умеренного темпа речи, правильного речевого дыхания, навыков умелого использования интонационных средств выразительности

Реализация задач воспитания звуковой культуры речи осуществляется по двум направлениям:

1) Развитие восприятия речи (слухового внимания и речевого слуха, включая его компоненты – фонематический, звуковысотный, ритмический слух, восприятия темпа, силы голоса, тембра речи);

2) Развитие речедвигательного аппарата (артикуляционного, голосового, речевого дыхания) и формирование произносительной стороны речи (произношение звуков, чёткой дикции).

В ходе исследования нами была проведена работа по изучению необходимости создания системы работы по формированию просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста в условиях коррекционного детского дома. Изучив специальную научную литературу по данной теме, мы пришли к выводу о том, что успех коррекционной работы будет положительным лишь в том случае если работу по формированию просодической стороны речи детей проводить комплексно, т.е необходимо достичь взаимодействия всех заинтересованных в коррекционно-развивающей работе лиц, и осуществить преемственность в работе коллектива. Это позволит осуществить всестороннее изучение, наблюдение и развитие детей. От качества профилактической и коррекционной работы, своевременности и эффективности, принятых мер, дифференцированного подхода, тесного сотрудничества и партнерства участников эксперимента, будет зависеть, насколько продуктивным в этих условиях будет развитие ритмико-интонационной стороны речи ребенка, недостаточность которого впоследствии может сказаться на его личностном и речевом развитии. Проблема изучения, дифференцированного подхода к коррекции речевых нарушений у детей актуальны в настоящее время, и об этом свидетельствует изученная нами научно – методическая литература. Комплексное изучение просодической стороны речи детей базируется на принципах фундаментальности, универсальности, вариативности, преемственности и др. Можно предположить, что рассогласованность деятельности специалистов дошкольного образовательного учреждения, негативно отразиться на результативности коррекционно-развивающей деятельности, удлинит сроки формирования просодической стороны речи детей. Успех формирования ритмико-интонационных возможностей детей, будет во многом зависеть от профессионализма специалистов, от желания их принимать участие в эксперименте, от умения налаживать личностно-ориентированный, дифференцированный подход. В следующей главе, мы предполагаем проведение диагностического изучения детей старшего дошкольного возраста в условиях коррекционного детского дома, отбор детей для участия в эксперименте, разработку и апробацию системы логопедических занятий по формированию просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста.

**Глава III. Организация опытно-экспериментального исследования просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста в условиях коррекционного детского дома.**

**§1. Диагностика просодической стороны речи детей экспериментальной группы.**

В первой и второй главе было рассмотрено теоретическое обоснование проблемы. В третьей главе, мы опишем эксперимент, апробации системы логопедических занятий по формированию просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста, направленные на нормализацию ритмико-интонационных возможностей детей старшего дошкольного возраста в условиях коррекционного детского дома.

Педагогический эксперимент включал два этапа: констатирующий и формирующий. В этом параграфе мы остановимся на описании организации и результатов констатирующего эксперимента.

Цель констатирующего эксперимента: выявить актуальный уровень сформированности просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста.

При проведении констатирующего эксперимента нами решались следующие задачи:

1. Определить исходный уровень развития просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста, в условиях, когда система логопедических занятий не была реализована.
2. Разработать систему логопедического сопровождения по формированию просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста в условиях коррекционного детского дома.

Эксперимент проходил на базе ГОУ «Бологовский коррекционный детский дом» г. Бологое, Тверской области. Ведущую группу представляли дети старшего дошкольного возраста в количестве 10 человек. Выбор экспериментальных групп определялся таким образом, чтобы увидеть реальную картину речевых нарушений и сделать адекватный вывод об исходном уровне сформированности просодической стороны речи детей. Необходимо рассмотреть данный процесс, определяя при этом наличие его внешних и внутренних составляющих. Для диагностики ритмико – интонационной стороны речи нами были использованы методики, позволяющие определить состояние темпа, ритма, интонации (Диагностика просодических различий. Л.Ю.Александрова, Н.П.Спирина. В.Новгород 2000). А также проведены диагностики, определяющие речевое дыхание, моторику как артикуляционную, так и общую. (Приложение 2).

Таким образом, проведя диагностику просодической стороны речи, мы сможем более подробно определить наличие не сформированности ритмико-интонационной стороны речи, и выберем тех детей, которые будут принимать активное участие в эксперименте.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что нарушения ритмико-интонационной стороны речи выявлены не у всех испытуемых. Так как в норме все дети должны пройти период неумолчного болтания, рифмования слов, дети предрасположены к стихотворчеству и об этом было подробно описано в I главе. Однако данные, которые были получены в ходе констатирующего эксперимента, свидетельствуют о наличии у 6 дошкольников не сформированности просодической стороны речи, что придает речи бедность эмоциональной окраске, незавершенность ритмической структуры высказываний. Это Максим К., Вова Е., Марина Г., Руслан Ф., Вероника З., Аня А. (диаграмма 1).

**Результаты констатирующего эксперимента.**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Имя, ребенка** | **Диагностика** | | | | |
| **Речевое дыхание** | **Моторика** | **Темп** | **Ритм** | **Интонация** |
| Рустам С. | Речевой выдох плавный, долгий. На один выдох возможно произнесение 4-5 слов | Уровень общей и артикуляционной моторики развит недостаточно. | В норме | Чувствует ритмический рисунок, подбор слов и словосочетаний не вызывает затруднений, некоторые трудности вызывает работа по составлению стихотворений по опорным словам. | Интонационные возможности ребенка в норме. |
| Максим К. | Речевой выдох короткий, прерывистый. На один выдох возможно произнесение 2-3 слов. | Слабое развитие общей и артикуляционной моторики. | Ускоренный | Ребенок не понимает задания, старается перечислить все предъявленные слова, не чувствует ритмический рисунок стихотворения, особую сложность вызывает подбор слов и словосочетаний. | Интонационные возможности ребенка затруднены, особые затруднения были вызваны следующими видами интонации: вопросительной, восклицательной. Трудности возникли и при произнесении фраз шепотом. |
| Вова Е. | Речевой выдох плавный, длительный, на один выдох возможно произнесение 5-6 слов. | Присутствует некоторая замедленность движений. | Замедленный | У ребенка возникли затруднения в выполнении некоторых тестов на ритм, но по истечении некоторого времени выполнил их верно. Предположительно это может быть вызвано замедленностью в протекании психических процессов. Ритмическую структуру стихотворения чувствует. | Интонационные возможности ребенка затруднены. |
| Никита С. | Речевой выдох плавный, непрерывный, длительный, на один выдох возможно произнесение 5-6 слов. | В норме | Умеренный, изменяется в зависимости от высказывания. | Ребенок успешно справился с выполнением диагностических заданий. | Интонационные возможности ребенка близки к норме. |
| Марина Г. | Речевой выдох прерывистый, не направленный, короткий, на один выдох возможно произнесение 3-4 слов. | Присутствует неточность движений как артикуляционных, так и общих. | Ускоренный | Из-за ускоренного темпа речи, ритмический рисунок стихотворений не улавливается, смысл стихов не осознается, вследствие этого подбор слов и словосочетаний является случайным. Ритмическую структуру стихотворений не чувствует. | Речь ребенка эмоционально, не выразительна, затруднения вызывают вопросительная, утвердительно-отрицательная виды интонаций. |
| Руслан Ф. | Речевой выдох короткий, не плавный, на один выдох возможно произнесение 2-3 слов. | Низкое развитие моторики. | Умеренный | Слабость восприятия ритмического рисунка стихотворения, не понимание задания по составлению стихотворений по опорным словам. Ритмическую структуру стихотворения не чувствует. Подбор слов и словосочетаний осуществляется необдуманно. | Интонационные возможности ребенка развиты слабо. |
| Верони-  ка З. | Речевой выдох короткий прерывистый, на один выдох возможно произнесение 3-4 слов. | Присутствует некоторая замедленность движений. | Замедленный | Сложность вызывает подбор слов и словосочетаний, ритмическую структуру стиха не чувствует, работа по восстановлению стихотворений осуществляется на интуитивной основе, не осознанно. | Интонационные возможности ребенка затруднены, особую трудность вызывает восклицательная интонация. |
| Аня А. | Речевой выдох долгий, плавный, на один выдох возможно произнесение 4-5 слов. | Выполнение упр. вызвало незначительные затруднения. | Умеренный, зависит от речевого высказывания. | Нарушение понимания структуры стихотворений, сложность вызывает подбор слов и словосочетаний. | Речь ребенка эмоционально не выразительна. Затруднение вызывает шепотная речь, и различные виды интонирования. |
| Дана Б . | Речевой выдох плавный, умеренный, на один выдох возможно произнесение 5-6 слов. | Нарушение артикуляционной моторики. | В зависимости от речевого высказывания, ситуации темп речи меняется. | Ритмическая способность ребенка улавливать ритм стиха в норме. Некоторые трудности вызывает составление стихотворений по опорным словам. | Интонационные возможности ребенка в норме. |
| Сережа С. | Речевой выдох плавный, на один выдох возможно произнесение 5-6 слов. | Недостаточное развитие общей и артикуляционной моторики. | В зависимости от речевого высказ., ситуации темп меняется. | Ритмическая способность ребенка улавливать ритм стиха в норме. | Интонационные возможности ребенка развиты достаточно. |

Затруднение в выполнении диагностических заданий были вызваны: слабой сформированностью речевого дыхания, особенностью фонетико-фонематического восприятия, не умением чувствовать ритмический рисунок стихотворения, подбором слов и словосочетаний, нарушением правильного интонирования. Можно предположить, что такие затруднения вызваны однообразием просодических стимулов, негармоничностью просодического взаимодействия. Также с уверенностью можно утверждать, что на процесс формирования ритмико-интонационной стороны речи, влияют особенности в протекании высших психических функций. Однако можно прогнозировать, что при постоянном педагогическом сопровождении и комплексной системе логопедической работы, нам удастся пусть и искусственным путем, сформировать у детей старшего дошкольного возраста в условиях коррекционного детского дома просодическую сторону речи. Проведенное исследование показало, что:

1. Просодическая сторона речи детей старшего дошкольного возраста представлена широко.

2. По данным исследования видно, что затруднения просодической стороны речи, носят комплексный характер.

3. Это обусловлено тем, что, страдает не только произносительная сторона речи, но и просодическая, так как у данной группы детей нарушения функционирования речедвигательного, слухового аппаратов и не сформированность ВПФ.

Однако следует отметить, что положительный результат будет, достигнут только лишь в том случае, если воздействие на ребенка будет носить не односторонний, а комплексный характер. Так как нарушения формирования ритмико-интонационной стороны речи носит комплексный характер, и трудности его формирования во многом зависит от социокультурной среды, в которой воспитывается ребенок. А у детей находящихся в условиях детского дома круг общения резко снижен. При разработке системы логопедического сопровождения этот фактор необходимо учитывать, и выстроить систему логопедических занятий так, чтобы в них осуществлялось взаимодействие всех участников педагогического процесса.

Итак, проведённый констатирующий эксперимент подтвердил:

- наличие значительного числа детей, нуждающихся в формировании просодической стороны речи.

- доказал востребованность системы логопедического сопровождения по формированию просодической стороны речи.

Описание содержания системы логопедического сопровождения по формированию просодической стороны речи будет представлено в следующем параграфе.

**§2. Система логопедической работы с детьми экспериментальной группы.**

Теоретический анализ проблемы с учетом данных констатирующего эксперимента позволил перейти к реализации задач формирующего эксперимента, среди которых главными выделились:

1. Осуществить выбор содержания и методов реализации всех компонентов системы.

2. Апробировать разработанную систему.

3. Выявить эффективность системы.

В ходе теоретического изучения проблемы по формированию просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста, были обозначены следующие направления работы:

1. Развитие речедвигательного анализатора с целью формирования правильного звукопроизношения на основе совершенствования уровня общих движений.

2. Формирование навыков естественной речи с выраженной интонационной насыщенностью высказываний, путем развития речевого дыхания, голосовой функции темпа и ритма речи.

3. Развитию способности восприятия музыкальных образцов и умению ритмично, выразительно двигаться в соответствии с данным образом, т.е. умению перевоплощаться, проявлять творческие способности.

Эти направления в работе направлены на создание системы логопедического воздействия, на формирование ритмико-интонационных возможностей детей, обеспечивающих уровневую организацию психических процессов и развития всех сторон речи ребенка. С позиции уровневой организации деятельности человека, формированию произвольной организации всех высших психических функций должно способствовать:

- формирование межполушарных взаимодействий;

- овладение ритмом организации собственных движений и взаимодействия с другими детьми. Так как коллективность в проведении ритмических занятий обеспечивает формирование подражательных действий, появление ориентировки на общий ритм движений, воспроизведение действий по образцу и моделирование действий по аналогии. Кроме того, это способствует повышению уровня самооценки детей, произвольной регуляции поведения и развитию межличностных отношений.

-овладение комментирующей, планирующей, контролирующей и регулирующей функциями речи.

Данные уровни и направления работы, позволяют интегрировать их в систему работы по формированию просодической стороны речи детей, используя средства, логопедическо и фонетической ритмики.

Традиционные занятия по ритмике состоят из 5 основных разделов:

1. Упражнения на ориентировку в пространстве. Направлены на то, чтобы научить детей организованности во время проведения занятий.

2. Ритмико-гимнастические упражнения. Способствуют развитию мышц шеи, плечевого пояса, корпуса, ног, согласованию движений рук с движениями ног, туловища, головы, выработке координации движений и необходимых музыкально-ритмических навыков.

3. Упражнения с детскими музыкальными инструментами. Обучение детей ориентироваться на музыкальный ритм.

4. Игры под музыку. Направлены на то, чтобы научить детей изменять движения одновременно со сменой музыки, в соответствии с музыкально-ритмическим образом.

5. Обучение детей танцам. Направлены на то, чтобы привить навыки четкого и выразительного исполнения основных движений и элементов танца.

Но, учитывая особенности детей старшего дошкольного возраста, результаты констатирующего эксперимента и направления работы, которые нами были, определены, мы предлагаем несколько иной подход к проведению занятий ритмикой. Основные моменты, на которые следует обратить особое внимание при проведении занятий (Приложение 5):

1. Обучение навыкам произвольной регуляции мышечного тонуса и правильному дыханию.

2. Развитие чувства ритма у детей.

3. Совершенствование уровня общих движений.

4. Формирование динамической организации.

5. Развитие творческих способностей детей.

Рассмотрим более подробно проведение каждого этапа:

1. Работа над ритмом дыхания происходит сначала с использованием приема наращивания слогов, слов, затем с совмещением ритма дыхания с общими движениями и проговариванием звуков, слогов, слов и словосочетаний. Цель упражнений – выработать правильное диафрагмальное дыхание, продолжительность выдоха, его силы и постепенности. Проведение этого этапа особенно необходимо, т.к. дети, принимающие участие в эксперименте имеют недостаточно продолжительный, плавный выдох, дыхание детей поверхностное. Упражнение на развитие дыхания сочетают с общими движениями. Обязательным условием для развития речевого дыхания является включение в упражнения речевого материала, произносимого на выдохе, это могут быть распевания на материале артикуляторной гимнастики с одновременным развитием мелкой моторики. Упражнения проводятся как с музыкальным сопровождением, так и без него. Полезно использовать и такие упражнения, которые экспрессивно окрашивают речь, выражают эмоции, волевые побуждения человека (страх, гнев, радость). В эти упражнения включаются стихи, которые подбираются таким образом, чтобы окраска звука была в них разной. На основе таких упражнений можно отрабатывать и выразительность голоса, чтение стихотворений с вопросительной, восклицательной, побудительной и другими видами интонации с музыкальным сопровождением. Отрабатываются приобретенные умения на материале слогов, предложений и текста. Постепенно в занятия по развитию ритма дыхания включаются подвижные игры, игры драматизации, упражнения с хлопками, счетом и пением.

Также необходимо уделить внимание упражнениям, регулирующим мышечный тонус, которые оказывают всестороннее воздействие на весь организм. Такие упражнения позволяют детям овладеть своими мышцами и научиться произвольно, управлять своими движениями. Дети выполняют задания с предметами и без них в процессе ходьбы, бега, подскоков, учатся различать громкое и тихое звучание музыки.

2. Ритм – это основа правильного формирования речи и ее восприятия. Умение правильно воспроизводить разнообразные ритмы способствует адекватному воспроизведению ритмического рисунка слов, их слоговой структуры. Немецкий педагог и музыкант К.Орф отмечал «…ритм помогает педагогу быстро найти контакт с детьми музыкально малоразвитыми и соединить слово, музыку и движение в специальных комплексных упражнениях». Из этого следует, что ритмические движения можно использовать для создания оптимальных условий для восприятия и осуществления речи. На данном этапе используются такие ритмические движения, как отхлопывание, притопывание, отстукивание ритмов ногами, отхлопывание руками или одной рукой по предмету. Целесообразно придерживаться следующей последовательности в работе над ритмизированными текстами и стихотворениями:

- прослушивание ритма стихотворения;

- отхлопывание ритма стихотворения ладонями;

- прослушивание текста в сопровождении проговаривания;

- воспроизведение текста с движениями;

- воспроизведение текста без движений.

- диалоги, когда только один из участников говорит, а второй слушая, действует молча. Диалоги, когда речевое общение ведется двумя участниками или группами.

Чувства музыкального ритма необходимо рассматривать в целом, вместе с другими средствами музыкальной выразительности. Необходимо обращать внимание детей на эмоциональное содержание музыки и передавать в движениях не только ритмический рисунок, но и такие элементы музыкальной выразительности, как фразировку, динамику, темп, необходимо иметь определенный запас движении (бег, ходьба, прыжки, движения с предметами). При использовании сюжетных драматизаций дети учатся передавать музыкально-игровые образы, используя мимику, жесты. Правильная организация работы по развитию чувства ритма, основанная на синтезе музыки, движения и речи, позволяет детям не только овладеть элементарными ритмическими структурами, но и на их основе создать предпосылки для усвоения фонетической стороны речи (ритмической структуры слов, словесного и логического ударения, модуляций, паузации), а также совершенствовать пространственно-временную организацию речедвигательного акта.

3. Совершенствование уровня общих движений заключается в следующем, ребенок совершенствует навыки ходьбы по кругу в одиночку, парами, двигаться в заданном направлении, по ориентирам. Учится ориентированию в пространстве и коллективе, вправо - левостороннем направлении движения, в поворотах, в маршировке спиной назад, лицом к центру и т.д. Пространственная характеристика движений включает исходное положение, положение тела и его частей в движении, траекторию движения. С самого начала занятий вводные упражнения дают установку на разнообразный темп движения и речи, поэтому следует направлять внимание детей на руководящую роль музыки. Обязательно в каждое занятие необходимо включать ходьбу, т.к. она является естественным видом движения и вместе с тем достаточно сложным по координации. А, как известно у детей с нарушениями речи отмечается иногда отставание в координации движений во время ходьбы. Используется огромное множество упражнений с использованием различных видов ходьбы, которые не только сочетаются с музыкой, но обязательно и со словом. Особую трудность у детей с речевыми нарушениями вызывает динамическая организация. Так как, динамическая организация двигательного акта связана с переходом от единичных двигательных актов к системе или серии однотипных движений. В качестве усложнения заданий, необходимо вводить и перекрестные движения, для формирования межполушарных взаимодействий. Движения становятся естественными, красивыми, слитными. Необходимо уделить внимание и образным и эмоциональным характеристикам движения. Для этого лучше использовать образы зверей, птиц, насекомых, людей разных профессий, ребенок будет иметь возможность настолько активизировать свое воображение, подражая привычкам, походке, речи, манере поведения персонажа, что сможет почувствовать и «примерить» к себе ощущения, возникающие от правильного выполнения движений. Это позволит ребенку настроить свой собственный механизм по управлению своим эмоциональным и двигательным состояниям.

4. Во всех видах и направлениях работы по развитию двигательной и речевой активности нужно учить ребенка слышать изменения силы, тембра, высоты, улавливать нюансы эмоциональной окраски голоса. На данном этапе ребенок реализует свои индивидуальные двигательные, ритмические, театральные и другие способности. Занятия ритмикой оказывают положительное влияние на раскрытие творческих способностей каждого ребенка. На этом этапе работы принято использовать - мимику, жесты, телодвижения. Детям эти движения хорошо знакомы и они охотно их повторяют. Такие занятия представляют собой аналитико-синтетическую, творческую деятельность, т.е. работа, начинается от простых упражнений с постепенным переходом к сложным, инсценировкам песен, стихов, отрывков сказок. С использованием такой работы активизируются не только собственно слуховые ощущения, но и зрительные, мышечные, резонаторные и тактильные ощущения детей.

В ходе эксперимента все дети принимали активное участие в проведении занятий, проявляли интерес к заданиям творческого характера, участвовали в инсценировках сказок. Например, Дана, очень ярко раскрыла себя в инсценировках небольших пьес, мальчикам были интересны такие задания как, маршировки, активные двигательные игры с использованием различных предметов, Сереже и Веронике, очень понравилось придумывать рифмы к словам, вести диалоги с использованием различного интонирования, необходимого для более красочного оформления высказывания. Также в ходе эксперимента были выявлены и различия между детьми, в первую очередь, это гендерные особенности, так как у мальчиков нарушения просодической стороны речи носят более выраженный характер. Это и особенности той речевой среды, в которой воспитываются дети, так как особую роль в становлении речевой функции ребенка играет семейно-речевое взаимодействие, и это признается многими авторами (Л.И.Белякова, О.Е. Грибова, Р.И.Лалаева и др.). А дети принимавшие участие в эксперименте, это дети, воспитывающиеся в условиях детского дома. Анализ затруднений в формировании ритмико-интонационных возможностей связан с нарушением объема речевой активности, неполноценное, неточное в звуковом и просодическом плане речевое высказывание на начальных этапах эксперимента, недостаточная координация сложных движений, неточность, моторная неловкость, отставание от заданного темпа выполняемых движений в упражнениях, как по показу, так и по словесной инструкции, эмоциональное напряжение.

Таким образом, используя все виды деятельности в совокупности и комплексно, с участием всех специалистов данного учреждения, мы получили ожидаемый результат формирующего эксперимента. Так как правильная организация работы по формированию просодической стороны речи, основанная на синтезе музыки, движения и речи, позволила детям не только овладеть элементарными ритмическими структурами, но и на их основе развить все стороны речевой активности. На занятиях по ритмике дети слышали речь окружающих, ее ритм, интонацию, они запоминали, в каких ситуациях употребляются те или иные движения, выражения, и по аналогии пользовались ими в своей речи, а иногда, и делали попытки создать свои эмоционально-образные картинки. Дети становились не только имитаторами, но и творческими участниками овладения языком. Таким образом, была проведена апробация системы логопедической работы по формированию просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста в условиях коррекционного детского дома.

Результаты формирующего эксперимента будут представлены в следующем параграфе.

**§3. Повторная диагностика просодической стороны речи детей экспериментальной и контрольной группы.**

В первом и втором параграфе III главы, нами было проведено экспериментальное исследование, необходимое для решения обозначенной проблемы. Была отобрана группа детей для участия в эксперименте, выявлен актуальный уровень ритмико-интонационных возможностей, разработана и апробирована система логопедической работы по формированию просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста в условиях коррекционного детского дома.

Таким образом, вся работа с детьми строилась на основе дифференцированного и личностно-ориентированного подхода, на принципах научности, системности, учета структуры дефекта, компенсаторных возможностей каждого ребенка. Правильная организация работы по формированию просодической стороны речи детей, тесное взаимодействие педагогов, качественной комплексной диагностики, позволил осуществить оптимальный выбор методов, адекватных структуре дефекта, возрасту ребенка, чем достигается высокая эффективность и стабильность результатов. Своевременность принятых мер, сотрудничество специалистов обеспечивают полноценное развитие ребенка, в чем мы убедились, сопоставив результаты первоначальной диагностики, когда система логопедической работы не была реализована и контрольной, после реализации системы логопедической работы. Просодическая сторона речи детей старшего дошкольного возраста улучшились почти у всех участников эксперимента.

**Результаты контрольного эксперимента.**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Имя, ребён**  **ка** | **Диагностика** | | | | |
| **Речевое дыхание** | **Моторика** | **Темп** | **Ритм** | **Интонация** |
| Рустам С. | Речевой выдох плавный, долгий. На один выдох возможно произнесение 4-5 слов | В норме | В норме | Чувствует ритмический рисунок, подбор слов и словосочетаний не вызывает затруднений, некоторые трудности вызывает работа по составлению стихотворений по опорным словам. | Интонационные возможности ребенка в норме. |
| Максим К. | Речевой выдох плавный, направленный, на один выдох достаточное произнесение слов. | Уровень развития общей моторики значительно улучшился. | Умеренный | Ребенок не понимает задания, старается перечислить все предъявленные слова, не чувствует ритмический рисунок стихотворения, особую сложность вызывает подбор слов и словосочетаний. | Интонационные возможности ребенка восстановлены, затруднения, которые были вызваны вопросительной и восклицательной интонациями теперь не вызывают особенных трудностей. Шепотная речь доступна. |
| Вова Е. | Речевой выдох плавный, длительный, на один выдох возможно произнесение 5-6 слов. | Движения ребенка несколько замедленны. | Замедленный | Возникшие у ребенка трудности при первом обследовании, не вызвали никаких затруднений при повторной диагностике. Ритмическую структуру стихотворения чувствует. | Интонационные возможности ребенка в норме. |
| Никита С. | Речевой выдох плавный, непрерывный, длительный, на один выдох возможно произнесение 5-6 слов. | В норме | Умеренный, изменяется в зависимости от высказывания. | Ребенок успешно справился с выполнением диагностических заданий, как в первый, так и во второй раз. | Интонационные возможности ребенка в норме. |
| Марина Г. | Речевой выдох плавный, направленный, на один выдох возможно произнесение 4-5 слов. | Моторика ребенка стала четкой, движения общие и артикуляционные более продуманными. | Умеренный | Ритмический рисунок стихотворений улавливает, смысл стихов осознает, подбор слов и словосочетаний является не случайным. Значительное улучшение ритмико-интонационной стороны речи. | Речь ребенка эмоционально выразительна, просодически окрашена. |
| Руслан Ф. | Речевой выдох плавный, на один выдох возможно произнесение 5-6 слов. | В норме | Спокойный | Трудности, имевшие место быть при первой диагностики, исчерпаны после проведения с ребенком системы педагогической помощи. Результаты ритмико-интонационной стороны речи значительно улучшились. | Интонационные возможности ребенка развиты достаточно. |
| Вероника З. | Речевой выдох длительный, направленный, на один выдох возможно произнесение 4-5 слов. | Артикуляционные и общие движения носят целенаправленный характер. | В норме | После проведенной работы у ребенка не вызывает сложность подбор слов и словосочетаний, ритмическую структуру стиха понимает, делает самостоятельные попытки по восстановлению стихотворений. | Интонационные возможности ребенка соответствуют возрасту. |
| Аня А. | Речевой выдох долгий, плавный, на один выдох возможно произнесение 5-6 слов. | В норме | Зависит от речевого высказывания.  В норме. | Ритмико-интонационные возможности сформированы. | Речь ребенка эмоционально выразительна. Просодически оформлена. |
| Дана Б. | Речевой выдох плавный, умеренный, на один выдох возможно произнесение 5-6 слов. | В норме | В зависимости от речевого высказывания, ситуации темп речи меняется. | Ритмическая способность ребенка улавливать ритм стиха в норме. Некоторые трудности вызывает составление стихотворений по опорным словам. | Интонационные возможности ребенка развиты достаточно. |
| Сережа С | Речевой выдох плавный, длительный на один выдох возможно произнесение 5-6 слов. | В норме | В зависимости от речевого высказывания, ситуации темп меняется. | Ритмическая способность ребенка улавливать ритм стиха в норме. | Интонационные возможности ребенка развиты достаточно и соответствуют возрасту. |

Динамику развития ритмико-интонационных возможностей можно увидеть и проанализировать, рассмотрев диаграмму 2.

**Результаты экспериментальной и контрольной группы детей после реализации системы логопедической работы.**

По окончании эксперимента и внедрения в образовательный процесс системы работы по формированию просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста, мы получили следующие результаты детей обеих групп (диаграмма 2).

**Речевое дыхание** детей контрольной группы заметно улучшилось (75 %).

В экспериментальной группе речевой выдох стал плавный, длительный, направленный, дети стали произносить на один выдох достаточное количество слов. Во время проведения эксперимента дети старались справиться со всеми заданиями, сначала с помощью взрослых, затем самостоятельно (85%).

**Просодическая сторона**  речи у детей после проведенной работы приобрела богатую окраску: они научились регулировать темпом речи в зависимости от ситуации и речевого высказывания, научились уместно использовать интонационные средства выразительности, ритмико-интонационные возможности детей заметно улучшились, появилась эмоциональная выразительность в потоке речи (85%).

В контрольной группе этот аспект речи улучшился не значительно (70 %).

**Моторика.** В ходе эксперимента заметно улучшилось и состояние моторики детей. Дети стали лучше ориентироваться в пространстве, проведенные занятия положительно сказались на всей моторике в целом (90 %).

Моторика детей контрольной группы тоже заметно улучшилась (85 %).

Обе группы детей стали более активными, координация движений стала целенаправленной, устойчивой.

**Фонетика** детей практически у всех стала чистой, лишь у 3 детей она осталась смазанной, что можно объяснить частыми болезненными состояниями детей, это дети из контрольной группы (35 %). С остальными детьми была практически завершена дифференциация всех поставленных фонем, как на слух, так и в произношении (65 %).

Результаты формирующего эксперимента, о чем могут свидетельствовать итоги повторной диагностики, эффективность внедрения системы логопедической работы дали ожидаемые результаты. Дети экспериментальной группы значительно улучшили свои ритмико-интонационные возможности, тем самым заметно отличившись от детей контрольной группы, у которых тоже ритмико-интонационные возможности приобрели более высокий уровень. Результаты опытно-экспериментального исследования убедительно доказали преимущество системы логопедической работы по формированию просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, анализ полученных результатов подтвердил эффективность педагогического взаимодействия в процессе дифференцированного коррекционно-развивающего образования. Существенную роль в коррекционно-развивающей работе играет применение методов основанных на традиционных методах, но с учетом индивидуальных особенностей, возраста и структуры дефекта, а также тесное взаимодействие педагогов.

Эффективность системы логопедической работы обеспечивают: гуманизация, дифференцированность коррекционно-развивающего образования, учет структуры дефекта и компенсаторных возможностей ребенка, положительный эмоциональный фон, повышение профессионализма педагогов.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов подтвердил плодотворность использования системы логопедической работы по формированию просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста, комплексность, систематичность, дифференцированность оказали благоприятное воздействие на формирование данного недоразвития. Результаты исследования доказывают необходимость более глубокого исследования методов и средств воздействия на формирование ритмико-интонационных возможностей детей не только старшего дошкольного возраста, но и детей младшего дошкольного возраста.

Таким образом, в ходе эксперимента было установлено, что комплексное взаимодействие педагогов и детей старшего дошкольного возраста имеющих ритмико-интонационные затруднения, определены социокультурными, педагогическими и психологическими особенностями. Экспериментом подтверждены факторы, влияющие на эффективность протекания процесса по формированию ритмико-интонационной стороны речи детей:

1. Социокультурный - влияние социума на формирование ритмико-интонационных возможностей ребенка.

2. Педагогический – позитивное педагогическое сопровождение, влияющее на развитие личности ребенка в целом.

3. Психологический – межличностное речевое взаимодействие детей и взрослых.

Констатирующий эксперимент показал, что в современном обществе число детей имеющих речевые нарушения и недоразвития растет, изменяется система взаимодействия с ними. Дети старшего дошкольного возраста, как субъекты этого взаимодействия, имеют ряд особенностей установленных в ходе эксперимента. Эти особенности учтены нами в системе логопедической работы по формированию ритмико-интонационных возможностей детей старшего дошкольного возраста. Констатирующим экспериментом выявлено, что всесторонний, комплексный подход в изучение и формирование ритмико-интонационных возможностей детей старшего дошкольного возраста имеет положительный результат. Важнейшим результатом опытно-экспериментальной работы стало уточнение системы логопедической работы по формированию просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста и выбор наиболее адекватных методов воздействия на данное недоразвитие.

Проведенное опытно-экспериментальное исследование подтвердило реализуемость системы логопедической работы по формированию просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста в условиях коррекционного детского дома и доказало выдвинутую нами гипотезу.

**Заключение.**

Проведенное исследование было направлено на разработку и апробацию системы логопедической работы по формированию просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста в условиях коррекционного детского дома. Необходимость такого исследования вызвана следующим рядом причин:

* Большое количество детей нуждающихся в формировании ритмико-интонационной стороны речи, так как улучшение просодической стороны благоприятно воздействует на общее речевое развитие ребенка.
* Ритмико-интонационные возможности детей улучшатся, если проводить процесс формирования с помощью логопедического и педагогического взаимодействия.

В теоретической части работы доказано, что исследования, проводимые в последние годы, приводят к разработке и апробации нетрадиционных методов воздействия относительно детей имеющих ритмико-интонационные затруднения. В данном исследовании выявлены факторы, препятствующие речевому развитию ребенка имеющего ритмико-интонационные затруднения, и потенциал его взаимодействия с педагогами и сверстниками. Раскрыта сущность педагогического взаимодействия, основанная на принципах дифференцированного и личностно-ориентированного подхода, доказана необходимость использования системы логопедической работы. Выявлены внешние и внутренние связи.

* Установлено, что по всем названным проблемам в науке накоплен богатый материал, созданы концепции, часто дополняющие друг друга. Всё это позволило рассмотреть процесс формирования просодической стороны речи детей содержательно и с разных точек зрения.
* Определены сущностные характеристики данного процесса. Описаны направления работы, необходимые для реализации системы логопедической работы.

1. Развитие речедвигательного анализатора с целью формирования правильного звукопроизношения на основе совершенствования уровня общих движений.

2. Формирование навыков естественной речи с выраженной интонационной насыщенностью высказываний, путем развития речевого дыхания, голосовой функции темпа и ритма речи.

3. Развитию способности восприятия музыкальных образцов и умению ритмично, выразительно двигаться в соответствии с данным образом, т.е. умению перевоплощаться, проявлять творческие способности.

* Итак, в процессе исследования нами был проведен теоретический анализ проблемы, формирования просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста в условиях коррекционного детского дома.

Доказано, что в ходе эксперимента были учтены поставленные нами цели и задачи, необходимые для реализации эксперимента.

* Также определена ведущая цель: создание и апробация системы логопедической работы в процессе коррекционно-развивающей деятельности направленной на формирование просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста.
* Разработанная нами система представлена системой работы всего педагогического коллектива и направлена на формирование ритмико-интонационной стороны речи детей. Правильная организация работы по развитию просодической стороны речи, основанная на синтезе музыки, движения и речи, позволила детям не только овладеть элементарными ритмическими структурами, но и на их основе создать предпосылки развития фонетической стороны речи. Отличительной чертой данной системы является дифференцированный подход, учет индивидуальных и возрастных особенностей.
* Проведенное исследование показало, что существует достаточно оснований для разработки системы логопедической работы по формированию ритмико-интонационной стороны речи детей старшего дошкольного возраста. Этими основаниями являются, исследование проблем и потенциальных возможностей речевого и личностного развития детей, имеющих недостаточно сформированные ритмико-интонационные возможности, проблем комплексного взаимодействия педагогов и детей.
* Экспериментально доказано влияние педагогического взаимодействия на позитивную динамику формирования ритмико-интонационных возможностей.
* Таким образом, проведенное исследование позволяет утверждать, что:

1. Формирование ритмико-интонационных возможностей является сложной педагогической проблемой, так как влияет на коммуникативную функцию, но преодолеть это недоразвитие удается в условиях соблюдения системы логопедической работы и взаимодействия специалистов, что благоприятно влияет на речевое общение.

2. Разработана система логопедического воздействия направленная на процесс формирования ритмико-интонационными возможностями детей, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей. Предполагаемая система логопедической помощи процесса формирования ритмико-интонационной стороны речи, является реализуемой и эффективной.

3. Апробированная система логопедической помощи процесса формирования ритмико-интонационной стороны речи детей старшего дошкольного возраста, оказывает позитивное влияние на речевое и личностное развитие ребенка в целом.

4. По окончании эксперимента видна позитивная динамика развития ритмико-интонационной стороны речи детей старшего дошкольного возраста.

**Список литературы**.

1. Агранович З.Е. Сборник домашних заданий для преодоления недоразвития фонематической стороны речи старших дошкольников. – СПб., 2005.

2. Александрова Л.Ю., Спирина Н.П. Гармонизация просодических возможностей детей как педагогическая проблема. - В. Новгород, 2006.

3. Боромыкова О.С.Коррекция речи и движения с музыкальным сопровождением.-СПб., 1999.

4. Брунер Дж. Онтогенез речевых актов// Психолингвистика. - М., 1984.

5. Брызгунова Е.А. Об основах теории интонации// Проблемы фонетики. -М., 1993, т.1.

6. Брызбунова Т.А. Интонация//русская грамматика. - М., 1963, т.1

7. Винарская Е.Н., Богомазов Г.М. Возрастная фонетика. - М., 2005.

8. Волкова Г.А. Логоритмическое воспитание детей с дислалией. - Л., 1993.

9. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика. - М., 2002.

10. Волкова Г.А. Методика обследования нарушений речи у детей. - СПб., 1993.

11.Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании // Материалы всероссийской конференции. – М., 1996.

12. Выготский Л.С. Мышление и речь. - М., 1996.

13. Власова Т.М., Пфафенродт А.Н. Фонетическая ритмика. - М., 1997.

14. Гадасина Л.Я.,Ивановская О.Г. Звуки на все руки.50 логопедических игр. - СПб., 1999.

15. Генезис сенсорных способностей / Под ред. Л.А. Венгера. - М., 1976.

16. Голубева Г.Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников. - СПб., 2000

17. Диагностика просодических различий: Учебн. пособие к спецкурсу «Логопедия»/Авт. – сост. Л.Ю.Александрова, Н.П.Спирина. – В.Новгород, 2000.

18. Музыкальное воспитание детей с нарушениями речи./Музыкальный руководитель. 2006. № 2, № 3.

19. Иванова – Лукьянова Г.Н. Культура устной речи. - М., 1998.

20. Игры для развития речи и мышления дошкольников: рекомендации родителям. / Логопед. 2004. № 2.

21. Интеграция специалистов при коррекции речевых нарушений у детей / Под общ. ред. М.А. Поваляевой. - Ростов – н/Д., 2001.

22. Картушина М.Ю. Логоритмические занятия в детском саду. - М., 2003.

23. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие мозга ребенка. - М., 1993.

24. Комратова Н.Г. Учимся говорить правильно. - М., 2004.

25. Копачевская Л.А., Лаврова Е.Ф. Формирование интонационной выразительности у детей с речевыми нарушениями// Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление. - Воронеж, 2003.

26. Кубрякова Е.С. Данные о детской речи с общелингвистической точки зрения // Детская речь как предмет лингвистического изучения. - Л., 1987.

27. Лопухина И.С. Логопедия – речь, ритм, движение. - СПб., 1997.

28. Максаков А.И. Правильно ли говорит ваш ребенок. - М., 2005.

29. Максаков А.и. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников. -М., 2005.

30. Методы педагогических исследований/Под ред.А.И.Пискунова,Г.В.Воробьева-М., 1979.

31. Микляева Н.В., Полозова О.А., Родионова Ю.Н.

32. Михайлова М.А., Воронина Н.В. Танцы, игры, упражнения для красивого движения. - Ярославль, 2000.

33. Мусова И.Б. Логопедические чистоговорки. - М., 1999.

34. Нушикян Э.А. Типология интонации эмоциональной речи. – Киев-Одесса, 1986.

35. Основы логопедии с практикумом по произношению/ Под ред. Т.В.Волосовец.

36. Понятийно-терминологический словарь логопеда/Под ред.В.И.Селиверстова–М., 1997.

37. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – СПб., 1997.

38. Расстройство речи у детей и подростков/ Под ред. С.С.Ляпидевского – М., 1969.

39. Речевые игры: что это такое и как в них играть // Логопед. 2007. № 3.

40. Салахова А.Д. Развитие звуковой стороны речи ребенка: Дневник матери. – М., 1973.

41. Соботович Е.Ф. Недостатки звукопроизношения у детей дошкольного возраста и методы их преодоления // Педагогические пути устранения речевых нарушений у детей. – Л., 1976.

42. Сохин Ф.А.Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников.- М., 2002.

43. Спирова Л.Ф., Ястребова А.В. Учителю о детях с нарушениями речи. – М., 1985.

44. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. – М., 1981.

45. Фомина Л.В. Роль движений пальцев руки в развитии речи ребенка раннего возраста // Уч.зап. МГПИИЯ. Т. 60. Исследование речи. – М., 1971.

46. Формирование просодической стороны речи у депривированных детей/сост. Л.Ю.Александрова, Н.П.Спирина. – В.Новгород, 1995.

47.Черемисина Н.В. Русская интонация, поэзия, проза, разговорная речь. –М., 1989.

48. Черемисина-Ениколопова Н.В. Законы и правила русской интонации. – М., 1999.

49. Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте // Известия АПН РСФСР. – 1948. № 13.

50. Швайко Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи. – М.,1983.

51. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. – М., 1966.

Приложение 2

**Диагностика темпа.**

Степень быстроты в исполнении (говорении, слушание и повторении) чего–либо.

Задания:

1. Провоцирующее чтение педагогом:

А) Проговорить очень быстро текст № 1.

Б) Проговорить очень медленно текст № 2.

2. Прослушай тексты.

Объясни, что тебе помогло понять тексты правильно.

3. Выборочное чтение педагогом одного из текстов по заданию:

А) Повтори текст, который нужно читать медленно (быстро). Почему? Объясни.

Б) Найди слова, которые помогли тебе повторить правильно.

1 текст Черепаха всех смешит,

Потому что не спешит.

2 текст Кошка по двору идет,

За собой котят ведет.

3 текст Заяц мчится по дороге,

Вправо – уши, влево – ноги.

Приложение 2 А

**Диагностика ритма.**

Задания:

1. Прослушай стихотворение, вставляя пропущенные слова (слова на выбор), словосочетания (3 словосочетания на выбор).

Под березой на пригорке

Барсучата роют норки.

Им показывает мать,

Как они должны… (выкапывать, рыть, копать).

Воробей, чего ты ждешь?

Хлебных крошек не … (ешь, кушаешь, клюешь).

Заглянула в дверь коза,

Очень… (грустные глаза, длинные рога).

Наша старшая сестра

Вяжет… (до позднего вечера, с самого утра, целыми днями).

2. Прослушай стихотворение, придумай слово или словосочетание, чтобы его закончить.

У крыльца лохматый пес

Спит, уткнувши в лапы… (нос).

Спит спокойно старый слон

Стоя спать, умеет… (он).

У леса на опушке

С утра… (поет кукушка).

Вышла курочка гулять

Свежей… (травки пощипать).

3. Послушай и придумай стихотворение (предлагаются опорные слова).

Шина, машина, прокололась, ехала. Ехала машина,

Прокололась шина.

Ножки, сапожки, надевай, на, теплые. Надевай на ножки

Теплые сапожки.

4. Почему эти слова нельзя вставить в стихотворения? Найди правильное.

Кукле шарф вязала Алла

До конца не… (показала, наказала, довязала).

Петя, Петя-петушок

Целый день учил стишок,

А запомнил он строку

Лишь одну…(ку-ка-ре-ку, ко-ко-ко, мяу-мяу).

Приложение 2 Б

**Диагностика интонации.**

Задания:

1. Предъявляем ребенку написанное или произнесенное предложение, например:

Саша пришел.

Скажи эту фразу так, как будто ты сомневаешься в том, что Саша пришел.

- САША ПРИШЕЛ?

Скажи это же предложение так, будто ты ужасно рад тому, что Саша пришел.

- САША ПРИШЕЛ!

2. Если ребенок справляется с заданием, то можно переходит к коротким рассказам.

**Повествовательная интонация:**

На день рождения мама подарила Коле плюшевого мишку. Мишка был большой, мягкий. Коля стал катать мишку на машине.

**Вопросительная интонация:**

Скоро ли, наконец, мой день рождения? Подарит ли мне мама плюшевого мишку, о котором я мечтаю?

**Восклицательная интонация:**

Ура, мама подарила Коле чудесного мишку! Такого огромного! Мягкого! До чего же весело катать его на машине!

Приложение 1

**Взаимодействие специалистов по формированию просодической стороны**

**речи детей старшего дошкольного возраста в условиях коррекционного детского дома.**

**Музыкальный работник:**

совершенствование речевого дыхания, общей и мелкой моторики,

формирование чувства ритма.

**Взаимодействие**

**с социумом**

(библиотека, муз. школа, дворец спорта и т.д.)

**Воспитатели:**

Работа над просодической стороной речи на занятиях по развитию речи и во время игры.

**Логопед :**

Формирование навыков правильной речи в звуковом и просодическом понимании. С использованием фонетической и логопедической ритмики.

**Ребенок**

Диаграмма 1

**Результаты констатирующего эксперимента.**

Диаграмма 2

**Динамика развития ритмико-интонационных возможностей**

**детей старшего дошкольного возраста. (Экспериментальной и контрольной групп).**

Приложение 5

**Динамические упражнения.**

**1.** Как у кисы в гостях *(Бег на носках)*

Два цыпленка в лаптях,

Петушок в сапожках, *(Ходьба с высоким подъемом колена).*

Курочка в сережках, *(Ходьба на пятках).*

Селезень в кафтане, *(Дробный шаг).*

Утка в сарафане, *(Ходьба вперевалочку).*

А корова в юбке, *(Шаг с притопом).*

В теплом полушубке.

Вместе всех собрали,

В хоровод и встали. *(Встали в хоровод).*

**2.З**дравствуй, Васька- козел, (*Поклониться, положив ладонь на грудь.)*

Если в гости пришел! *(Угощайся травкой).*

Угощайся травкой, *(Протянуть ладони вперед.)*

Да смотри, не чавкай! *(Погрозить пальцем).*

**3**. Шапка да шубка,

*(Показать руками, как надевается шапка.*

*Провести обеими руками сверху вниз от лица до коленей – показать шубку).*

Вот и весь Мишутка;

(Обе руки вытянуть вперед, ладони повернуть вверх и раскрыть.)

Лапами машет,

*(Поочередные махи кистями рук.)*

Весело пляшет.

*(Потопать ногами).*

За Мишуткой, посмотри,

Слон шагает – раз, два, три! *(пошагать).*

**4.** Кошка ходит по-кошачьи,

(*Пружинящий шаг*).

Ходит крадучись она.

А собака по-собачьи

(*Ходьба с высоким подъемом колена)*

Ходит, гордости полна.

По-утиному утенок

Чуть вразвалочку идет.

*(Шаг на всей стопе, слегка покачиваясь из стороны в сторону).*

По-козлиному козленок

*(Подскоки)*

Скачет рожками вперед.

По-слоновьи ходит слон,

*(Ходьба, опираясь на ступни и ладони).*

Тяжело ступает он.

По-гусиному – гусята

*(Ходьба в полуприседе)*

Важно шествуют шажком.

А по улице ребята –

*(Бег с постепенным переходом на ходьбу).*

Кто вприпрыжку, кто пешком.

**Ритмические упражнения.**

1. Играет кот на скрипке:

*(Имитировать игру на скрипке).*

Тили-ли! Тили-ли!

*(Прохлопать ритм в ладоши).*

На блюде пляшут рыбки:

*(Сделать волнообразные движения кистями рук).*

Хлюп-хлюп, люли!

*(Два хлопка по коленям, два хлопка в ладоши – 2 раза)*

Хлюп-хлюп, люли!

Танцуют чашки, блюдца:

*(Фонарики)*

Дзинь-дзинь, хо-хо!

Дзинь-дзинь, хо-хо!

*(Два «фонарика» над головой, два скользящих удара ладонью о ладонь-2 раза).*

А лошади смеются:

*(Постукивать пятками об пол, руки как бы держат вожжи)*

И-и-и-го-го! И-и-и-го-го!

2. Отстукивать ритм, сопровождая речь движениями.

Бубен Вася в руки взял,

Очень четко заиграл:

Та-та-та, та-та-та!

А потом он побежал,

Бубен Ирочке отдал.

(*Один ребенок играет в бубен, отстукивая заданный ритм, затем обегает круг и передает бубен другому участнику. Ритм может варьироваться в зависимости от подготовленности детей. бег можно заменить ходьбой или подскоками.)*

Вот как Ирочка играет,

В бубен четко ударяет:

Там-там, та-та-там!

Вот Иринушка пошла,

Бубен Коленьке дала.

*(И так далее по кругу*).

3. Русскую народную потешку, рассказывать, сопровождая речь движениями.

Дубы-дубочки,

Пеку блиночки,

(*Ритмично хлопать так, чтобы то одна, то другая рука была сверху*).

Блиночки горячи,

Не хотят сидеть в печи,

Блиночки румяные, с маслицем, сметаною.

За окном темным –темно,

Зайке спать пора давно.

- Перед сном умойся, милый!

Вот зубная щетка, мыло,

Ванна с пеной ароматной,

В ней плескаться так приятно!

Будет всюду чистота –

От ушей и до хвоста!

4. Проговаривать чистоговорку, ритмично отхлопывая ритм.

Ед-ед-ед-где же мой велосипед?

(*Хлопки в ладоши*).

Да-да-да – быстрая езда.

(*Скользящие удары ладонями друг о друга «тарелочки».)*

Али-али-али – нажимаю на педали.

(*Поочередные хлопки по коленям*).

Аль-аль-аль – быстро мчусь я вдаль.

*(Удары по коленям одновременно двумя руками).*

5. Двигаться друг за другом бегом, согласуя движение с ускорением и замедлением темпа музыки.

6. Рассказывают стихотворение, сопровождая речь движениями.

Балалайка, балалайка,

(*Имитировать игру на балалайке*).

Побренчи-ка, поиграй-ка!

Барабань-ка, барабан!

(*Имитировать игру на барабане*)

Разверни бока, баян!

(*Имитировать игру на баяне*)

К небу поднимаем трубы,

(*Имитировать игру на трубе*)

Громко, громко дуем в трубы,

В бубен бьем, бренчим, дудим,

Барабаним и трубим!

**Упражнения на развитие общей моторики.**

1. «Каравай».

Перейдем преграду вмиг

И по кочкам прыг, прыг, прыг.

В землю зернышко посадим - *(наклоны корпуса вперед)*

Очень малое оно.

Но, как солнышко засветит,

Прорастет мое зерно. *(глубокое приседание с постепенным вставанием)*

Ветер тучку пригнал *(наклоны туловища вправо-влево, руки вверху).*

И водичку нам дал.

Сожнет косарь зерно *(повороты вправо-влево, имитируя косьбу).*

И размелет его.

А хозяйка из муки *(печь пирожки).*

Испечет нам пироги

И большой каравай. *(соединить округленные руки).*

Всем на радость раздавай! *(развести руки в стороны).*

Вот такие чудеса:

Пироги пекла лиса.

2. «Важный пес».

Жил на свете пес мохнатый, очень важный был.

*(обычная ходьба).*

Каждым утром спозаранку прогуляться выходил.

Шел он парком, шел он важно, в стороны глядел,

*(ходьба с поворотом головы).*

Так же важно, деловито хвостиком вертел.

*(ходьба с поворотом бедер).*

Раз, два, три, четыре – хвостиком вертел.

*(«повертеть хвостиком»).*

Раз, два, три, четыре – вверх и вниз глядел.

*(посмотреть глазами вверх и вниз).*

Вдруг на дереве ветвистом белку он узрел.

*(удивиться).*

Увидев белку, пес не выдержал –

Ведь он охотник. Начал прыгать с лаем.

*(прыжки с произнесением слова «Гав!»).*

Белка ускакала, а пес вспомнил,

Что он важный, и пошел дальше.

*(шаг на месте, не отрывая носков от пола).*

3. «Поход».

Эй, веселей народ!

*(шаг марша).*

Отправляемся в поход!

Мостик в стороны качался,

*(ходьба на носках. Руки в стороны).*

А под ним ручей смеялся,

На носочках мы пойдем,

На тот берег попадем.

Дольше глубже в лес зашли,

Налетели комары.

Руки вверх – хлопок над головой,

Руки вниз – хлопок другой.

*(И.п. – стоя ноги вместе, руки вдоль туловища. Поднять через стороны руки вверх, хлопок в ладоши; опустить вниз, хлопнуть в ладоши внизу).*

Комаров всех перебьем

*(подскоки).*

И к болоту подойдем.

Под кустом пролезть не страшно

*(ходьба в полуприседе).*

И под елкой не опасно

Друг за другом успевайте,

Только ветки не сломайте.

Вдруг мы видим: у куста

Выпал птенчик из гнезда.

Тихо птенчика берем

(*И.п. – стоя, ноги на ширине плеч. Наклон вниз, ладони соединены «лодочкой»; выпрямиться, поднимая руки вверх).*

И назад в гнездо кладем.

Дальше по лесу шагаем

И медведя мы встречаем.

*(ходьба на внешнем своде стопы, руки положить за голову*).

Руки за голову кладем

И вразвалочку идем.

Лес дремучий, ниже ветки,

*(ходьба с опорой на колени и ладони).*

Испугались наши детки.

На коленях поскорей

Страшный путь преодолей.

Зайчик быстрый скачет в поле.

Очень весело на воле.

(*прыжки на двух ногах в чередовании с ходьбой).*

Подражаем мы зайчишке,

Непоседы – ребятишки.

Мы шагаем, мы шагаем,

*(спокойная ходьба, подняв руки вверх).*

Руки выше поднимаем,

Голову не опускаем.

4. «Слушай внимательно!»

Дети врассыпную прыгают на двух ногах. На один удар бубна они должны лечь на пол, на два удара – присесть на «кочку», на три – встать в круг, как бы образуя лужок.

5. Комплекс общеразвивающих упражнений.

1) «Журавль».

*Стоя на месте, поочередно поднимать и опускать согнутые в коленях ноги, делая плавные взмахи руками и произнося : «Гу – у –у!...»*

2) «Бабочка».

*Повороты корпуса вправо-влево, грациозно поднимая и опуская руки и произнося: «Ф! Ф!».*

3) «Птичка».

*Наклон вперед с отведением рук назад, произнося: «Свирь!».*

4) «Суслик».

*Приседания, прижимая к груди согнутые в локтях руки и резко произнося звук «х».*

5) «Кузнечик».

*Прыжки (ноги в стороны – ноги вместе, на двух ногах, с ноги на ногу), произнося «цык!», в чередовании с ходьбой.*

**Упражнения на развитие дыхания.**

1. «Шарик».

Надувала кошка шар,

А котенок ей мешал:

Подошел и лапкой – топ!

А у кошки шарик – лоп!

Ш – ш – ш…

*Дети кладут руки на живот и делают через нос вдох, стараясь не поднимать плечи. Животик должен стать круглым, как шар. После небольшой задержки дыхания происходит продолжительный выдох с произнесением звука «ш». дети должны стараться, чтобы воздух выходил равномерно.*

2. «Ветерок».

*Дети после спокойного вдоха продолжительно произносят на выдохе: «Ф - ф-ф…»*

Помоги мне, ветерок,

Паруса надуй, дружок,

Пусть плывет кораблик мой

К папе с мамочкой домой.

3. «Ежик».

*После активного вдоха через нос на выдохе произносят «пых-пых…», энергично работая мышцами живота.*

Встретил в чаще еж ежа.

- Как погода, еж?

- Свежа.

И пошли домой дрожа,

Съежась, сгорбясь, два ежа.

4. «Осы».

*Ребята вращают перед грудью указательными пальцами и на выдохе продолжительно произносят: «З – з – з…».*

5. *Сделав активный вдох, на выдохе отрывисто произносят звуки «Х», «Ш», «С», энергично работая мышцами живота. Во время упражнения руки кладут ладонями на живот.*

6. «Аромат цветов».  
 *дети через нос делают спокойный вдох, задерживают дыхание и продолжительно выдыхают, произнося «А –ах!».*

В апреле, в апреле луга запестрели.

С прогулки букеты приносим в апреле.

Крапивы немного домой притащи –

Пусть бабушка сварит зеленые щи.

**Упражнения на развитие творческих способностей.**

1. *Импровизация стихотворения.*

Рано- рано выпал снег.

Удивился человек:

«Это снег? Не может быть!

На дворе? Не может быть!

На траве? Не может быть!

В октябре? Не может быть!

Неужели это снег?» -

Не поверил человек.

2. *Инсценировка стихотворения.*

Рано –рано, поутру,

Петушок: Ку-ка-ре-ку!

Кошка Мурочка проснулась,

Огляделась, облизнулась.

«Час который, сосчитаю,

Ну-ка, сколько, - мяу-мяу!»

Вот и гуси раскричались,

Выбегая на луга.

И гусята вместе с ними

Дружным хором: «Га-га-га!»

Поросенок огляделся,

Возле мисочки уселся.

«Все поем, не насорю,

Ах, как вкусно, - хрю, хрю, хрю!»

Подошел Полкан к двери:

«Поскорее отвори,

И мне мисочку поставь,

Мне бы косточек - гав – гав!»

Вдоль забора потянулась

Уток дружная семья.

Мама утка и утята,

Всюду слышно: «Кря-кря-кря!»

Тут Буренка замычала:

«Где ж ведерко? Я вас жду!

Молока вам дам на завтрак,

Торопитесь – му-му-му!»

Целый день у нас не скучно,

Слышно с самого утра

Му, да хрю, да мяу-мяу

И смешное кря-кря-кря.

3. *Выразительное чтение стихотворения.*

Тает снег.

Журчит ручей,

Где прыткий воробей?

Воробей крикливый где?

Он лежит в своем гнезде.

Рядом капли и микстура.

У него температура.

Воробей скакал по лужам

И теперь

Лежит простужен.

4*. Выразительное чтение стихотворения.*

Поскорей скажи мне, папа,

Отчего мигают звезды?

Может, они все время

От кого-то ждут ответ?

Ты скажи мне, звезды плачут?

Знают, что такое слезы?

Если падают на землю,

Звездам больно или нет?

Поскорей скажи мне, папа,

Все ли звездочки на месте?

И скажи мне, звезды могут

Звезды могут разговаривать со мной?

Могут весело смеяться?

Петь они умеют песни?

Если звезды ходят в гости,

Позови их к нам домой!

5. *Выразительное прочтение стихотворения.*

В детский сад я с мамой шел,

Как сегодня хорошо!

Всюду флагов много, много,

Хоть один бы мне потрогать.

Вдруг я вижу на бульваре

Синий шарик, желтый шарик…

Продают для детворы

Разноцветные шары.

Все шары круглы, прекрасны,

Но я выбрал самый красный,

Вот он, словно флаг, горит,

Кто захочет, тот смотри!