**Введение**

Ученые отмечают, что в последнее десятилетие заметно вырос процент детей с различными речевыми нарушениями. В настоящее время одной из важных проблем логопедии являются нарушения речи у детей и, в частности, проблема просодической стороны речи, коррекция которой имеет важное медико-педагогическое и социальное значение.

Важной характеристикой звучащей речи является голос и ритмико-интонационная сторона речи. Голос является инструментом, обеспечивающим эмоциональность и выразительность речи, его расстройства негативно влияют на коммуникативные процессы, на формирование нервно-психического  статуса и общего речевого развития детей (Е.С.Алмазова, И.И.Ермакова, Е.В.Лаврова, О.С.Орлов и др.). Благодаря речи ребёнок познаёт мир, накапливает знания, овладевает нормами поведения. 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 обеспечивает интонационную выразительность речи,  играющую немаловажную роль в осуществлении коммуникативной функции речи, поскольку именно  с  их  помощью говорящий передаёт не только информацию, но и своё эмоциональное состояние. (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. Наиболее часто нарушения этих элементов просодической стороны речи наблюдаются у детей с общим недоразвитием речи. Понимая свою особенность, ребенок, на фоне этого, либо замыкается, либо пытается проговорить требуемый материал быстрее, не заостряя внимание на выражении речи, на логическом ударении, на речевом дыхании, не придавая значение ритмичности, то есть просодическая сторона речи старших дошкольников не достаточно сформирована.

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.

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.).

В настоящее время достаточно хорошо изучены вопросы формирования у детей звукопроизношения и слоговой структуры слов, как одних из главных задач звуковой культуры речи (А.Н. Гвоздев, А.И. Максаков, М.Е. Хватцев и др.). Процесс овладения интонацией не подвергался столь тщательному изучению, так как считалось, что дети почти без обучения овладевают интонационной стороной речи, естественным путём в процессе общения с взрослыми. Может, поэтому и не ставился вопрос о методических средствах обучения дошкольников элементам интонации. В то же время, многие педагоги сталкиваются с проблемой монотонности и невыразительности детской речи при подготовки к выступлениям: на праздниках, при чтении стихотворений, при исполнении ролей в играх-драматизациях.

Проблема изучения просодической организации речи является предметом исследований в лингвистике, психолингвистике (В.А. Артемов, В.И. Бельтюков, Л.П. Блохина, Л.В. Бондарко, Е.А. Брызгунова, Т.Н. Иванова-Лукьянова, Н.Д. Светозарова, Н.В. Черемисина и др.) и в логопедии (Е.Ф. Архипова, И.И. Ермакова, Е.В. Лаврова, Л.В. Лопатина, О.С. Орлова, Н.В. Серебрякова, А.Ф. Чернопольская, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова и др.). Актуальность этих исследований обусловлена тем, что просодические характеристики, обеспечивающие интонационную выразительность, играют немаловажную роль в осуществлении коммуникативной функции речи, поскольку именно с их помощью говорящий передает не только информацию, но и свое эмоциональное состояние.

Многие исследователи считают, что эффективным средством формирования просодической стороны речи у детей с ОНР может выступать театрализованная деятельность (В.А. Гиляровский, Е.В. Конрова, Н.А.Власова, Ю.А. Флоренская). Она позволяет совершенствовать аналитико-синтетическую деятельность ребенка, положительно влияет на звуковую культуру речи, ее интонационный строй, содействует обогащению активного словаря детей (М.Д. Маханева, Н.А. Реуцкая, Н.Ф. Сорокина и др.). Кроме того, театрализованная игровая деятельность, предполагая художественное моделирование эмоций, выступает источником развития чувств. Художественная выразительность образов, иногда комичность персонажей усиливают впечатление детей от их высказываний, поступков, событий, в которых они участвуют. Все это постепенно формирует и развивает интонацию, силу и высоту голоса, тембр – то есть просодические компоненты речи.

Дети дошкольного возраста любят смотреть спектакли, инсценировки. Коррекционное влияние заключается в развитии большой степени образности, позволяющий слышать тембр голоса и интонацию героя. Дети в занимательной форме разыгрывают спектакли, обыгрывают роли, используя разнообразные средства интонационной выразительности, что активизирует словарь ребенка, совершенствует звуковую культуру речи и грамматические навыки. Исполняемая роль, произносимые реплики ставят ребенка перед необходимостью ясно, четко, понятно изъясняться, с использованием всех компонентов просодической стороны речи. Переживая множество образов, ситуаций, ребенок развивает интонационную выразительность голоса.

Необходимо также отметить, что вопрос использования театрализованной деятельности при обучении дошкольников с общим недоразвитием речи, в том числе и в коррекции нарушения просодической стороны речи остается недостаточно разработанным как в теории, так и в практике логопедии.

 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 теоретического и практического изучения проработки темы данной работы, нами была поставлена цель, определены задачи, и выдвинута гипотеза.

Цель изучения: на основе теоретического изучения проблемы формирования просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста организовать экспериментальное исследование по формированию просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в театрализованной деятельности.

Объект изучения: просодическая сторона речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Предмет исследования: формирование просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в театрализованной деятельности.

Гипотеза: мы предполагаем, что формирование просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня будет протекать эффективнее, если на логопедических занятиях применяются различные виды театрализованной деятельности (игры-драматизации, инсценировки произведений), направленные на формирование темпо-ритмической структуры речи, модуляции голоса по силе и высоте, интонации, логического ударения и речевого дыхания.

Задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме формирования просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.
2. Описать формирование просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.
3. Рассмотреть теоретические основы организации театрализованной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.
4. Составить и апробировать серию заданий с использованием разных видов театрализованной деятельности, направленных на формирование просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.
5. Проанализировать результаты проведенной экспериментальной работы.

Методы исследования:

-теоретические: изучение и анализ литературы;

-эмпирические: педагогический эксперимент;

-математический: анализ результатов эксперимента с использованием математических методов.

**Глава I. Теоретический аспект проблемы формирования просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР в современной логопедии.**

**1.1.Характеристика просодических компонентов речи в лингвистическом и аспекте.**

Устная речь характеризуется многими физическими параметрами. Наряду с ее содержательной стороной, большое значение для восприятия ее слушателем имеет просодическая сторона речи. Просодика, по мнению Н.С Жуковой представляет собой сложный комплекс элементов, включающий мелодику, ритм, интенсивность, тембр и логическое ударение, служащий на уровне предложения для выражения различных синтаксических значений и категорий, а также экспрессии и эмоций.

Под редакцией И.В Селиверстова, согласно «Понятийно-терминологическому словарю логопеда» под просодией понимают учение о принципах и средствах членения речи и соединения расчлененных частей, таких как повышение и понижение основного тона, расстановка ударения, относительное ускорение или замедление речи и разрыва произнесения. Также автор выделяет отдельные компоненты просодики: сила голоса (громкость, логическое ударение), пауза (логическая и психологическая), темп и ритм, мелодика, эмоциональный тембр и тон. [39]

В лингвистике в качестве ведущих характеристик просодики выделяют частоту основного тона (ЧОТ), интенсивность (громкость) и длительность. Однако полноценное просодическое оформление речи невозможно без участия таких его компонентов, как: тембр, мелодика, пауза, ударение и др. Просодическое оформление текста подчинено семантико-синтаксической задаче речевого высказывания. Оно включает совокупность целого ряда показателей, таких как психофизиологические, ситуационные, потребностно-мотивационные и экстралингвистические. Этот комплекс в конечном итоге и определяет акустико-артикуляционные характеристики просодии в целом.[20]

Основной составляющей просодии является интонация. Через интонацию выявляется смысл речи и ее подтекст. Она представляет собой одну из важнейших сторон устной речи. Интонация представляет собой сложное явление, которое включает в себя несколько акустических компонентов. Это тон голоса, его тембр, интенсивность или сила звучания голоса, пауза и логическое ударение, темп речи. Все эти компоненты участвуют в членении и организации речевого потока в соответствии со смыслом передаваемого сообщения. [16]

Акустическими показателями интонационных характеристик являются изменения интенсивности и частоты основного тона голоса, а также длительности отдельных фонетических элементов. Степень усиления или ослабления выдыхания, голоса, темпа и артикулирования при произнесении звуков речи, то есть силы или слабости произнесения при артикуляции звуков, особенно гласных называется интенсивностью произнесения.

Тон голоса (эмоциональная окраска речи) формируется при прохождении воздуха через глотку, голосовые складки, полости рта и носа. Помогает лучше передать свои чувства, мысли, отношение к тому, о чем говоришь или читаешь. (Зубкова В.П.)

Сила голоса — это его громкость, зависящая от активности работы органов дыхания и речи. Человек должен уметь варьировать силу голоса в зависимости от условий коммуникации. Поэтому одинаково необходимо умение говорить как громко, так и тихо. Гибкое изменение громкости голоса-это средство достижения выразительности речи. Сила звучания зависит от амплитуды колебания голосовых связок, степени их напряженности, а также от деятельности резонаторов (полости рта и носа). [21] Физиологическое свойство голоса, управляемое напряжением голосовых складок и частотой колебания называется высотой голоса. Модуляции голоса по высоте придают речи выразительность, исключают монотонность.

Мелодикойречи называют движение голоса по звукам разной высоты. В речевой практике мелодика многих синтаксических структур предложений закрепилась как нормативная. Это относится к нормам произнесения вопросительных, восклицательных, повествовательных предложений, а также к мелодике перечисления, причины, цели, противопоставления, предупреждения и других.

Мелодика играет главную роль в осуществлении таких функций интонации, как:

1) разделение высказывания на ритмические группы и синтагмы;

2) связывание час­тей высказывания в единое целое;

3) различение комму­никативных типов высказывания;

4) выделение наиболее важной части высказывания;

5) выражение различных эмоций, подтекста, модальных оттенков;

6) выражение отношения говорящего к тому, о чем он говорит (иро­ническое, подчеркнуто серьезное и т.п.).

К.С. Станиславский называл мелодику «голосовой фигурой» или «фонетической фигурой». Он считал ее основой интонации.

Дополнительной артикуляционно-акустической окраской голоса является тембр («цвет голоса»). Если тон голоса может быть общим для многих людей, то тембр голоса является таким же индивидуальным, как отпечатки пальцев.

Темп речи принято определять как скорость протекания речи во времени или как число звуковых единиц, произносимых в единицу времени. Звуковой единицей могут быть звук, слог и слово. Темп речи может также определяться как скорость артикуляции и измеряться числом звуковых единиц, произносимых в единицу времени. У взрослого темп речи в спокойном состоянии варьируется от 90 до 175 слогов в минуту. В практике выделяют три основных вида темпа: нормальный, быстрый и медленный. Темп у одного и того же человека может быть как стабильным, так и изменяющимся. Стабильный темп речи может реализовываться только на коротких отрезках сообщения. Темп играет значительную роль в передаче эмоционально-модальной информации. Резкие отклонения темпа речи от средних величин - как ускорение, так и замедление - мешают восприятию смысловой стороны высказывания.

Темп речи во многом определяет своеобразие другого параметра речи - ритма. Ритм речи представляет собой звуковую организацию речи при помощи чередования ударных и безударных слогов. Темп и ритм находятся в сложной взаимосвязи и взаимозависимости. Как отмечает И.Г.Торсуева, ритм также «служит основой эстетической организации художественного текста – стихотворного и прозаического». Особо отчетливо он проявляется в чтении стихов, особенно при чередовании ударных и безударных слогов в определенном порядке, через соизмеримые промежутки времени. Ритм связан с равномерностью дыхательных циклов и ощущается только в единстве с содержанием. [39] О значимости ритма в устной речи Станиславский говорил: «Торопливость нервность, болтание слов, выплевывание целых фраз не затушевывает, а совершенно уничтожает их. Нервность говорящего только раздражает слушающих, неясное произношение злит, так как заставляет и напрягаться, и догадываться о том , чего они не поняли. Все это привлекает внимание слушающих, подчеркивает в тексте как раз то, что вы хотите стушевать». [40]

Отдельные характеристики просодии объединяются и координируются между собой темпо-ритмической организацией речевого потока. Темпо-ритмическая сторона речи является стержнем, который объединяет и координирует все составляющие устной речи, включая лексико-грамматическое структурирование, артикуляторно-дыхательную программу и весь комплекс просодических характеристик.

В роли элементарной единицы просодии выступает синтагма, т.е. отрезок высказывания, объединенный интонационным и смысловым значением. Она имеет физиологическую целостность и ограниченность и выступает как ритмический период устной речи. Синтагма связана со смыслом, а значит с синтаксисом и интонацией. В прозе синтагма в среднем включает 2-4 слова, а в стихе — 2-3 слова. Она произносится на одном речевом выдохе и представляет единый артикуляционный комплекс.

# Синтагму, произносимую на одном речевом выдохе, без пауз в процессе беспрерывной артикуляции, можно связывать с понятием плавности речи. Другими словами, плавная речь характеризуется единым артикуляционным комплексом произнесения синтагмы на одном речевом выдохе. [8]

Логическое ударение – это интонационное средство, выделение какого-либо слова в предложении интонацией для предания предложению точного смысла, слова произносятся членораздельно, громко, длительно. Усиление словесного ударения, повышение или понижение тона на ударном слоге выделенного слова, увеличение длительности, которое достигается усилением напряженности артикуляции ударного слога, все это является средствами выражения логического ударения. Ошибки в постановке логического ударения искажают смысл читаемого. Членение текста на интонационно-смысловые отрезки (фразы) помогает осмыслению предложения, уточнению его содержания. В любом отрезке одно из слов фразы слегка выдвигается вперед: голос на ударном слоге усиливается. Обычно при произнесении последнего слова фразы. Это и есть фразовое ударение. [21**]**

В нормальной речи плавность органически сочетается с паузами, которые являются необходимым компонентом речевого высказывания. Их длительность и характер распределения в речевом потоке во многом определяют ритмико-мелодическую сторону интонации. [20] Паузу принято определять как перерыв в звучании голоса на определенное время. Самые короткие паузы связаны с особенностями произношения смычных согласных. Они характеризуются отсутствием голоса на тот период, пока органы артикуляции находятся в сомкнутом состоянии перед “взрывом”.[32] В среднем они длятся около 0,1 сек. В процессе устной речи периодически появляется необходимость сделать вдох для удовлетворения биологических потребностей и для поддержания оптимального подсвязочного давления в процессе речи. Это происходит в момент так называемых “дыхательных пауз”. Их частота и длительность зависит от общего темпа речи и границ синтагм. Эти паузы несут на себе также и смысловую нагрузку, так как членят текст на смысловые отрезки. В контекстной устной речи, в отличие от чтения, паузы встречаются не только на границах синтагм, но и внутри них. Их продолжительность очень вариабельна. Эти паузы получили название пауз хезитации. Существует несколько гипотез относительно пауз хезитации. Считается, что эти паузы характеризуют период напряженной умственной деятельности, связанной с решением мыслительной задачи (“что сказать?”), а также с осуществлением планирования высказывания на лексико-грамматическом уровне, т.е. длительность пауз отражает мыслительную активность говорящего в процессе внутриречевого планирования высказывания [8]. Семантической или интонационной является пауза, обозначающая границы группы слов или указывающая на эмоциональное состояние говорящего. Исходя из этого, можно сделать заключение о том, что интонационная пауза обладает интеллектуальным и эмотивным значением. Указание на границу группы слов связывают с интеллектуальным значением паузы (интеллектуальная пауза), на эмоциональное состояние - с эмотивным значением (эмотивная пауза). Следует отметить, что «в чистом виде эмотивная пауза встречается между словами синтагмы», причем она «не влияет на общий интонационный строй синтагмы...», обычно «она "совмещается" с интеллектуальной» [47].

Помимо вышеперечисленных компонентов, которые представляют собой интонационную составляющую просодической стороны речи, так же, как отмечает О.В. Кубасов, отмечается техническая составляющая, к которой относятся дыхание и дикция. [22]

Основой звучащей речи, источником образования звуков, голоса является речевое дыхание. Оно обеспечивает нормальное голосообразование, правильное усвоение звуков, способно изменить силу их звучания, помогает верно, соблюдать паузы, сохранять плавность речи, менять громкость, использовать речевую мелодику. Правильное использование дыхания в речи заключается, во-первых, в экономном и равномерном расходовании воздуха, во-вторых, в своевременном и незаметном наполнении запаса его (на паузах). [1] Дикция является основой четкости и разборчивости речи. Ясность и чистота произношения зависят от активной и правильной работы артикуляционного аппарата: языка, губ, неба, нижней челюсти и глотки. По мнению Б.А. Буяльского, первое требование , которое предъявляется языку –средству общения, -понятность. Нечеткость дикции, неправильное произношение звуков их затемняет либо искажает смысл.

Таким образом, можно сделать вывод, что просодика является одним из видов невербальных средств общения. Основой которой служит интонация. Интонация является сложным комплексом всех выразительных средств звучащей речи, включающий:мелодику – повышение и понижение голоса при произнесении фразы, что придает речи различные оттенки (певучесть, мягкость, нежность и т. п.) и позволяет избежать монотонности. Мелодика присутствует в каждом слове звучащей речи, и оформляют ее гласные звуки, изменяясь по высоте и силе; темп – ускорение и замедление речи в зависимости от содержания высказывания с учетом пауз между речевыми отрезками; ритм - равномерное чередование ударных и безударных слогов (т. е. следующих из качеств: долготы и краткости, повышения и понижения голоса);фразовое и логическое ударения – выделение паузами, повышением голоса, большей напряженностью и долготой произношения группы слов (фразовое ударение) или отдельных слов (логическое ударение) в зависимости от смысла высказывания;тембр речи (не смешивать с тембром звука и тембром голоса), – звуковая окраска, отражающая экспрессивно-эмоциональные оттенки («грустный, веселый, мрачный» тембр и т.д.); пауза – временная остановка в речи. Логические паузы придают законченность отдельным мыслям. Психологические – используются в качестве средства эмоционального воздействия на слушателей;сила голоса **–** смена громкости звучания речи в зависимости от содержания высказывания.

При помощи этих средств выразительности осуществляется в процессе общения уточнение мыслей и выражений, а также эмоционально-волевых отношений. Благодаря интонации мысль приобретает законченный характер, высказыванию может придаваться дополнительное значение, не меняющее его основного смысла, но может изменяться и смысл высказывания.

Восприятию интонации способствует хорошо развитый речевой слух**.** Развитие речевого слуха направлено на выработку у детей умения воспринимать в речи разнообразные тонкости ее звучания: правильность произношения звуков, четкость, ясность произнесения слов, повышение и понижение голоса, усиление или ослабление громкости, ритмичность, плавность, ускорение и замедление речи, тембральную окраску (просьба, повеление и т.д.), интонационную выразительность. Интонационной выразительности, сохранению плавности речи, поддержанию соответствующей громкости речи, четкому соблюдению пауз способствует правильное речевое дыхание.

Таким образом, мы познакомились с просодической стороной речи, к которой относятся такие компоненты, как темп, ритм, тембр, а также сила, высота голоса, логическое ударение и речевое дыхание. Многообразие просодических компонентов определяет выразительность речи, ее эмоциональность и влияет на эффективность коммуникации. Богатство и содержательность речи, её выразительные возможности обеспечиваются не только богатством словаря и мастерством словесного выражения, но также её интонационной гибкостью, выразительностью и разнообразием.

**1.2.Просодическая сторона речи и ее особенности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня**

Понятие просодической стороны речи в современной литературе трактуется неоднозначно в трудах лингвистов, филологов. В логопедической литературе используется понятие «выразительность речи». В качестве рабочего нами было взято определение Л.В Лопатиной, в котором под выразительной, понимается речь человека богатая различными интонационными характеристиками. В качестве синонима в логопедической литературе используется термин «просодическая сторона речи». В современной литературе просодика рассматривается как совокупность ритмико-интонационных свойств, играющих немаловажную роль для осуществления коммуникативной функции речи, поскольку именно с их помощью, говорящий передает разнообразие информации и свое эмоциональное состояние. [25]

Просодическую сторону речи в педагогической литературе объединяет сложный комплекс элементов О.В. Правдина и В.И. Селиверстов включают в этот комплекс: мелодику, ритм, интенсивность, темп, тембр, логическое ударение, служащий на уровне предложения для выражения различных синтаксических значений и категорий, а также экспрессии и эмоций. [33]. Просодия, по мнению Н.И. Жинкина, является наивысшим уровнем развития языка.[17]

 Исследования Р. В. Тонковой-Ямпольской показало, что процесс овладения интонационной системы языка начинается у ребёнка на стадии гуления. Е. И. Исенина установила, что ребенок оказывается уже способным усваивать звуковую сторону речи в определенной последовательности: интонация - в 4-6 месяцев, ритм - в 6-12 месяцев и звуковой состав слова - после года. [41] Исследования, проведенные Е.М. Хватцевым , свидетельствуют о том, что уже сразу после рождения ребенок непроизвольно издает крики вроде «у-а», «э-э» и т.п. Они вызываются всякого рода неприятными для организма младенца раздражителями: голод, холод, мокрые пеленки, неудобное положение, боль.[46]

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

К началу второго месяца младенец уже радостно «гукает», издавая невнятные, с кряхтением звуки, наподобие «гы», «кхы», а с третьего месяца в хорошем настроении начинают «гулить»: «агу», «бу» и позже: «мам, амм», «тль, дль». В гулении уже можно различить довольно ясные звуки речи. С возрастом гуление сменяется лепетом, появляющимся в результате подражания речи взрослых. Ребенок как бы забавляется произносимыми звуками, наслаждается ими, а поэтому охотно повторяет одно и то же (ма-ма-ма, ба-ба-ба, на-на-на и т.п.). В лепете уже можно ясно различить некоторые вполне правильные звуки и слоги речи. Крик, гуление, лепет еще не является речью, то есть сознательным выражением мыслей чувств, желаний, но по их интонации, тембру мать догадывается о состоянии ребенка и его потребностях. Нельзя не отметить, что в начальный период развития речи интонация, ритм и общий звуковой рисунок слова получают семантическую смысловую нагрузку. При этом дитя еще не улавливает звукового состава слова, а охватывает его звуковой рисунок, интонацию, ритм, как более простые элементы слова. Эмоциональную окраску речи дети начинают ощущать с усвоением речи вообще. Особенно доступна им выразительность интонации. Еще не понимая ни одного слова, ребенок безошибочно различает в речи взрослого интонации ласки, одобрения, порицания, гнева.

Интонационная сторона речи, как составная часть звуковой культуры речи, формируется и развивается на основе хорошо развитого речевого слуха.

В начальный период формирования речи развитие основных компонентов речевого слуха идет неравномерно. Так, на первых этапах речевого развития особая роль отводится слуховому вниманию, хотя основную смысловую нагрузку несет звуковысотный слух. Дети умеют узнавать изменения голоса:

-по высоте в соответствии с эмоциональной окраской речи (плачут в ответ на сердитый тон и улыбаются на доброжелательный и ласковый);

- тембру (отличают по голосу мать и других близких);

-правильно воспринимают ритмический рисунок слова, т.е. его акцентно-слоговую структуру (особенности звукового строения слова, зависящие от количества слогов и места ударного слога) в единстве с темпом речи.

Психологическая особенность звуковых выражений ребенка первого года состоит в том, что основным носителем смысла речи является не слово, а интонация и ритм, которые сопровождаются звуком. Лишь с появлением слова начинает проявляться смысловое значение звуков. Через слово ребенок овладевает системой звуков языка. Ребенок становится чутким к звучанию слов взрослых, и от случая к случаю он руководствуется в овладении звуками языка преимущественно то слухом, то артикуляцией. Однако ребенок не сразу овладевает системой звуков языка. В области речевого выражения и восприятия все еще ярко проявляется его ритмико-интонационная настроенность. Неоднократно отмечались случаи, когда ребенок, схватывая слоговой состав слова, обращает мало внимания на звуки этого слова. Слова, произносимые в этих случаях детьми, большей частью весьма точно отвечают по количеству слогов словам взрослых, но по составу звуков чрезвычайно отличаются от них. Это явление впервые отметил русский психолог И.А.Сикорский. Приведем его примеры: ребенок говорит «какой кишку» вместо «закрой крышку», «нанакок» вместо «огонек». Иногда слово, употребляемое ребенком, не содержит ни одного надлежащего согласного звука, например, «титити» вместо «кирпичи» и «титити» вместо «бисквиты».

Ребенок стремится сохранить ритм всего предложения, взамен трудно произносимого слова ребенок обычно вставляет одно какое-нибудь трафаретное слово или делает паузу в целях сохранения общего ритма предложения. Эта ритмичность речевого выражения и восприятия ребенком 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» ребенок произносит «ток», вместо «голова» - «ва».Тем не менее, наблюдаются случаи, когда ребенок опускает ударный слог и говорит вместо «болит» - «ба», вместо «большой» - «бу».

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 [51] 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, двухсложны с ударением на первом слоге. Стоит также вспомнить, что, например, большинство русских уменьшительных собственных имен по своей ритмической структуре соответствует структуре хорея: «Ваня», «Таня», «Саша», «Шура» и т.п. С другой стороны, анализ первых слов ребенка подтверждает, что по своей ритмической структуре они соответствуют хорею. Можно сказать: ребенок в течение первого года живет в окружении хорея - размера, который соответствует его ритмической наклонности.

Однако, в процессе дальнейшего речевого развития, ребенок сталкивается со словами взрослых, которые обладают различной ритмической структурой. Как известно, слова русского языка в ритмическом отношении могут быть односложными, двухсложными (хорей, ямб), трехсложными (дактиль, амфибрахий, анапест) и, наконец, многосложными. Ребенок, 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» переакцентируется ребенком в слово «Петя», слово «собака» произносится «бака», «бумага» - «мага», «молоко» - «моля» и т.п.

Таким образом, указанные нами факты приводят к выводу, что слоговая элизия происходит не только вследствие выделения ударного слога и опущения неударных слогов и не только в силу несовершенства артикуляции звуков слова, а и в связи с наклонностью ребенка воспринимать речь взрослых в определенной 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 ребенка снижается.

Ритмико-интонационная активность ребенка направляется в сторону стихотворного творчества. Это характерно для всего периода дошкольного детства, причем у младшего дошкольника обнаруживается преобладание ритма и интонации над словом. Наблюдаются случаи, когда в детском саду дети постигают ритм песни, не улавливая всех ее слов. Стихотворное творчество ребенка на начальной ступени обычно сопровождается его телодвижениями. Однако не все стихи ребенка непосредственно связаны с жестикуляцией. Есть песенки и прибаутки, не сопровождаемые никакими движениями и забавляющие ребенка своим содержанием, ритмом, мелодией. К этому же периоду отмечается изменение ритма и в стихах детей. Пропадает хорей. Сами стихи становятся аритмичными.

Таким образом, не только речь, но и стихотворное творчество ребенка переживает период перелома ритмического выражения. Ритм и интонация речи и стиха начинают уступать ведущее место слову. Слово сначала в речи, затем в стихах становится носителем смысла, а ритм и интонация превращаются в своего рода аккомпанемент словесной речи. Однако одновременно с этим перестройка ритма и интонации речи таит в себе опасность: слово может настолько оттеснить ритм, что фактически речь ребенка теряет свою выразительную красочность и ритмичность.

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

В работах А.М. Леушиной и С.Л. Рубинштейна показан генезис развития выразительности речи в дошкольном возрасте. Для младшего дошкольного возраста характерна непосредственная, спонтанная выразительность речи, когда аффективные переживания преобладают над объективным содержанием. Это придет речи эмоциональную насыщенность. [36] Среди исследователей проблемы детской речи существует мнение, что в возрасте 4-5 лет интонации которыми дети пользуются в своей речи в основном соответствуют тем интонациям, которые используют в своей речи взрослые. В частности О. И. Яровенко утверждает, что дошкольники достаточно чётко дифференцируют интонационные признаки начала и конца предложения. При произнесении фраз исчезают элемент избыточности, что позволяет сделать вывод о полном овладении детьми данной возрастной группы интонационной системой языка. Возраст четырех лет признается «рубежом в усвоении интонационной системы в плане реализации, в пять лет дети четко различают конец и начало предложения, интонационные возможности соответствуют интонации взрослого человека» [52]

В научно-методической литературе отмечается, что дети старшего дошкольного возраста могут сознательно выражать свои чувства при чтении стихотворения, самостоятельно передавать радость, печаль, удивление. В возрасте 6 лет они пользуются умеренной громкостью голоса, но по мере необходимости способны говорить громче и тише, то есть могут соизмерять громкость своего высказывания с учётом характера высказывания. Однако существует и другое мнение относительно уровня сформированности детской речи. Е. С. Алмазова отмечает, что у многих детей 5-6-летнего возраста наблюдается быстрая, нечёткая, смазанная речь, тихие голоса. Дети не владеют речевым дыханием, говорят сквозь зубы, подвижность органов артикуляции у них ограничена, что является причиной неправильного произнесения звуков речи. [2]

Ф. А. Сохин замечает, что дети чаще говорят в ускоренном, чем в замедленном темпе. Причину ускоренного темпа речи у дошкольников авторы видят в способности у детей этого возраста подражать речи окружающих. Наряду с этим они отмечают их лёгкую возбудимость и повышенную эмоциональность детей. О. С. Ушакова отмечает, что у детей на данном возрастном этапе ещё недостаточно развито умение передавать в рассказе своё эмоциональное отношение к предметам или явлениям.

Речь дошкольников имеет изобретательный характер. Она изобилует итерациями (усиливающимися повторами), восклицательными оборотами, нарушением обычного порядка слов, дети очень широко используют и невербальные средства, выразительность речи в этом периоде непроизвольна и неосознанна. Воспитание ритма и интонации является не только проблемой улучшения выразительности самой речи. Как неоднократно отмечали классики педагогики и психологии, богатая ритмическая речь способствует общему психическому развитию ребенка и облегчает обучение. К.Д. Ушинский отмечал важность ритма для обучения письменной речи. Вопрос о формировании выразительной речи связан с общим процессом обучения. Чем богаче и выразительнее речь реебнка, тем глубже, шире и разнообразнее его отношение к содержанию речи; выразительная речь дополняет и обогащает содержание речи дошкольника.

Итак, у детей дошкольного возраста наблюдаются следующие закономерности развития просодической стороны речи:

* Ритмической структурой слова ребенок овладевает постепенно.
* В дошкольном возрасте ребенок плохо управляет своим голосом, с трудом меняет его громкость, высоту.
* Темп речи вначале медленный, а затем ускоряется по мере овладения беглой речью.
* В этом возрасте дети искажают слоговой состав слова.
* У детей дошкольного возраста наблюдаются разнообразные ошибки в постановке ударения.
* Дети усваивают интонационные рисунки предложений различных конструкций только по подражанию.

В связи с тем, что на протяжении десятилетий сложились разные направления и школы по изучению фонетического уровня языка и, в зависимости от принадлежности языковедов к той или иной традиции фонетических исследований, они выделяют разный набор функций просодики.

По концепции Т.М. Николаевой ,просодика обладает тремя функциями: функцией членения (через оформление) ,функцией связи и функцией передачи смысловых отношений. Последняя из перечисленных функций является, по мнению автора, более широкой категорией, объединяющей такие частные функции, как реализация актуального членения и выделение отдельных единиц высказывания.[30]Следующий набор функций выделяет Л.К. Цеплитис: семантическая (первичная), синтаксическая и стилистическая (вторичные) и употребляет термин «функция» в значении использование интонационных средств.

Торсуева И.Г. включает в число функций текстовой просодии следующие:

1) просодия структурирует текст как единое целое

2) помещает его в ряд текстов того же жанра и стиля, одновременно выделяя его на фоне остальных

3) расчленяет текст на смысловые куски

4) подчеркивает степень важности и информативности отрезков текста  в  отношении к  его  главной  идее

5) соединяет смысловые отрезки  текста,

6) выполняет   функцию   воздействия   на   слушателя [42]

Таким образом, основными и ведущими функциями просодики в аспекте настоящего исследования необходимо признать грамматическую, стилистическую и прагматическую. Просодические элементы речи включают в себя ритмико-интонационные элементы речи (мелодика, относительная сила произнесения слов и их частей, соотношение отрезков речи по длительности, общий темп речи, паузы, общая окраска тембра), обязательные для звуков речи и относительно независимые от их качества , организующие речь путем противопоставления одних сегментов речевого потомка другим. Просодические элементы соотносятся с единицами ,большими чем звук, слогами,словами,синтагмами и предложениями; они организованы в автономные системы ,важнейшие из которых тон,ударение,тембр,выразительность ,высота, сила голоса и интонация.

По мнению Л.А. Поздняковой интерес к проблеме нарушений просодики у детей, имеющих речевые нарушения, вызван тем, что она играет большую роль в осуществлении коммуникативной функции речи. Соответственно, в случае нарушения просодической стороны речи у дошкольников могут возникнуть трудности организации коммуникативной деятельности, снижение потребности и эффективности речевого общения, что в дальнейшем может обусловить недостаточное формирование полноценной учебной деятельности.

В работе мы рассматриваем просодическую сторону речи у детей с общим недоразвитием речи. Различные сложные речевые расстройства , при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы ,относящиеся к ее звуковой и смысловой стороне при нормальном слухе и интеллекте называется общим недоразвитием речи. В большинстве случаев речь у детей с ОНР монотонная, невыразительная, затруднена передача основных видов интонации, при этом дети затрудняются не только в воспроизведении различных интонационных структур, но и в их слуховом восприятии и различении. Также затруднено использование основных типов интонации: вопросительной, незавершенной повествовательной, интонации выделения.

Просодическая сторона речи у детей с ОНР характеризуется следующими особенностями. Интонационно-выразительная окраска речи снижена. Страдает голос (он либо тихий, либо чрезмерно громкий, не удаются модуляции по высоте, силе голоса, ребенок не может по подражанию произносить звуки высоким и низким голосом, имитирую голос животных). Нарушается тембр речи и появляется иногда назальный оттенок. Темп речи ускорен. У некоторых детей на фоне грудного регистра появляется фальцет, вдох с придыханием, с поднятием плеч; отмечается верхнегрудное дыхание, ослаблен речевой выдох. Дети говорят на вдохе – в этом случае речь становится захлебывающейся. Наблюдается нечеткая дикция, речь невыразительная. При рассказывании стихотворная речь ребенка монотонна, постепенно становится менее разборчивой, голос угасает. Наблюдаются нарушения формирования интонационной структуры предложения, при этом более нарушенным является процесс слуховой дифференциации интонационных структур , чем процесс самостоятельной реализации.

Артемовой Е.Э. были выделены 4 степени сформированности просодической стороны речи у дошкольников с ОНР.

1 степень (низкая) – грубые нарушения просодических компонентов. Недостатки тембра, силы и высоты голоса ярко выражены, заметны самому ребенку и окружающим. Процесс коммуникации нарушен. Детям недоступны задания, предполагающие произвольное изменение ритмических и звуковысотных характеристик. Нарушения интонационного оформления высказываний носят стабильный характер во всех видах речевой деятельности.

2 степень (недостаточная) **–**изменения голоса носят незначительный характер. Изменения просодики касаются отдельных или всех ее компонентов. Наблюдаются трудности при выполнении специальных заданий на воспроизведение различных ритмических и интонационных структур. Однако спонтанная речь, особенно в эмоционально значимой ситуации, может быть достаточно выразительной.

3 степень (средняя) **–**непостоянное или нестойкое отклонение от нормы по одной или нескольким просодическим характеристикам. Спонтанная речь достаточно интонирована, но при выполнении специальных заданий возможны неточности или отдельные ошибки при передаче ритмического и мелодического рисунка.

4 степень (высокая) **–**сформированность просодических характеристик. Дети имеют нормальный тембр, диапазон их голоса по силе и высоте соответствует возрастным нормам. Сформирована темпо-ритмическая сторона речи. Дошкольники в полной мере владеют всеми способами передачи различных типов интонации. В спонтанной речи используют все средства интонационной выразительности и не испытывают трудностей при выполнении специальных заданий.**[**3]

Следующей характерной особенностью общего недоразвития речи является голос ребенка. Он очень слабый и тихий, что связано с ограниченной подвижностью мышц артикуляционного аппарата, голосовых складок, нарушена вибрация голосовых складок. Наиболее часто характеризуется недостаточной силой голоса ( голос слабый, тихий, иссякающий в процессе речи), нарушениями тембра голоса ( назализованный . глухой, хриплый, монотонный, сдавленный, тусклый, может быть гортанным , напряженным, порывистым), слабой выраженностью или отсутствием голосовых модуляций ( ребенок не может произвольно менять высоту голоса).У детей с преобладанием процесса возбуждения, тембр голоса высокий. Сам голос громкий, чрезмерно часто срывающийся на фальцет. Ритм речи нерегулярный, изменчивый. Его нарушения могут быть обусловлены несформированностью оптимального для речи типа физиологического дыхания, нарушением мышечного тонуса.

Темп речи у детей с преобладанием процесса торможения-замедленный, с преобладанием процесса возбуждения ускоренный. Нарушения темпа речи могут быть обусловлены не только нарушениями равновесия между основными нервными процессами, но и нарушением нормативной длительности звуков, прежде всего гласных. При увеличении нормативной длительности гласных темп речи замедляется, а при уменьшении – ускоряется, с проглатыванием целых слогов. У детей с преобладающим процессом возбуждения, просодическая сторона речи характеризуется : высоким тембром, громким голосом, крикливым,темп речи ускоренный .

По наблюдениям Г.В. Чиркиной (1980), неблагоприятное влияние на интонационное оформление речи у дошкольников с общим недоразвитием речи оказывает нарушение мимики, использование которой облегчает передачу разнообразных интонационных оттенков. У детей III уровня речевого развития предполагает наличие развернутой фразы, однако просодическая сторона речи сформирована недостаточно. Ограниченный словарный запас , одинаково звучащие слова, которым придается то или иное значение в зависимости от ситуации, делает речь детей бедной и стереотипной , недостаточно выражена эмоционально-экспрессивная окраска речи.[49]

В  редких  случаях  дети  бывают  инициаторами  общения,   они   не обращаются с вопросами к взрослым, игровые ситуации не сопровождаются рассказом, застенчивы, не уверены в своих ответах. Все это тормозит процесс развития просодической стороны речи и требует целенаправленной коррекционно-педагогической работы. При проведении логопедической работы с детьми данной категории располагать предложения в логической последовательности, находить в текстах опорные слова , что является следующей ступенькой к умению составлять план , а затем определить тему высказывания, выделять главное ,последовательно строить собственное сообщение , становятся более уверены в своих высказываниях, выражают эмоции, речь становится более выразительной. Развернутые смысловые высказывания детей с речевым нарушениями отличаются отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Труднее всего таким детям даются самостоятельное рассказывание по памяти и все виды творческого рассказывания. Характерно, что отсутствие у детей чувства темпа и ритма мешает заучиванию стихов.

Итак, к особенностям просодической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи можно отнести следующие характеристики (Г.В. Бабиной и Р.Е. Идес):

– недоступность использования высокого голоса при произношении автоматизированных рядов, коротких фраз и имитации речи соответствующих сказочных персонажей, при этом отмечались замена высокого голоса средним или низким, замена высокого голоса громким;

– затруднение в дифференцированной передаче среднего и низкого звучания голоса, наличие взаимозамен, соскальзывание на средний регистр звучания голоса к концу фразы;

– трудности использования громкого голоса: замены громкого звучания голоса средним по силе, соскальзывание с громкого звучания на среднее и далее - тихое (громко произносятся, «выкрикиваются», только одно-два начальных слова ряда, фразы);

– преобладание тихого звучания голоса или его ослабление к концу произнесения фразы;

– затруднения использования заданного темпа произношения: недоступность быстрого темпа проговаривания, замена его средним или замедленным; затруднения в использовании медленного темпа, замена его средним или несколько ускоренным;

– выраженные трудности реализации динамического потенциала голоса в произношении экспериментального материала:

а) резкое ограничение звуковысотных модуляций: полная неспособность к изменению высоты голоса; замена высокого звучания голоса громким; невозможность произвольного переключения с низкого звучания голоса на высокое; затруднения в переключении со среднего звучания голоса на низкое; неспособность осуществления плавных переходов от одного типа звучания к другому.

б) ограничение возможностей изменения силы голоса: полная неспособность изменять силу голоса (использование только средней силы голоса, застревание на том варианте громкости, с которого начиналось произнесение); невозможность перехода от тихого к громкому проговариванию (доступен только переход с шепотного на среднее по силе проговаривание и наоборот); возможность короткого громкого начала с резким переходом на среднее и тихое; резко контрастные, неплавные переходы от одного варианта звучания к другому;

в) ограничение возможностей изменения темпа произнесения: особые трудности переключения со среднего темпа произнесения на быстрый; замена медленного темпа произнесения тихим звучанием; резкие переходы от одного темпа произнесения к другому; неоправданно долгое застревание на одном темпе произнесения.

Таким образом, можно сделать вывод об особенностях просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Интонационно-выразителньая окраска речи снижена, при этом страдает голос (он либо тихий, либо чрезмерно громкий, не удаются модуляции по высоте, силе голоса, ребенок не может по подражанию произносить звуки высоким и низким голосом, имитирую голос животных). Речь отличается монотонностью, невыразительностью, затруднена передача основных видов интонаций. Отмечается нарушение тембра; темп речи ускорен. Также правильное использование просодических компонентов речи зависит от сформированности речевого слуха, развития слухового внимания, что тоже страдает у детей с ОНР III уровня.

**1.3.Театрализованная деятельность как средство формирования просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня**

Процесс формирования выразительности речи выступает перед дошкольником как особая область объективных отношений, которую он постигает в процессе практического использования языка, в некотором смысле, система языка «извлекается ребёнком» из речи окружающих людей. Особая роль в процессе формирования выразительности речи принадлежит театрализованным играм, которые сконцентрировали в себе всё красоту и богатство русского языка.

Воспитательные возможности театрализованной деятельности широки. Участвуя в ней, дети знакомятся с окружающим миром во всем его многообразии через образы, краски, звуки, а умело, поставленные вопросы заставляют их думать, анализировать, делать выводы и обобщения. С умственным развитием тесно связано и совершенствование речи. В процессе работы над выразительностью реплик персонажей, собственных высказываний незаметно активизируется словарь ребенка, совершенствуется звуковая культура его речи, ее интонационный строй. Исполняемая роль, произносимые реплики ставят ребенка перед необходимостью ясно, четко, понятно изъясняться. У него улучшается диалогическая речь, грамматический строй, выразительность. Театрализованная деятельность позволяет ребёнку приобщиться к достижениям истории культуры и, осваивая ее, становиться культурным человеком. Самодеятельность ребёнка служит развитию его творческих способностей в процессе освоения культуры. Театрализованная игра, имеет огромную педагогическую ценность, состоящую в его познавательном, эстетическом и воспитательном значении. Увлекательность, образность, эмоциональность, динамизм театрализованных игр, которые передаются с помощью особых стилистических средств, близки психологическим особенностям детей, их способу мыслить, чувствовать, воспринимать окружающий мир и выражать своё отношение к его явлениям и событиям.

В отечественной дошкольной педагогике выполнен довольно широкий круг исследований по вопросам формирования выразительности речи посредством театрализованной деятельности (Г.И.Батурина, Н.Ф.Виноградова, Р.И.Жуковская, Г.Ф.Кузина, О.И.Соловьёва, Е. И. Радина и др.).

Исследования можно сгруппировать в соответствии с тремя основными направлениями:

- общевоспитательное значение;

- развивающее значение;

- важное средство приобщения к культуре своей страны.

# Можно утверждать, что театрализованная деятельность является источником развития чувств, глубоких переживаний и открытий ребенка, приобщает его к духовным, ценностям. Это - конкретный, зримый результат. Но не менее важно, что театрализованные занятия развивают эмоциональную сферу ребенка, заставляют его сочувствовать персонажам, сопереживать разыгрываемые события и тем самым формировать выразительную речь.

# Театрализованная деятельность позволяет формировать опыт социальных навыков поведения благодаря тому, что каждое литературное произведение или сказка для детей дошкольного возраста всегда имеют нравственную направленность (дружба, доброта, честность, смелость и др.). Благодаря сказке ребенок познает мир не только умом, но и сердцем. И не только познает, но и выражает свое собственное отношение к добру и злу. Любимые герои становятся образцами для подражания и отождествления. Именно способность ребенка к такой идентификации с полюбившимся образом позволяет педагогам через театрализованную деятельность формировать выразительную речь.

# Театрализованная деятельность представляет собой синтез движений, игры, ритма, музыки, голоса и поэзии. Она позволяет эффективно работать над темпо-ритмическими и интонационными, т.е. просодическими компонентами.

# Педагоги, исследующие голос как художественное явление (Макарьев Л.Ф. ,Васильев Ю.А.) отмечают, что он важен возможностями экспрессивного и одновременно эстетического воздействия на слушателя. Голос-это звук, и тембр, и глубина. И «верх» и «низ» , и чувство, и мысль.

# [12]

# К организационным формам театрализованной деятельности ученые-методисты относят театрализованные игры, театрализованные занятия, театрализованные концерты, календарные праздники.

# В настоящее время в науке не существует единого взгляда на сущность понятий «театрализованная игра» и «игра-драматизация». Одни ученые полностью их отождествляют, другие считают, что игра-драматизация является разновидностью театрализованных игр. По мнению Л. С. Выготского, всякая драма связана с игрой, следовательно, во всякой игре существует возможность драматизации. В игре-драматизации ребенок стремится познать собственные возможности в перевоплощении, в поиске нового и в комбинациях знакомого. В этом проявляется особенность игры-драматизации как творческой деятельности. При соответствующем оформлении игра-драматизация может стать спектаклем, как для самого ребенка, так и для зрителей, тогда ее мотив сдвигается с самого процесса игры на результат, и она становится театрализованным действом.[13] Л.С. Фурмина считает, что «театрализованные игры — это игры-представления, в которых в лицах с помощью таких выразительных средств, как интонация, мимика, жест, поза и походка, разыгрывается литературное произведение, то есть воссоздаются конкретные образы». По мнению исследователя, в дошкольном учреждении театрально-игровая деятельность детей принимает две формы: когда действующими лицами являются определенные предметы (игрушки, куклы) и когда дети сами в образе действующего лица исполняют взятую на себя роль. Предметные игры составляют первый тип театрализованных игр, к которым относятся игры с куклами в различных видах кукольного театра (настольный, на ширме), а непредметные — второй тип игр, к которым относятся драматизации.[44] Исследователи (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Н. А. Ветлугина, Д. В. Менджерицкая, Л. С Фурмина и др.) считают театрализованную игру (игру-драматизацию) предэстетической деятельностью, усматривая в ней источник художественного творчества, а возраст 5-7 лет — наиболее благоприятным (сензитивиым) для детского творчества.[27]

Театрализованные игры проходят поэтапно. На первом этапе систематически выполняются игровые упражнения, направленные на выработку мимики и пантомимики, что служит своеобразным прологом к будущим драматизациям. Благодаря им движения приобретают большую уверенность и управляемость. Дети начинают легче переключаться с одного движения на другое, понимают нюансы выражения лица, жестов и движений другого человека.

На втором этапе вводятся игры и упражнения на развитие дыхания и свободы речевого аппарата, правильной артикуляции, чёткой дикции, разнообразной интонации, логики речи.

На третьем этапе следует переходить к драматизации стихов, прибауток, потешек. Дети заучивают тексты, затем разыгрывают их, используя настольный или пальчиковый театр.

На четвёртом этапе можно переходить к более сложному виду деятельности – драматизации рассказов и сказок. Для этого можно использовать рассказы: «Как Маша стала большой» (по Е. Пермяку), «Почему кот моется после еды» (литовская сказка), «Как собака себе друга искала» (мордовская сказка) и др. Дети могут разыгрывать текст как актёры, используя маски и костюмы.

Успешности использования театрализованных занятий в коррекционной работе способствует организация предметно - игровой среды: помещение детского театра с занавесом и зрительным залом; театральные уголки для самостоятельной деятельности детей, где имеются различные виды театров, элементы костюмов, бутафория.

Содержание театрализованных занятий включает:

* просмотр кукольных спектаклей и беседы по ним;
* игры – драматизации;
* разыгрывание разнообразных сказок и инсценировок;
* упражнения по формированию выразительности исполнения (вербальной и невербальной);
* упражнения по социально-эмоциональному развитию детей.

Характерными особенностями театрализованных игр являются литературная или фольклорная основа их содержания и наличие зрителей. В педагогической литературе, посвященной изучению роли театрализованных игр в становлении личности ребенка, авторы приводят разные классификации театрализованных игр. Л.В. Артемова предлагает классифицировать их в зависимости от ведущих способов эмоциональной выразительности, посредством которых разыгрывают сюжет : игры-драматизации и режиссерские игры.[4]

В играх-драматизациях ребенок, исполняя роль в качестве «артиста», самостоятельно создает образ с помощью комплекса средств вербальной и невербальной выразительности-интонацию, мимику, пантомимику. К видам драматизации относятся (игры-имитации образов животных, людей, литературных персонажей; ролевые диалоги на основе текста ; инсценировки произведений; постановки спектаклей; игры-импровизации.

В режиссерской игре «артистами» являются игрушки или их заместители, а ребенок, организуя деятельность как «сценарист и режиссер», управляет «артистами». Озвучивая героев и комментируя сюжет, он использует разные средства невербальной выразительности. Виды режиссерских игр определяются в соответствии с разнообразием театров, используемых в начальной школе: настольный, плоскостной. объемный, кукольный, баночный. В них ребенок не является действующим лицом, он создает сцены, ведет роль игрушечного персонажа, действует на него, изображает его интонацией, мимикой. Все театральные игры развиваются по заранее подготовленному сценарию, в основе которого - содержание сказки, стихотворения, рассказа. Готовый сюжет как бы ведет за собой игру.

Реуцкая Н.А, разделила театрализованную деятельность в зависимости от художественного оформления на игры – драматизации, игры с настольным театром (плоскостные фигурки и объемные фигурки), фланелеграф, теневой театр, игры с марионетками.[37]

Классифицируя разнообразные формы театрализованных игр Фурмина Л.С. предложила следующее: игры предметные (где действующими лицами являются предметы – игрушки, куклы) и непредметные (дети в образе действующего лица исполняют взятую на себя роль). [44]

Все перечисленные виды театрализованных игр требуют режиссирования и проговаривания реплик. Тут необходимы выразительные интонации, типичные для определенного образа, характеризующие его поступки и поведение соответствующая мимика, дополняющая игру голоса.

Важнейшей предпосылкой совершенствования речевой деятельности дошкольников является создание эмоционально благоприятной ситуации, которая способствует возникновению желания активно участвовать в речевом общении. Без глубокого понимания эмоционального состояния и способов его внешнего проявления невозможна выразительность речи. Для развития просодической стороны речи необходимо создание таких условий, в которых каждый ребенок мог бы проявить свои эмоции, чувства, желания, причем не только в обычном разговоре, но и публично, не стесняясь присутствия посторонних. Именно театрализованная деятельность помогает создать такие ситуации, в которых даже самые необщительные и скованные дети вступают в речевое общение и раскрываются.

Одну из организационных форм театрализованной деятельности детей М.Д Маханева выделяет театрализованное занятие. Содержание таких занятий включает в себя: упражнения по формированию выразительности исполнения (вербальной и невербальной); упражнения по социально-эмоциональному развитию детей (коррекционно-развивающие игры); упражнения по дикции (артикуляционная гимнастика ); занятия для развития речевой интонационной выразительности ; игры –превращения( образные упражнения);ритмические минутки; упражнения на развитие детской пластики; игры-драматизации; театральные этюды; разыгрывание разнообразных сказок и инсценировок.[28] Наиболее продуктивным в формировании просодической речи будет проведение инсценировок, игр-драматизаций на логопедических и логоритмических занятиях. Работая с детьми над инсценировками логопед не преследует цель обучать их актерскому мастерству. Важно создать на занятиях ненапряженную, радостную обстановку, которая будет располагать детей к творческой игре и свободной речи. Любые инсценировки должны разворачиваться в присутствии зрителей. Это вызывает у детей определенную ответственность, желание лучше сыграть свою роль, четко говорить. Тематика и содержание театрализованной деятельности, как правило, имеют нравственную направленность, которая заключена в каждой сказке, литературном произведении и должна найти место в импровизированных постановках. Это дружба, отзывчивость, доброта, честность, смелость. Ребенок начинает отождествлять себя с полюбившимся образом. Способность к такой идентификации позволяет через образы игры-драматизации оказывать влияние на детей.

Подготовительная работа необходима для того, чтобы ознакомить детей с содержанием выбранного для спектакля текста. Логопед передает текст (если он не велик) в лицах. Если же он большой, то только какую-то определенную часть. Дети вслед за логопедом повторяют только слова действующих лиц. Затем в вопросно-ответной беседе выявляется, какие свойства характера присущи каждому персонажу, каковы должны быть его манера речи, мимика, жесты, походка. Такая подготовка настраивает детей на творческий лад. Распределяя роли в игре-драматизации, логопед должен учитывать, какая речевая нагрузка возможна для детей в определенный период логопедической работы. Важно дать ребенку возможность выступить наравне с другими хотя бы с самой маленькой ролью, чтобы он мог, перевоплощаясь, отвлечься от речевого дефекта, обрести веру в себя. Не имеет значения, какую роль исполняет ребенок – робкого зайца или находчивую Машу. Важно, что он создает образ с несвойственными ему самому чертами, учится преодолевать речевые трудности и свободно вступать в речь, справляясь с волнением.

Работу по формированию театрализованной деятельности старших дошкольников целесообразно начинать с накопления ими эмоционально-чувственного опыта; развивать интерес и отношение к театрализованной деятельности. Приобщение детей к театральному искусству начинают с просмотра спектаклей в исполнении взрослых.

Обогащение игрового опыта возможно только при условии развития специальных игровых умений.

Первая группа умений связана с освоением позиции «зритель» (умение быть доброжелательным зрителем, досмотреть и дослушать до конца, похлопать в ладоши, сказать спасибо «артистам»).

Вторая группа умений обеспечивает первичное становление позиции «артист», включающей умение использовать некоторые средства выразительности (мимика, жесты, движения, сила и тембр голоса, темп речи) для передачи образа героя, его эмоций и переживаний и правильно держать и «вести» куклу или фигурку героя в театрализованной деятельности.

Третья группа умений - это умение взаимодействовать с другими участниками игры: играть дружно, не ссориться, исполнять привлекательные роли по очереди и т.д. [5]

Существуют методы работы по организации театрализованной деятельности:

1. Создание ситуаций успеха на занятиях. Это ведет к возникновению у ребенка чувства уверенности в своих силах в процессе обучения.
2. Метод стимулирования занимательным содержанием при подборе ярких, образных текстов, музыкального сопровождения.
3. Метод создания проблемных ситуаций заключается в представлении материала занятия в виде доступной , образной и яркой проблемы.
4. Метод создания креативного поля выступает ключевым для обеспечения творческой атмосферы в коллективе. Работа в «креативном поле» создает возможность поиска различных способов решений задач, поиска новых художественных средств воплощения сценического образа.
5. Метод перевода игровой деятельности на творческий уровень представляет собой введение в хорошо известную и привычную для детей игру новых элементов: дополнительного правила, нового внешнего обстоятельства, очередного задания с творческим компонентом или других условий.

**Основными специфическими методами работы по совершенствованию творческой деятельности детей в театрализованной деятельности являются:**

 - метод моделирования ситуаций (предполагает создание вместе с детьми сюжетов-моделей, ситуаций-моделей, этюдов, в которых они будут осваивать способы художественно-творческой деятельности);

 - метод творческой беседы (предполагает введение детей в художественный образ путем специальной постановки вопроса, тактики ведения диалога);

 - метод ассоциаций (дает возможность будить воображение и мышление ребенка путем ассоциативных сравнений и затем на основе возникающих ассоциаций создавать в сознании новые образы).

Необходимо отметить, что общими методами руководства театрализованной деятельностью являются прямые (воспитатель показывает способы действия) и косвенные (воспитатель побуждает ребенка к самостоятельному действию) приемы.

Существуют принципы организации театрализованной деятельности (Акулова О).

Реализация названных задач и содержания работы с детьми всех возрастных групп требует учета основных принципов организации театрализованной деятельности.

1. Важнейшим является принцип специфичности данной деятельности, объединяющей игровой (свободный, непроизвольный) и художественный (подготовленный, осмысленно пережитый) компоненты

2. Принцип комплексности предполагает взаимосвязь театрализованной деятельности с разными видами искусства и разными видами художественной деятельности ребенка.

3. Согласно принципу импровизационности театрализованная деятельность рассматривается как творческая деятельность, что обусловливает особое взаимодействие взрослого и ребенка, детей между собой, основу которого составляют свободная атмосфера, поощрение детской инициативы, отсутствие образца для подражания, наличие своей точки зрения у ребенка, стремление к оригинальности и самовыражению.

4. Все названные выше принципы находят свое выражение в принципе интегративности, в соответствии с которым целенаправленная работа по развитию театрализованно-игровой деятельности включается в целостный педагогический процесс. [5]

Следует подчеркнуть, что театрализованные занятия должны выполнять одновременно познавательную, воспитательную и развивающую функции и ни в коей мере не сводиться только к развитию интонационной стороны речи.  Их содержание, формы и методы проведения должны способствовать одновременно достижению трех основных целей:

* формирование интонационной стороны речи;
* создание атмосферы творчества;
* социально-эмоциональному развитию детей.

     Театрализованная деятельность является важнейшим средство формирования интонационной стороны речи детей, а так же развития эмпатии, т.е. способности распознавать эмоциональное состояние человека по мимике, жестам, интонации, умения ставить себя на его место в различных ситуациях, находить адекватные способы содействия. Как писала М. Д. Махнева, чтобы веселиться чужим весельем и сочувствовать чужому горю, нужно уметь с помощью воображения перенестись в положение другого человека, мысленно стать на его место.  Как утверждал Л. С. Выготский, драматизация, основанная на действии, совершаемом самим ребёнком, наиболее близко, действенно и непосредственно связывает художественное творчество с личностными переживаниями. По утверждению Э. Г. Чуриловой, драматическая форма изживания впечатлений жизни лежит глубоко в природе детей и находит свое выражение стихийно, независимо от желания взрослых.

Таким образом, применение театрализованной деятельности как средства коррекции эмоциональной и коммуникативной сферы детей с ОНР:

- оказывает положительное влияние на развитие эмоциональной экспрессивности речи, развитие адаптивного процесса общения; повышает эффективность коррекции коммуникативной сферы на этапе подготовки детей к процессу обучения в школе;

-способствует овладению смысловым аспектом человеческой мимики, естественных и экспрессивных жестов, использование их в практике общения;

-является эффективным средством развития связной, диалогической речи.

Изучение психолого-педагогической и методической литературы, передового опыта показывает, что в настоящее время накоплен большой теоретический и практический опыт организации театрализованной деятельности в детском саду. Вопросы, связанные с организацией и методикой театрализованной деятельности, широко представлены в работах отечественных педагогов, ученых, методистов: Н.Карпинской, А. Николаичевой, Л. Фурминой, Л. Ворошнининой, Р. Сигуткиной, И. Реутской, Л. Бочкаревой, И Медведевой, Т. Шишовой и др. Было установлено, что театрализованные игры отличаются от сюжетно-ролевых игр не только сюжетом, но и характером игровой деятельности. Театрализованные игры являются играми - представлениями, которые имеют фиксированное содержание в виде литературного произведения, разыгрываемого детьми в лицах. В них, как и в настоящем театральном искусстве, с помощью таких выразительных средств, как интонация, мимика, жест, поза и походка, создаются конкретные образы. Н. Карпинской была предложена методика работы с детьми по театральной деятельности на занятиях. Работа эта строится поэтапно: на первом этапе дети коллективно воспроизводят текст сказки; на втором этапе одному ребенку предлагается читать за всех персонажей сказки; на третьем этапе дети выполняют рад творческих заданий (выразить радость, страх и т.п.); на четвертом этапе осуществляется чтение сказки по ролям и т.п. [23] Ученые также установили, что эффективность театрализованной деятельности во многом зависит от ее интегрирования с занятиями по изобразительному творчеству детей. В процессе декоративно-оформительского творчества дети имеют возможность подумать, поразмыслить, вспомнить и пофантазировать, что также положительно влияет на выразительность создаваемых образов. Несомненный интерес для практических работников представляет методические рекомендации по театрализованной деятельности дошкольников разработанной Л.П.Бочкаревой. На основе анализа научной и методической литературы автор описывает виды театрализованной деятельности и дает подробную характеристику каждого их них. Естественно, что виды театрализованной деятельности разнообразны. Они взаимно дополняют друг друга и могут занять достойное место в воспитательно-образовательной работе детского сада и сделать жизнь ребенка ярче богаче и разнообразнее.

Анализ методической литературы и опыт работы показывает, что при разработке театрализованной деятельности ученые и практики обращали особое внимание на развитие детского творчества. В результате были найдены интересные методические приемы:

- предложить детям самостоятельно придумать сюжет с двумя воображаемыми игрушками и обыграть его; прочитать детям знакомую сказку и предложить им придумать новую, но с теми же персонажами (О. Лагуткина);

- предложить детям нетрадиционный набор кукол для сочинения сценок и пьес для разноконтекстных ролей - Деда Мороза и Лягушки, Снегурочки и Петрушки [31]

- предоставить детям возможность для исполнения контрастных ролей - строго медведя и маленького медвежонка, злой собаки и беззащитного щенка (Г. Прима).

В настоящее время появилось немало программ воспитания и обучения дошкольников в процессе театрализованной деятельности, что является чрезвычайно актуальным с точки зрения творческого подхода к развитию личности. Рассмотрим некоторые из них.

Программа по организации театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников «Арт-фантазия» Э.Г.Чуриловой. Программа ориентирует педагога на создание условий для активизации у ребенка эстетических установок как неотъемлемой характеристики его мировосприятия и поведения. Содержание программы позволяет стимулировать способность детей к образному и свободному восприятию окружающего мира (людей, культурных ценностей, природы), которое, развиваясь параллельно с традиционным рациональным восприятием, расширяет и обогащает его. Цель программы развития эстетических способностей средствами театрального искусства заключается в гармонизации отношения ребенка с окружающим миром, что в дальнейшем послужило бы ему защитой от социальных и межличностных противостояний. Основные задачи программы: развитие эстетических способностей; развитие сферы чувств, соучастия, сопереживания; активизация мыслительного процесса и познавательного интереса; овладение навыками общения и коллективного творчества. Программа состоит из пяти разделов работы с детьми старшей и подготовительной групп детского сада: театральная игра, ритмопластика, культура и техника речи, основы театральной культуры, работа над спектаклем.[48]

Также, существует программа «Театрализованная деятельность в детском саду» Е.А. Антипиной. Целью этой программы является развитие артистических способностей детей через театрализованную деятельность. Задачи и методы: последовательное знакомство с видами театра; поэтапное освоение детьми видов творчества по возрастным группам; совершенствование артистических навыков детей; раскрепощение ребенка; работа над речью, интонациями; коллективные действия, взаимодействия; пробуждение в детях способности живо представлять себе происходящее, сочувствовать, сопереживать. Содержание занятий по театрализованной деятельности включает: просмотр кукольных спектаклей и беседы по ним; игры-драматизации; упражнения для социально-эмоционального развития детей; коррекционно-развивающие игры; упражнения по дикции (артикуляционная гимнастика); задания для развития речевой интонационной выразительности); игры - превращения, образные упражнения; упражнения на развитие пластики; ритмические минутки (логоритмика); пальчиковый игротренинг для развития моторики рук; упражнения на развитие выразительной мимики, элементы искусства пантомимики; театральные этюды; отдельные упражнения по этике вовремя драматизаций; подготовка и разыгрывание сказок и драматизаций; знакомство с текстом сказки, средствами ее драматизации - жестом, мимикой, движением, костюмом, декорациями, мизансценой.[6]

Разрабатываются специальные программа, которые развивают артистические способности детей. Одна из них «Росинка» Л.В. Куцаковой, С.И.Мерзляковой - модульная педагогическая система воспитания и развития дошкольников от 3 до 7 лет. Занятия модуля «Театр и театрализованная деятельность» ставят задачи, конкретизирующиеся с учетом возраста и вида игр: создать условия для развития творческой активности детей в театрализованной деятельности; приобщать детей к театральной культуре; обеспечить условия для взаимосвязи театрализованной и других видов деятельности в педагогическом процессе; создать условия для совместной театрализованной деятельности детей и взрослых (постановка совместных спектаклей с участием детей, родителей, сотрудников, организация выступления детей старших групп перед младшими и др.). Театрализованная деятельность включает работу по двум основным блокам: театральная азбука и театрально-игровая деятельность (игры в кукольный театр, игры-драматизации, игры-спектакли, мастерим для театра). Театрально-игровая деятельность связана с другими видами художественной деятельности. Театрализованные игры могут быть включены в другие виды детской деятельности. Выявлено взаимовлияние изобразительной и театрально-игровой деятельности на эстетическое воспитание детей: во-первых, при оформлении декораций, во-вторых, при возникновении образов у детей [24]

Таким образом, применение всех форм театрализованной деятельности, к которым относятся театрализованные игры, театрализованные занятия, театрализованные концерты, календарные праздники являются средством коррекции эмоциональной и коммуникативной сферы детей с ОНР: оказывают положительное влияние на развитие просодической стороны речи, эмоциональной экспрессивности речи, развитие адаптивного процесса общения; повышают эффективность коррекции коммуникативной сферы на этапе подготовки детей к процессу обучения в школе; способствуют овладению смысловым аспектом человеческой мимики, естественных и экспрессивных жестов, использование их в практике общения; является эффективным средством развития связной, диалогической речи.

**Вывод по I главе**

Изучением вопроса становления просодической стороны речи в онтогенезе и способов ее формирования у детей с ОНР III уровня занимались Е.С.Алмазова, И.И.Ермакова, Е.В.Лаврова, О.С.Орлов, Н.В.Черемисина, Н.Н.Трауготт ,Т.Г.Визель ,С.Н.Цейтлини др.).

Проанализировав специальную литературу можно сделать вывод, что под просодической стороной речи понимают сложный комплекс элементов, включающий мелодику, ритм, интенсивность, тембр и логическое ударение, служащий на уровне предложения для выражения различных синтаксических значений и категорий, а также экспрессии и эмоций. Все акустические характеристики устной речи постепенно формируются в процессе речевого онтогенеза и к старшему дошкольному возрасту, просодическая сторона речи детей без речевых нарушений в целом является сформированной. В дальнейшем происходит лишь ее становление и совершенствование.

У детей с ОНР III уровня отмечаются нарушения просодической стороны речи. Эти нарушения проявляются в снижении интонационно-выразительной окраски речи при этом страдает голос (он либо тихий, либо чрезмерно громкий, не удаются модуляции по высоте, силе голоса, ребенок не может по подражанию произносить звуки высоким и низким голосом, имитирую голос животных). Также на выразительность речи у данной категории детей отрицательно влияет нарушения тембра; темп речи ускорен. Речь отличается монотонностью, невыразительностью, затруднена передача основных видов интонаций: повествовательной, вопросительной, восклицательной. Правильное использование просодических компонентов речи зависит от сформированности речевого слуха, развития слухового внимания, что тоже страдает у детей с ОНР III уровня. Все выше перечисленное может привести к трудностям организации коммуникативной деятельности, снижению потребности и эффективности речевого общения.

Большими возможностями в формировании просодической стороны речи обладает театрализованная деятельность, которая отличается большой степенью образности, позволяющей слышать интонацию и тембр героя. Переживая множество образов, отношений, ситуаций, поступков, ребенок развивает просодическую сторону речи. Кроме того, театрализованная деятельность представляет собой синтез движений, музыки, игры, ритма, голоса, что позволяет эффективно работать над просодическими компонентами речи. В процессе разыгрывания спектаклей дети учатся управлять силой голоса: контролируют его громкость, расставляют логические ударения, управляют темпом и ритмом речи. Также расставляют паузы, атаку голоса, эмоциональный тон речи. Произносимые реплики ставят перед ребенком задачу ясно, четко, понятно изъясняться, что является результатом работы на фонационным дыханием и дикцией.

Таким образом, применение театрализованной деятельности как средства формирования и коррекции эмоциональной и коммуникативной сферы детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня оказывает положительное влияние на развитие просодической стороны речи в увлекательной и интересной для детей форме.

**Глава II. Экспериментальное исследование формирования просодической стороны речи в процессе организации театрализованной деятельности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня**

**2.1. Исследование уровня сформированности просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.**

Обобщение полученных данных в первой главе послужило основанием для проведения нами эксперимента по изучению и формированию просодической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель нашего экспериментального исследования: формирование просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с использованием театрализованной деятельности.

Исследовательская работа была проведена с детьми старшего дошкольного возраста на базе МДОУ «Детский сад №213 комбинированного вида» г. Новокузнецка. На констатирующем этапе экспериментального исследования были обследованы две категории детей старшего дошкольного возраста: 10 детей старшей логопедической группы и 10 детей старшей возрастной группы. Данное обследование было проведено с целью сравнительного анализа уровней сформированности просодических компонентов речи у детей с нормативным и нарушенным речевым развитием.

Задачи исследования:

1. Подобрать методики для определения уровня сформированности просодической стороны речи детей с ОНР.

2. Провести обследование просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи .

3.Определить эффективность проделанной экспериментальной работы.

Выборка детей была произведена с учетом следующих критериев:

1. Старшая группа дошкольников;
2. Одинаковый период адаптации детей МДОУ;
3. Логопедическое заключение (заключение ПМПК);
4. Адаптация детей к условиям МДОУ, посещение детского сада в течение года;
5. Отсутствие сочетанных с речевыми нарушениями дефектов (ДЦП, ЗПР и др.)

Список детей старшего дошкольного возраста, принимающих участие в экспериментальном исследовании с ОНР III уровня и нормой речевого развития

Таблица №1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Имя ребёнка | Возраст | Логопедическое заключение |
| *ОНР III уровня* | | |
| 1. Никита А. | 5 л. 6 мес. | ОНР III ур. (церебрально- генетич.) |
| 2. Оля Д. | 5л. 2 мес. | ОНР III ур. (дизартрич. компонент) |
| 3. Илья В. | 5 л. 3 мес. | ОНР III ур. (церебрально- генетич.) |
| 4. Ирина Е. | 5 л. 5 мес. | ОНР III ур. (дизартрич. компонент) |
| 5. Ангелина М. | 5 л. 5 мес. | ОНР III ур. (дизартрич. компонент) |
| 6. Данил М. | 6 л. 1 мес. | ОНР III ур. (дизартрич. компонент) |
| 7. Маша М. | 5 л. 7 мес. | ОНР III ур. (дизартрич. компонент) |
| 8. Руслан Н. | 5 л. 4 мес. | ОНР III ур. (церебрально- генетич.) |
| 9. Оля С. | 5 л. 2 мес. | ОНР III ур. (дизартрич. компонент) |
| 10. Дима Ф. | 5 л. 10 мес. | ОНР III ур. (церебрально- генетич.) |
| *Норма речевого развития* | | |
| 11. Рустам А. | 5 л. 3 мес. | - |
| 12. Сергей Д. | 5 л. 8 мес. | - |
| 13. Данил И. | 5 л. 2 мес. | - |
| 14. Ульяна М. | 5 л. 5 мес. | - |
| 15. Вова Н. | 5 л. 6 мес. | - |
| 16. Илья К. | 5 л. 1 мес. | - |
| 17. Айгуль Р. | 5 л. 1 мес. | - |
| 18. Карина С. | 5 л. 7 мес. | - |
| 19. Влада Т. | 5 л. 9 мес. | - |
| 20. Наиль Х. | 5 л. 4 мес. | - |

На первом этапе экспериментальной работы нами был проведён констатирующий эксперимент, целью которого было выявление уровня сформированности просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

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

При проведении диагностики мы учитывали следующие требования:

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

Структура и содержание обследования просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста была составлена по материалам Е.Е.Шевцовой ,Л.В.Забродиной ,Т.Г.Визель, И.Ф.Павалаки .Приложение №1

Проведя количественный и качественный анализ результатов, полученных с помощью диагностического комплекса заданий, мы получили данные, которые отражены в Таблицах №2,3

Результаты обследования общего уровня сформированности просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Таблица № 2

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Ф.И. ребенка | Возраст | Ритм | | Темп | | Интонация | | Логическое ударение | | Сила голоса | Высота голоса | Тембр | | Речевое дыхание | Итог |
| 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |  |
| 1. Никита А. | 5л.6 мес. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 20н/c |
| 2.Оля Д. | 5л.2 мес. | 1 | 1 | 3 | 1 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 32  с |
| 3.Илья В. | 5л.3 мес. | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 35  в/c |
| 4.Ирина Е. | 5л.5 мес. | 0 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 23  с |
| 5. Ангелина М. | 5л.5 мес. | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 33  в/c |
| 6.Данил М. | 6л.1 мес. | 2 | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 4 | 36  в/c |
| 7.Маша М. | 5л.7 мес. | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 31  с |
| 8. Руслан Н. | 5л.4 мес. | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 34  в/c |
| 9.Оля С. | 5л.2 мес. | 3 | 2 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 33  в/c |
| 10.Дима Ф. | 5л.10 мес. | 3 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 32  с |

В - высокий уровень

В/C - выше среднего уровня

С - средний уровень

H/C – ниже среднего уровня

Н - низкий уровень

Результаты обследования общего уровня сформированности просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с нормативным речевым развитием.

Таблица № 3

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Ф.И. ребенка | Возраст | Ритм | | Темп | | Интонация | | Логическое ударение | | Сила голоса | Высота голоса | Тембр | | Речевое дыхание | Итог |
| 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 11. Рустам А. | 5л. 3 мес . | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 52  в |
| 12. Сергей Д. | 5л.8 мес. | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 46  в |
| 13. Данил И. | 5л.2 мес. | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 46  в |
| 14. Ульяна М. | 5л.5 мес. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 48  в |
| 15.Вова Н. | 5л.6 мес. | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 47  в |
| 16.Илья К. | 5л.1 мес. | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 47  в |
| 17. Айгуль Р. | 5л.1 мес. | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 48  в |
| 18. Карина С. | 5л.7 мес. | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 45  в |
| 19. Влада Т. | 5л.9 мес. | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 45  в |
| 20. Наиль Х. | 5л.4 мес. | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 47  в |

В - высокий уровень

В/C - выше среднего уровня

С - средний уровень

H/C – ниже среднего уровня

Н - низкий уровень

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

С помощью первой методики мы исследовали уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и детей с нормативным речевым развитием воспринимать количество изолированных ударов; серии простых ударов; акцентированных ударов путем показа карточки с записанными на ней соответствующими ритмическими структурами.

Рисунок 1

Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и детей с нормативным речевым развитием дифференцировать на слух ритмические удары.

Результаты данного обследования показывают, что у 10% (Илья В.)обследуемых с ОНР III уровня и у 50% (Рустам А., Сергей Д., Данил И., Ульяна М., Илья К.) обследуемых с нормативным речевым развитием отмечается высокий уровень развития восприятия ритма. Для 50% (Ангелина М., Маша М., Руслан Н., Оля С., Дима Ф.) детей с ОНР III уровня и 50 % детей с нормативным речевым развитием (Вова Н., Айгуль Р., Карина С., Влада Т., Наиль Х.) характерно развитие умения определять количество акцентированных и изолированных ударов выше среднего уровня. Средний уровень развития данного умения продемонстрировали 20% (Никита А., Данил М.) обследуемых старших дошкольников с ОНР III уровня. Рисунок 1

Для определения у старших дошкольников с ОНР III уровня и у детей с нормативным речевым развитием уровня развития самостоятельно воспроизводить ритм (без опоры на зрительное восприятие) серии простых ударов, изолированные удары, акцентированные удары, использовалась методика №2.

Рисунок 2

Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и детей с нормативным речевым развитием самостоятельно воспроизводить ритмические удары.

Из детей с ОНР III уровня высокий результат не наблюдается в воспроизведении ритмических ударов по образцу. У 30 % (Илья В., Данил М., Дима Ф.) обследуемых старших дошкольников с ОНР III уровня умения воспроизводить ритмические структуры по образцу развито выше среднего уровня. Для этих детей характерен замедленный темп выполнения задания. 60 % обследуемых (Никита А., Ирина Е., Ангелина М., Маша М., Руслан Н., Оля С.) выполняли задания с ошибками , но исправляли самостоятельно по ходу работы. Наблюдались смазанные акцентированные удары, неточное воспроизведение серии. У 10% (Оля Д.) обследуемых с ОНР III уровня умение воспроизводить ритмический рисунок развито ниже среднего уровня. Для выполнения задания требовалась активная помощь взрослого (повтор серии ударов и дополнительное объяснение).

Результаты обследования старших дошкольников с нормативным речевым развитием показали, что высший уровень выявлен у 50% (Рустам А., Ульяна М., Айгуль Р., Карина С, Влада Т.). У 50 % (Сергей Д., Данил И., Вова Н., Илья К., Наиль Х.) это умение сформировано выше среднего уровня. Рисунок 2

С помощью методики №3 мы исследовали темп речи детей и выявили уровень умения на слух определять изменения темпа речи в тексте, который читает логопед. У 50 % (Ангелина М., Данил М., Руслан Н., Оля С., Дима Ф.) обследуемых с ОНР III уровня темп речи соответствует норме (4-5 слогов в сек.) У 20 % выявлено незначительное отклонение от нормы (Оля Д., Маша М.). 30% испытуемых (Никита А., Илья В., Ирина Е.) показали убыстренный темп (7-8 слогов в сек.). Среди детей с нормативным речевым развитием высокий уровень выявился у 80% испытуемых (Рустам А., Данил И., Ульяна М., Вова Н., Илья К., Карина С., Влада Т., Наиль Х.) Выше среднего уровня показало 20 % (Сергей Д., Айгуль Р.) Рисунок 3

Полученные результаты можно продемонстрировать следующим образом.

Рисунок 3

Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и детей с нормативным речевым развитием определять на слух темп речи.

Результаты обследования показали, что 10 % старших дошкольников с ОНР III уровня смогли выполнить задания. (Илья В.) 30 % детей делали ошибки, но исправляли их самостоятельно. У 40% (Никита А., Маша М., Оля С., Дима Ф.) был выявлен уровень ниже среднего (не соотносили услышанный материал с картинкой). 20 % обследуемых детей имеют низкий уровень. А среди детей с нормативным речевым развитием высокий уровень наблюдался у 70% (Рустам А., Сергей Д., Данил И., Ульяна М., Айгуль Р., Влада Т., Наиль Х.) Выше среднего данное умение сформировано у 30 % (Вова Н., Илья К., Карина С.) Задания из методики №4 были направлены на обследование уровня сформированности умения отраженно и самостоятельно воспроизводить предложения с различной темповой организацией. Рисунок 4

Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и детей с нормативным речевым развитием воспроизводить темп речи на материале предложений.

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

Рисунок 5

Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и детей с нормативным речевым развитием различать интонационные структуры в импрессивной речи.

Правильно выполнили задания 20 % (Оля Д., Ангелина М.) детей с ОНР III уровня и 70 % обследуемых с нормативным речевым развитием (Рустам А., Сергей Д., Ульяна М., Вова Н.,Илья К., Айгуль Р., Нахиль Х.) Для 30 % детей требовались примеры и дополнительное объяснение заданий и 30% детей с нормативным речевым развитием (Данил И., Карина С., Влада Т.) Ошибки с интонацией незавершенности были выявлены у 50 % (Никита А., Ирина Е., Данил М., Маша М., Дима Ф.) Рисунок 5

С помощью методики №6 мы выявили уровень сформированности умения старших дошкольников дифференцировать различные интонационные структуры в экспрессивной речи.

Рисунок 6

Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и детей с нормативным речевым развитием различать интонационные структуры в экспрессивной речи.

20% детей (Оля Д., Маша М) старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня продемонстрировали высокий уровень развития этого умения. А среди детей с нормативным речевым развитием безошибочно с заданием справились 80 % (Рустам А., Сергей Д., Ульяна М., Илья К., Айгуль Р.,Карина С., Влада Т., Наиль Х.). Средний уровень был выявлен у 10 % детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (Илья В.) 70% детей с ОНР III уровня (Никита А., Ирина Е., Ангелина М.,Данил М., Руслан Н., Оля С., Дима Ф.) требовалась помощь в отраженном и совместном произнесении повествовательной интонации, был отмечен уровень ниже среднего. Рисунок 6

Рисунок 7

Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и детей с нормативным речевым развитием воспринимать логическое ударение.

Высокий уровень сформированности умения определять слово, выделенное голосом в повествовательном, восклицательном и вопросительном предложениях выявили у 20% испытуемых с ОНР III уровня (Оля Д., Ангелина М.)Дети с нормативным речевым развитием показали результат 40 % (Рустам А., Сергей Д., Данил И., Вова Н.) Обследуемые выполнили все задания безошибочно. 50 % (Данил М., Маша М., Руслан Н., Оля С., Дима Ф) детей с ОНР III уровня продемонстрировали результат выше среднего уровня. У 20 % (Илья В., Ирина Е.) детей наблюдается средний уровень развития умения воспринимать логическое ударение. 10% (Никита А.) это задание было недоступно (ребенок не обращал внимание на повторные объяснения). Рисунок 7

Рисунок 8

Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и детей с нормативным речевым развитием расставлять логическое ударение.

Высокий уровень развития способности расставлять логическое ударение (правильная постановка акцента на конкретном слове при произнесении фразы), не выявлен у детей с ОНР III уровня. А среди детей с нормативным речевым развитием это умения сформировано у 70 % (Рустам А., Ульяна М., Вова Н., Илья К., Айгуль Р., Карина С., Наиль Х.) 30 % обследуемых (Оля Д., Илья В., Оля С) показали уровень выше среднего среди детей с ОНР III уровня (правильно выполняли задание, самостоятельно исправляли ошибки). У 40 % (Ангелина М., Данил М., Маша М., Руслан Н.) детей с ОНР III уровня наблюдался средний результат развития способности (выделяли слова громким голосом и паузами). 20% детей продемонстрировали результат ниже среднего уровня (Ирина Е., Дима Ф.) Низкий уровень развития этого умения у детей с ОНР III уровня не выявлен. Рисунок 8

Рисунок 9

Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и детей с нормативным речевым развитием изменять высоту голоса.

Среди детей с нормативным речевым развитием задание выполнили 90 % и 10 % показали результат выше среднего уровня (Ульяна М.) У детей с ОНР III уровня высокий результат не выявлен. 40 % продемонстрировали средний уровень изменять высоту голоса (Ирина Е., Дани М., Оля С., Дима Ф.) У 60 % детей (Никита А., Оля Д., Илья В., Ангелина М., Маша М., Руслан Н.)выявлен уровень ниже среднего. Рисунок 9

Рисунок 10

Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и детей с нормативным речевым развитием изменять силу голоса.

Высокий уровень развития этой способности у детей с ОНР III уровня выявлено не было. А среди детей с нормативным речевым развитием с заданием справились 60 % (Рустам А., Данил И., Ульяна М., Вова Н., Айгуль Р., Наиль Х.) 30% детей (Оля Д., Данил М., Руслан М.) с ОНР III уровня показали результат выше среднего (слабый переход от тихого голоса к громкому, от громкого к тихому). Средний уровень был выявлен у 70 % обследуемых детей ОНР III уровня (Никита А., Илья В., Ирина Е., Ангелина М., Маша М., Оля С., Дима Ф.) .Такие дети выполняли задания без модуляций голоса по силе, но при сопряженном выполнении сила голоса изменялась. Рисунок 10

Рисунок 11

Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и детей с нормативным речевым развитием определять тембр голоса.

20 % (Рустам М., Илья К.) детей с нормативным речевым развитием показали высокий уровень развития этой способности и 80 % (Сергей Д., Данил И., Ульяна М., Вова Н., Айгуль Р., Карина С., Влада Т., Наиль Х.)показали результат выше среднего уровня. А среди детей с ОНР III уровня высокий результат продемонстрировали 10 % (Данил М.) обследуемых. Выше среднего был выявлен у 70% детей (Оля Д., Илья В., Ангелина М., Маша М., Руслан Н., Оля С., Дима Ф.).Эти дети выполняли задание правильно ,но в замедленном темпе. И лишь 20 % (Никита А., Ирина Е.) детей показали средний результат развития способности определять тембр голоса (путали символы, изображающие эмоции) Рисунок 11

Рисунок 12

Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и детей с нормативным речевым развитием воспроизводить тембр голоса.

Высокий уровень развития способности воспроизводить тембр голоса у детей с ОНР III уровня выявлен не был, а обследуемые с нормативным речевым развитием показали результат 90 % (Рустам А., Сергей Д., Данил И., Ульяна М., Вова Н., Айгуль Р., Карина С. Влада Т., Наиль Х.). Для этих детей характерно правильное выполнение заданий с точным соответствием характеристик тембра голоса с первой попытки. У 10 % детей (Илья К.) с нормативным речевым развитием наблюдалось правильное выполнение заданий, но после нескольких проб. Среди детей с ОНР III уровня (Оля Д., Илья В., Ирина Е., Данил М., Маша М., Руслан Н., Оля С., Дима Ф.) 80% продемонстрировали средний результат (трудности вызывало эмоциональная передача голоса). Рисунок 12

Рисунок 13

Уровень развития речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и детей с нормативным речевым развитием.

Всего у 10 % детей с ОНР III уровня (Данил М.) и 50 % детей с нормативным речевым развитием (Рустам А., Вова Н., Илья К., Айгуль Р., Влада Т.)выявлен диафрагмальный тип дыхания (речь на выдохе, хороший объем речевого дыхания). У 40 % (Илья В., Ирина Е., Руслан Н., Дима Ф.) обследуемых детей с ОНР III уровня и 50 % детей с нормативным речевым развитием (Сергей Д., Данил И., Ульяна М., Карина С., Наиль Х.) наблюдался также диафрагмальный тип, но объем речевого дыхания был ограничен, хотя речь происходила на выдохе. У 50 % детей с ОНР III уровня (Никита А., Оля Д., Ангелина М., Маша М., Оля С.) выявилась аритмичность вдоха и выдоха, силы и малый объем выдоха. Рисунок 13

Рисунок 14

Результаты изучения общего уровня сформированности компонентов просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и детей с нормативным речевым развитием.

Среди детей с нормативным речевым развитием у всех выявлен высокий уровень развития сформированности просодических компонентов. У детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня высокий показатель сформированности выявлен не был. У 20 % детей просодическая сторона речи сформирована выше среднего уровня, а у 80% обследуемых наблюдается средний уровень сформированности просодических компонентов речи. Рисунок 14

Таковы результаты проведённого нами констатирующего эксперимента с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и детей с нормативным речевым развитием.

Как видно из количественных и качественных характеристик проведённых нами исследований, уровень развития просодической стороны речи изучаемой категории детей остаётся достаточно низким по сравнению с уровнем развития детей с нормативным речевым развитием. Эксперимент выявил ряд особенностей, позволяющих выделить наиболее типичные затруднения: у детей возникают трудности в идентификации интонационных рисунков, часто делаются ошибки в определении повествовательного, вопросительного и восклицательного предложения; допускают ошибки при воспроизведении фразы с логическим ударением по образцу, при сравнении двух предложений, отличающихся только логическим ударением; не сформированы способности продуцирования интонации, отражающей эмоциональное состояние, преобладание в репликах интонации сообщения; трудности переключения с одного типа интонации на другой (застревание на одной интонации); ограничение способности к преобразованию интонационного рисунка предлагаемых фраз, проявляющееся в повторении интонационного рисунка фразы, произнесенной экспериментатором.

Полученные данные свидетельствуют о том, что необходимо проводить систематические занятия по формированию и развитию интонационной стороны речи для дальнейшего полноценного и гармоничного развития детей.

В Таблицах №4,5 представлены характеристики детей контрольной и экспериментальной групп.

Список детей старшего дошкольного возраста *экспериментальной группы*

Таблица №4

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Имя ребенка | Диагноз | Возраст |
| 1. | Данил М. | ОНР III ур. (дизартрич. компонент) | 6 л. 1 мес. |
| 2. | Маша М. | ОНР III ур. (дизартрич. компонент) | 5 л. 7 мес. |
| 3. | Руслан Н. | ОНР III ур. (церебрально - генетич.) | 5 л. 4 мес. |
| 4. | Оля С. | ОНР III ур. (дизартрич. компонент) | 5 л. 2 мес. |
| 5. | Дима Ф. | ОНР III ур. (церебрально- генетич.) | 5 л. 10 мес. |

Список детей старшего дошкольного возраста *контрольной группы*

Таблица №5

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Имя ребенка | Диагноз | Возраст |
| 1. | Никита А. | ОНР III ур. (церебрально- генетич.) | 5 л. 6 мес. |
| 2. | Оля Д. | ОНР III ур. (дизартрич. компонент) | 5л. 2 мес. |
| 3. | Илья В. | ОНР III ур. (церебрально- генетич.) | 5 л. 3 мес. |
| 4. | Ирина Е. | ОНР III ур. (дизартрич. компонент) | 5 л. 5 мес. |
| 5. | Ангелина М. | ОНР III ур. (дизартрич. компонент) | 5 л. 5 мес. |

Результаты исследования общего уровня сформированности просодических компонентов у испытуемых *экспериментальной группы* на констатирующем этапе.

Таблица №6

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень сформированности  Просодический компонент | | В | В/С | С | Н/С | Н |
| Ритм | Восприятие | 0% | 80% | 20% | 0% | 0% |
| Воспроизведение | 0% | 40% | 60% | 0% | 0% |
| Темп | Восприятие | 80% | 20% | 0% | 0% | 0% |
| Воспроизведение | 0% | 40% | 60% | 0% | 0% |
| Интонация | Восприятие | 0% | 40% | 60% | 0% | 0% |
| Воспроизведение | 20% | 0% | 80% | 0% | 0% |
| Логическое ударение | Восприятие | 0% | 100% | 0% | 0% | 0% |
| Воспроизведение | 0% | 20% | 60% | 20% | 0% |
| Тембр | Восприятие | 20% | 80% | 0% | 0% | 0% |
| Воспроизведение | 0% | 0% | 100% | 0% | 0% |
| Высота голоса | | 0% | 0% | 60% | 40% | 0% |
| Сила голоса | | 0% | 40% | 60% | 0% | 0% |

В - высокий уровень

В/C - выше среднего уровня

С - средний уровень

H/C – ниже среднего уровня

Н - низкий уровень

Результаты исследования общего уровня сформированности просодических компонентов у испытуемых *контрольной группы* на констатирующем этапе.

Таблица №7

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень сформированности  Просодический компонент | | В | В/С | С | Н/С | Н |
| Ритм | Восприятие | 20% | 20% | 20% | 20% | 20% |
| Воспроизведение | 0% | 20% | 60% | 20% | 0% |
| Темп | Восприятие | 20% | 20% | 60% | 0% | 0% |
| Воспроизведение | 20% | 20% | 20% | 40% | 0% |
| Интонация | Восприятие | 40% | 20% | 40% | 0% | 0% |
| Воспроизведение | 20% | 20% | 60% | 0% | 0% |
| Логическое ударение | Восприятие | 40% | 0% | 40% | 0% | 20% |
| Воспроизведение | 0% | 40% | 20% | 20% | 20% |
| Тембр | Восприятие | 0% | 60% | 40% | 0% | 0% |
| Воспроизведение | 0% | 0% | 60% | 40% | 0% |
| Высота голоса | | 0% | 0% | 20% | 80% | 0% |
| Сила голоса | | 0% | 20% | 80% | 0% | 0% |

В - высокий уровень

В/C - выше среднего уровня

С - средний уровень

H/C – ниже среднего уровня

Н - низкий уровень

На следующем этапе нами будет проводиться специальная работа с детьми старшего дошкольного возраста экспериментальной группы ,направленная на формирование просодической стороны речи с помощью театрализованной деятельности.

**2.2. Формирование просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в театрализованной деятельности.**

Целью формирующего эксперимента являлось формирование просодической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня посредством театрализованной деятельности.

С учётом теории и результатов констатирующего эксперимента нами была разработана программа по формированию просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. В основу данной работы легла методика предложенная Е. Е. Шевцовой и Л. В. Забродиной , а так же Т.Г.Визель ,И.Ф.Павалаки,Л. Н. Жогой.

Разрабатывая программу развития интонационной стороны речи у детей с ОНР, мы придерживались следующих принципов:

1) Деятельностный принцип. Театрализованная деятельность детей содержит элементы самых разных видов творчества: словесное, двигательное, музыкальное. А также является важнейшим стимулом к расширению кругозора детей, приобретению знаний. Интересы тесно связаны со всеми сторонами психического развития, а творческая активность наилучшим образом формируется в театрализованной деятельности.

2) Принцип активности ребёнка. Театрализованная деятельность как раз та среда, через которую ребёнок учится применять творческое решение. Это дает возможность детям стать более инициативными, раскованными, проявить свою индивидуальность, нестандартность мыслить, быть более уверенным в своих силах и возможностях.

3) Принцип последовательности.Театрализованная деятельностьпредставлена с постепенным усложнением, от более простого - к более сложному.

4) Принцип индивидуального подхода и учета уровня развития ребёнка. Л. С. Выготский предложил выделять в развитии ребенка два основных уровня: уровень актуального развития (самостоятельное решение предлагаемых задач) и уровень ближайшего развития (способность решения задач при соответствующей помощи со стороны педагога), таким образом, следует проводить обучение ребенка от выполнения задачи с помощи педагога к самостоятельному ее решению. Любое предлагаемое задание должно быть заведомо легко выполнимым, с учетом уровня развития ребенка и этапа коррекционного воздействия.

5) Принцип отбора лингвистического материала. Правильно подобранный лингвистический материал выступает как одно из важных основных условий коррекции. Поэтому нами использовался удобный для произношения текст, в котором отсутствуют или редко встречаются трудные звукосочетания и слова.

Методика составлена для детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. Организация предполагала проведение занятий, которые проводились с экспериментальной группой три раза в неделю в течении 6 месяцев. Продолжительность одного занятия 20-25 минут.

На подготовительном этапе одним из важных направлений в работе с детьми ОНР является воспитание у детей речевого слуха (интонационного, фонетического, фонематического). В его основе лежат умения связанные с различением акустических характеристик звуков: высоты, громкости, длительности.

Вначале проводятся игры, активизирующие слуховое ощущения и слуховое внимание ребёнка («Слушай звуки», «Поймай хлопок»). Затем ребёнка следует учить обнаруживать различия между одинаковыми и разными акустическими сигналами на материале резко различающихся и близких звучаний («Одинаковые и разные звуки»). Далее формируется умение различать неречевые звуки по характеру их звучания («Будь внимательным»). Затем слуховое восприятие развивается в процессе узнавания и дифференциации неречевых звучаний по их акустическим свойствам (громкость, длительность, высота).

Параллельно ребёнка нужно знакомить с интонационными средствами языка: ритмом (равномерное чередование слогов), темпом (скорость произнесения слогов), мелодикой (повышение и понижение голоса), тембром (выражение эмоций путём изменения высоты, силы голоса, длительности). Проводятся такие игры как: «Лесенка», «Дирижёры», «Восклицательный знак». Также были подобраны различные виды театрализованной деятельности (игры-имитации образов животных, литературных персонажей; ролевые диалоги; игры-драматизации)

Целью второго, основного, этапа, является формирование просодических компонентов у детей старшего дошкольного возраста на логопедических занятиях: ритма, интонации, темпа, логического ударения модуляций голоса по высоте и силе, тембра, речевого дыхания. Вводятся театрализованные занятия; заучивание диалогов по ролям и инсценирование их («Лис и мышонок» В.Бианки), которые способствуют развитию интонации, темпа, речевого дыхания, четкой дикции. Благодаря театрализованным занятиям у детей развиваются коммуникативные навыки, творческие способности, уверенность в себе, эстетические чувства. Занятия постепенно усложняются, от более простых – к более сложным.

На третьем этапе следует предложить детям драматизацию сказок («Колобок», «Репка») и авторских текстов (К. Чуковский «Цыпленок»). Заключительный этап работы подготавливает детей к самостоятельному воспроизведению сюжета.

Рассмотрим подробно методику формирования просодической стороны речи в соответствии с выделенными этапами.

Основная цель подготовительно этапа заключается в формировании речевого слуха (интонационного, фонетического, фонематического). Познакомить детей с различными видами интонации и средствами их обозначе­ния, а также научить их различать разнообразные интонационные структуры в импрессивной речи. Для реализации данной цели использовались следующие игры и упражнения.

* Игры и упражнения на развитие слухового внимания: «Поймай хлопок», «Одинаковые и разные звуки», «Будь внимательным», «Составь схему».
* Игры и упражнения на формирование умения различать неречевые звуки: «Не ошибись», «Покажи звук».
* Игры и упражнения на развитие чувства ритма: «Дирижёры», «Заяц–барабанщик».
* Игры и упражнения на повышение (понижение) основного тона: «Высоко–низко», «Восклицательный знак», «Вопросительный знак», «Лесенка».
* Игры и упражнения на формирование навыка восприятия логического ударения: «Вопрос – ответ», «Найди важное слово», «Слушай, думай, называй».
* Игры и упражнения на расширение диапазона голоса: «Больной зуб», «Самолёт», «Вьюга».

Также на подготовительном этапе происходило накопление детьми эмоционально-чувственного опыта, развитие интереса и эмоционально-положительного отношения к театрализованной деятельности, в связи, с чем проводились:

* Игры-превращения («Учись владеть своим телом»): упражнения на развитие выразительной мимики; упражнения на развитие детской пластики; упражнения по формированию выразительных исполнений
* Игра-имитация отдельных действий человека, животных и птиц (дети проснулись-потянулись, воробышки машут крыльями) и имитация основных эмоций человека (выглянуло солнышко - дети обрадовались: улыбнулись, захлопали в ладоши, запрыгали на месте).
* Игра-имитация образов хорошо знакомых сказочных персонажей (неуклюжий медведь идет к домику, храбрый петушок шагает по дорожке).
* Игpa-импровизация с одним персонажем но текстам стихов и прибауток, которые читает воспитатель («Катя, Катя маленькая...», «Заинька, попляши...», В. Берестов «Больная кукла», А. Барто «Снег, снег»).

Целью основного этапа является формирование просодических компонентов у детей старшего дошкольного возраста на логопедических занятиях: ритма, интонации, темпа, логического ударения модуляций голоса по высоте и силе, тембра, речевого дыхания с помощью театрализованных занятий.

### Театрализованные занятия («Многим домик послужил, кто только в домике ни жил»; «Косолапый приходил, теремочек развалил»; «Злая, злая, нехорошая змея укусила молодого воробья» ; «Каждому страх большим кажется» )

* Заучивание диалогов по ролям и инсценирование их («Лис и мышонок» В.Бианки, диалоги о животных Н.Сладкова; «Гуси-лебеди»; «Заюшкина изба»)

Заключительный этап направлен на совершенствование сформированных умений в процессе подготовки инсценировки.

* Разыгрывание по ролям: «Телефон», «Цыплёнок» К.Чуковского, «Девочка-рёвушка» А.Барто, «Три медведя» Л.Н.Толстого, русских народных сказок
* Инсценирование фрагментов сказок о животных («Теремок», «Кот, петух и лиса»).
* Постановка спектакля с несколькими персонажами по народным сказкам («Колобок», «Репка») и авторским текстам (В. Сутеев «Под грибом», К. Чуковский «Цыпленок»).
* Музыкально-театрализованная инсценировка «Лесной концерт» Приложение №2

Календарно-тематическое планирование

Таблица №8

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **№ занятия** | **Месяц, неделя** | **Тема** | **Общие речевые навыки** | **Интонация в импрессивной и экспрессивной речи** |
| 1-2 | Октябрь. 1-я, 2-я недели. | Для чего нужна речь | 1.Упражнение «Осенние листочки» (развитие длительного плавного выдоха). 2. Восприятие и воспроизведение изолированных ударов (//, ///, ////). 3. Развитие силы голоса – удлинение произнесения звуков (при средней силе голоса): У—У, АУ –, АУИ –. | 1. Беседа «Для чего нужна речь». 2. Чтение рассказа (первый раз без интонационного оформления, второй –выразительно). Какое чтение больше понравилось? Почему? 3. Чтение стихотворений- небылиц. Что бывает, а что не бывает? Придумывание своих историй-небылиц. Рисунки к ним. |
| 3-4 | Октябрь. 3-я, 4-я недели. | Повествовательная интонация | 1. Упражнение «Узнай овощ» (развитие глубокого вдоха). 2. Восприятие и воспроизведение серии простых ударов (// // // //; /// ///; //// //// и т. д.). 3. Упражнение на усиление голоса на материале гласных звуков (беззвучная артикуляция – шёпот – тихо – громко). | 1. Знакомство с повествовательной интонацией. Придумывание предложений, которые можно сказать спокойно, не изменяя голоса. 2. Знакомство с точкой. Выделение из текста повествовательных предложений (дети поднимают карточки с точкой). 3. Прослушать текст рассказа и выложить столько фишек, сколько повествовательных предложений встречается в тексте. |
| 5-6-7 | Ноябрь. 1-я, 2-я, 3-я недели. | Задаём вопросы. | 1. Работа над чёткостью дикции. Проговаривание потешки «Ножки, ножки, куда вы бежите?». 2. Упражнение на ослабление голоса на материале гласных и согласных звуков (громко – тихо – шёпот – беззвучная артикуляция). 3. Восприятие и воспроизведение серии акцентированных ударов (/\*\*/; //\*\*//; \*\*// и т. д., где / – громкий, а \* – тихий удар). | 1. Знакомство с вопросительной интонацией и знаком вопроса. Придумывание вопросительных предложений. 2. Выделение из текста вопросительных предложений (дети поднимают карточку с вопросительным знаком). 3. Игра «Вопрос – ответ». Дети делятся на две группы. 1-я группа задаёт вопросы высоким голосом, 2-я отвечает низким. (Народная потешка «Курочка рябушечка», стихотворение А.Введенского «Песня машиниста»). |
| 8-9 | Ноябрь. 4-я неделя. Декабрь. 1-я неделя. | Восклицательная интонация | 1. Упражнение «Чья снежинка дальше улетит?» (Развитие длительного плавного выдоха). 2. Игра «Барабанщик»: педагог играет на барабане серии простых и акцентированных ударов, а дети отхлопывают их в ладоши. 3. Прямой счёт от 1 до 5 с постепенным усилением голоса; обратный счёт от 5 до 1 с постепенным ослаблением голоса. | 1. Знакомство с восклицательной интонацией. Придумывание восклицательных предложений по соответствующим картинкам. 2. Выделение из текста восклицательных предложений (дети поднимают карточку с восклицательным знаком). |
| 10-11- 12 | Декабрь. 2-я, 3-я, 4-я недели. | Ищем рифмы | 1. Работа над темпом и ритмом речи. Проговаривание стихотворения в сопровождении металлофона. Педагог отбивает ритм, дети хором проговаривают. 2. Называние дней недели с постепенным усилением и последующим ослаблением силы голоса. 3. Развитие высоты, гибкости голоса. Игра «Горка»: Я на горку вверх иду (дети медленно поют вверх по гамме – движение руками снизу вверх). А с горы бегом бегу (поют вниз по гамме в быстром темпе – движение руками сверху вниз). | 1. Чтение стихотворений, определение интонации предложений в них (с использованием карточек с соответствующим грамматическим знаком). 2. Нахождение слов-рифм в стихотворениях. «Я рифмочка весёлая! Найди меня скорей. И парочками вместе соедини друзей!» 3. Игра «Рифмочки и нерифмушки»: подбор картинок-рифм. |
| 13-14 | Январь. 3-я, 4-я недели. | Раз, два, три – выразительно скажи! | 1. Развитие выразительности речи и мимики. Игра «Узнай по интонации»  2. Отработка ясной шёпотной речи. Проговаривание потешки «Ночь пришла, темноту привела…» 3. Развитие речевого дыхания. Глубоко вдохнув, на выдохе произносить сначала коротко, а потом протяжно один из открытых слогов: мо-моо, му-муу и т. п. | 1. Отработка повествовательных предложений со сменой интонационного центра. Например: педагог произносит фразу, выделяя каждое слово «Дети весело поют». Затем задаёт вопросы и просит дать полный ответ: «Кто весело поёт?» – «**Дети** весело поют». – «Что делают дети?» – «Дети весело **поют**» – «Как поют дети?» – «Дети **весело** поют». |
| 15-16 | Февраль. 1-я, 2-я недели. | Считалки | 1. Развитие фразовой речи на плавном выдохе. Игра «Придумай фразу».  2. Игра «Эхо». Дети 1-й группы произносят слова громким голосом, дети 2-й группы – тихим. Затем группы меняются ролями. | 1. Знакомство со считалками их особенностями и структурой. Выразительное чтение и заучивание наизусть считалок. 2. Чтение считалок с изменением силы голоса и соблюдением ритма. |
| 17-18 | Февраль. 3-я, 4-я недели. | 1, 2, 3, 4, 5 учись считалки сочинять. | 1. Повторение за педагогом фраз, соблюдая те же интонации: вопроса, радости, удивления, огорчения, изумления и пр. Мама дома? Катя пришла! Вчера было холодно. Котёнок нашёлся! Яблоко кислое! Опять каша! 2. Работа над темпом и ритмом речи. Чтение знакомых потешек и считалок в сопровождении металлофона. Самостоятельное отбивание ритма детьми. | 1. Чтение наизусть знакомых считалок на одном дыхании. Кто больше знает считалок? 2. Сочинение считалок с использованием картинок-рифмочек. Сочини считалку, в которой был бы вопрос. |
| 19-20 | Март. 1-я, 2-я недели. | Скороговорки | 1. Развитие силы голоса и речевого дыхания. Игра «Кто кого?»  2. Развивать умение делать паузу. Игра «Испорченный плеер». Дети поют любую песню. По сигналу педагога надо прекратить пение и запомнить, на каком слове остановились. Через какое-то время по сигналу дети поют с того места, где была сделана остановка. | 1. Знакомство со скороговорками, для чего они нужны. 2. Работа со скороговорками: произносить с нарастающей или убывающей силой звука; в разном темпе; с интонацией вопроса-ответа: Дарья дарит Дине дыни? – Дарья дарит Дине дыни!; с разными интонациями (удивление, огорчение, радость). 3. Рисунки детей к скороговоркам. |
| 21-22 | Март. 3-я, 4-я недели. | Диалоги | 1. Работа над темпом и ритмом речи. Проговаривание знакомых скороговорок с одновременным прохлопыванием. | 1. Отработка умения подражать различным эмоциональным состояниям, сопровождать их движениями тела, мимикой (радость, боль, просьба, усталость, грусть и пр.). 2. Разыгрывание маленьких диалогов: «В гостях у королевы», «Перчатки» перевод с англ. С.Маршака; «– Ваня, Ванечка! Куда ходил?..» русская нар. потешка и др. |
| 23-24 | Апрель. 1-я, 2-я недели. | Игры-инсценировки | 1. Работа над интонационной окрашенностью речи. Проговаривание знакомых скороговорок с заданной интонацией (грустно, радостно, с огорчением и т. п.). | 1. Обыгрывание повадок разных животных, характерных черт людей (изображение злой большой собаки, хитрой лисы, удивлённой бабушки). 2. Заучивание диалогов по ролям и инсценирование их («Лис и мышонок» В.Бианки, диалоги о животных Н.Сладкова). |
| 25-28 | Апрель, 3-я, 4-я. Май. | Игры-драматизации  Постановка спектакля | Разыгрывание по ролям: «Телефон», «Цыплёнок» К.Чуковского, «Девочка-рёвушка» А.Барто, «Три медведя» Л.Н.Толстого, русских народных сказок.  Постановка спектакля с несколькими персонажами по народным сказкам («Колобок», «Репка») и авторским текстам (В. Сутеев «Под грибом», К. Чуковский «Цыпленок»).  Музыкально-театрализованная инсценировка «Лесной концерт» | |

Итак, нами была составлена методика, направленная на развитие интонационной стороны речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. В процессе формирующего эксперимента дети проявили себя активно. При работе над интонационной стороной речи материал подбирался с учетом уровня речевого развития детей, при этом предпочтение отдавалось обиходно-бытовой лексике. При отборе речевого материала также учитывались произносительные возможности детей и предлагались такие слова и фразы, которые они уже могли произносить правильно: слитно, с ударением, в нормальном темпе, соблюдая их звукослоговой состав. У детей возник интерес к театрализованным играм, театрализованным занятиям, театрализованным концертам, так как задания предлагались в игровой форме, с использованием разнообразных приемов.

Для того чтобы определить, насколько эффективна была система предложенных упражнений по формированию интонационной стороны речи, оказала ли она влияние на исходный уровень развития речи, был проведен контрольный эксперимент с сохранением тех же этапов и методик диагностики. Сопоставление полученных данных позволило оценить динамику сформированности указанных параметров.

**2.3. Анализ результатов использования театрализованной деятельности в формировании просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.**

Цель контрольного этапа исследования заключалась в выявлении качественных изменений в уровнях развития просодической стороны речи детей старшего дошкольного. Методика контрольного этапа исследования выстраивалась по аналогии с методикой констатирующего этапа. На контрольном этапе исследования изучалась экспериментальная и контрольная группа.

Результаты изучения общего уровня сформированности просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (контрольный эксперимент)

Таблица №9

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Ф.И. ребенка | Возраст | Ритм | | Темп | | Интонация | | Логическое ударение | | Сила голоса | Высота голоса | Тембр | | Речевое дыхание | Итог |
| 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |  |
| 1. Никита А. | 5л.6 мес. | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 21  н/c |
| 2.Оля Д. | 5л.2 мес. | 2 | 1 | 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 1 | 3 | 3 | 2 | 32  с |
| 3.Илья В. | 5л.3 мес. | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 38  в/c |
| 4.Ирина Е. | 5л.5 мес. | 1 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 26  c |
| 5. Ангелина М. | 5л.5 мес. | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 39  в/c |
| 6.Данил М. | 6л.1 мес. | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 4 | 3 | 4 | 41  в/c |
| 7.Маша М. | 5л.7 мес. | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 39  в/c |
| 8. Руслан Н. | 5л.4 мес. | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 39  в/c |
| 9.Оля С. | 5л.2 мес. | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 37  в/c |
| 10.Дима Ф. | 5л.10 мес. | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 37  в/c |

Критерии сформированности просодической стороны речи

В- высокий уровень сформированности просодической стороны речи.

Ребенок безошибочно воспроизводил серии ритмичных ударов; дифференцировал медленный, нормальный и быстрый темп речи; верно выполнял задания на воспроизведение разных типов интонации; легко расставлял логическое ударение; хорошо модулировал голос по высоте; изменял тембр голоса; диафрагмальный тип дыхания.

В/С - сформированность просодической стороны речи выше среднего уровня.

Ребенок справлялся с заданиями, самостоятельно исправлял ошибки; ритмические удары воспроизводил в замедленном темпе; затруднялся произносить фразы в медленном темпе; для правильного воспроизведения фразы с интонацией незавершенности и расставления логического ударения требовался пример и дополнительное объяснение; наблюдались недостаточные модуляции голоса по силе и высоте; диафрагмальный тип дыхания; речь на выдохе.

С - средний уровень сформированности просодической стороны речи.

Ребенок допускал ошибки в воспроизведении ритма, темпа фразы и самостоятельно исправлял их; для воспроизведения различных типов интонации требовались дополнительные пояснения; неверным способом расставлял логическое ударение; высоту и силу голоса изменял только при сопряженном выполнении задания; недостаточно выразительно изменял окраски голоса ; диафрагмальный тип дыхания, речь на выдохе, но ослаблен речевой выдох.

Н/С - сформированности просодической стороны речи ниже среднего уровня.

Для воспроизведения ритма , темпа речи, модуляций голоса по силе и высоте требовалась помощь взрослого ; ребенок не мог самостоятельно управлять темпом речи ; модулировать голос по силе и высоте даже при сопряженном выполнении задания ; монотонное звучание голоса ,тихое; поверхностный ключичный тип дыхания , речь на вдохе.

Н - низкий уровень сформированности просодической стороны речи.

Ребенку недоступны задания на восприятие и воспроизведения темпа, ритма речи, модуляций голоса по силе и высоте, изменение интонации, тембра голоса, проставление логического ударения.

Исходя из полученных данных, проанализируем результаты повторного обследования двух групп детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня: экспериментальной и контрольной.

При помощи первой методики мы исследовали уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста определять количество изолированных ударов, акцентированных ударов, серии простых ударов путем показа карточки с записанными на ней соответствующими ритмическими структурами.

Результаты выполненных заданий представлены в диаграммах на Рисунке 15

Экспериментальная группа Контрольная группа

Рисунок 15

Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня дифференцировать на слух ритмические удары.

Полученные диаграммы указывают на то что, количество детей ,характеризующихся уровнем сформированности умения определять количество изолированных ударов, серии простых и акцентированных ударов, после проведенного формирующего обучения с помощью различных видов театрализованной деятельности увеличилось. В экспериментальной группе на этапе констатирующего эксперимента высокого уровня выявлено не было. Отмечается уровень выше среднего 80%, средний уровень выявлен лишь у 20 % детей, предполагающий выполнение задания с ошибками. На этапе контрольного эксперимента был выявлен высокий уровень развития сформированности умения 40% и уровень выше среднего 60%. Маша М., Руслан Н. повысили свои результаты. В контрольной группе на этапе констатирующего эксперимента все уровни составили по 20%, кроме низкого. На этапе контрольного эксперимента контрольная группа повысила свои результаты до 40%. Свои результаты повысили Оля Д., Ирина Е., Ангелина М.

Для определения уровня сформированности умения самостоятельно воспроизводить серии простых ударов, изолированные и акцентированные удары позволила вторая методика. Результаты выполненных заданий представлены в диаграммах на Рисунке 16

Экспериментальная группа Контрольная группа

Рисунок 16

Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня самостоятельно воспроизводить ритмические удары.

Представленные диаграммы показывают, что дети экспериментальной группы в результате проведенного формирующего эксперимента повысили свои показатели . Руслан Н. Оля С., 40% показавшие на констатирующем этапе средний уровень , на контрольном этапе достигли уровень выше среднего (дети самостоятельно исправляли свои ошибки). На констатирующем эксперименте высокого уровня выявлено не было, так как некоторым детям требуется длительная работа по формированию ритма речи. В контрольной группе на этапе констатирующего эксперимента преимущественно был выявлен средний уровень сформированности умения 60%. Уровень выше среднего и ниже среднего составил по 20%.

С помощью третьей методики мы выявили динамику развития умения определять изменение темпа на слух в тексте. Результаты выполненных заданий представлены в диаграммах на Рисунке 17

Экспериментальная группа Контрольная группа

Рисунок 17

Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня определять на слух темп речи.

Данная диаграмма экспериментальной группы показывает, что дети справились с заданием без повышения уровня развития исследуемого умения, процентное соотношение не изменилось. Контрольная группа характеризуется положительной динамикой, которая обусловлена проведенной логопедической работой.

С помощью методики №4 мы выявили уровень сформированности умения отраженного и самостоятельного воспроизведения предложений с различной темповой организацией. Результаты выполненных заданий представлены в диаграммах на Рисунке 18

Экспериментальная группа Контрольная группа

Рисунок 18

Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня воспроизводить темп речи на материале предложений.

Представленные диаграммы свидетельствуют о том ,что в экспериментальной группе старшие дошкольники, имеющие на констатирующем этапе уровень выше среднего развития самостоятельно менять темп речи (Данил М., Маша М., Дима Ф.) , на контрольном этапе показали уровень высокого развития (выполняли задания без ошибок).Обследуемые дети контрольной группы не продемонстрировали положительных результатов.

С помощью пятой методики мы выявили уровень сформированности умения дифференцировать различные типы интонации.Результаты выполненных заданий представлены в диаграммах на рисунке 19

Экспериментальная группа Контрольная группа

Рисунок 19

Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня различать интонационные структуры в импрессивной речи.

Представленные диаграммы экспериментальной группы показали те же результаты, что и на констатирующем этапе. Свой уровень удалось повысить лишь Диме Ф., он справлялся с заданиями самостоятельно. Из старших дошкольников контрольной группы свой уровень смог только повысить один ребенок (Никита А.) . Следовательно, у детей контрольной группы наблюдается не большая прогрессивная динамика уровня развития различать интонационные структуры в импрессивной речи.

Уровень развития умения обследуемых старших дошкольников дифференцировать различные интонационные структуры в экспрессивной речи, мы определили с помощью шестой методики. Результаты выполненных заданий представлены в диаграммах на Рисунке 20

Экспериментальная группа Контрольная группа

Рисунок 20

Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня различать интонационные структуры в экспрессивной речи.

На контрольном этапе лишь 20% детей экспериментальной группы повысили свой результат на уровень выше среднего (Оля С.) Дети контрольной группы значительно улучшили свои показатели. 40% (Никита А., Ангелина М.) достигли уровня выше среднего (дети хорошо выполняли задания со второй попытки)

Уровень развития умения старших дошкольников с ОНР III уровня воспринимать логическое ударение мы определили с помощью методики №7.Результаты выполненных заданий представлены в диаграммах на Рисунке 21

Экспериментальная группа Контрольная группа

Рисунок 21

Уровень сформированности умения старших дошкольников с ОНР III уровня воспринимать логическое ударение.

Представленные диаграммы свидетельствуют о том, что экспериментальная и контрольная группы характеризуются положительной динамикой. В экспериментальной группе на констатирующем этапе Маша М. (20%) выполняла задания с ошибками, но исправляла их сама. По итогам повторного обследования Маша М. достигла высокого уровня развития исследуемого умения. В контрольной группе 20% (Никита А.) ,показавшие на констатирующем результаты среднего уровня, на контрольном этапе достигли высокого уровня (ребенок выполняла задания без ошибок).

Методика №8 позволила определить уровень развития умения расставлять логическое ударение. Результаты выполненных заданий представлены в диаграммах на Рисунке 22

Экспериментальная группа Контрольная группа

Рисунок 22

Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня расставлять логическое ударение.

Свои результаты в экспериментальной группе на контрольном этапе улучшили 60% детей (Данил М., Руслан Н., Дима Ф.),показали уровень выше среднего (выполняли задания с ошибками, но сами исправляли их). Из контрольной группы свои результаты повысили лишь 20 % ( Никита А.) до уровня ниже среднего. Остальные же показали прежние результаты. Высокого уровня развития исследуемого умения у детей экспериментальной и контрольной группы выявлено не было.

Для того, чтобы определить уровень развития умения изменять силу голоса мы воспользовались методикой №9.Результаты выполненных заданий представлены в диаграммах на Рисунке 23

Экспериментальная группа Контрольная группа

Рисунок 23

Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня изменять силу голоса.

После проведения формирующего эксперимента лишь 20% (Данил М.) детей экспериментальной группы на контрольном этапе улучшили свой результат до высокого уровня (выполняли задания без ошибок). 40% (Маша М. и Дима Ф.) смогли добиться результатов, характерных для уровня выше среднего. Среди обследуемых контрольной группы отмечается незначительная динамика изменения силы голоса. Лишь 20% старших дошкольников (Оля Д.) повысили свой результат до высокого уровня и 20 % (Илья В.) улучшили свое умение до уровня выше среднего. Остальные дети показали прежние результаты.

С помощью методики № 10 мы выявили уровень развития изменять высоту голоса. Результаты выполненных заданий представлены в диаграммах на Рисунке 24

Экспериментальная группа Контрольная группа

Рисунок 24

Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня изменять высоту голоса.

Представленные диаграммы свидетельствуют о том, что количество детей в экспериментальной группе после проведения логопедической работы увеличилось. Так 40 % (Маша М., Руслан Н.) старших дошкольников улучшили показатели до среднего уровня. 20% детей (Оля С.) продемонстрировали успех и повысили свой результат до уровня выше среднего. На констатирующем этапе уровня выше среднего выявлено не было. Старшие дошкольники контрольной группы тоже продемонстрировали успехи .20% (Илья В.) с уровня «ниже среднего» поднялись на средний уровень, а Ангелина М. (20%) достигла уровня «выше среднего».

По результатам методики №11 мы выявили динамику развития умения определять тембр голоса. Результаты выполненных заданий представлены в диаграммах на Рисунке 25

Экспериментальная группа Контрольная группа

Рисунок 25

Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня определять тембр голоса.

На констатирующем этапе лишь 20 % старших дошкольников экспериментальной группы показали уровень развития умения определять тембр голоса на высоком уровне. Дети экспериментальной группы на контрольном эксперименте показали незначительные улучшения, только 20% (Маша М.) достигли высокого уровня. Среди обследуемых контрольной группы отмечается также незначительная динамика развития восприятие тембра голоса. Лишь Ирина Е., смогла улучшить свои результаты на одну уровневую ступень (до уровня «выше среднего»)

Уровень развития способности произносить речевой материал различным тембром мы смогли выявить с помощью методики №12. Результаты выполненных заданий представлены в диаграммах на Рисунке 26

Экспериментальная группа Контрольная группа

Рисунок 26

Уровень развития умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня воспроизводить тембр голоса.

Представленные диаграммы показывают, что экспериментальная группа на констатирующем этапе показала 100% результат среднего уровня. Также 100% старших дошкольников после проведенной логопедической работы улучшили свои результаты до уровня «выше среднего». Среди обследуемых контрольной группы на контрольном этапе свои показатели улучшили 20% детей (Оля Д.) до уровня «выше среднего», и 20 % (Ангелина М.) до среднего уровня развития воспроизводить тембр голоса. Остальные же показали прежние результаты. Высокого уровня развития исследуемого умения у детей экспериментальной и контрольной группы выявлено не было.

Определить уровень сформированности речевого дыхания позволила методика №13. Результаты выполненных заданий представлены в диаграммах на Рисунке 27

Экспериментальная группа Контрольная группа

Рисунок 27

Уровень сформированности речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III .

После проведения формирующего эксперимента 20% обследуемых экспериментальной группы (Маша М.) достигла уровня «выше среднего» сформированности речевого дыхания. Остальные испытуемые показали прежние результаты. Среди обследуемых контрольной группы улучшения результатов выполнения заданий не наблюдаются.

Процентное соотношение уровней сформированности просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста c ОНР III уровня эксперименталной группы и у детей контрольной группы по результатам контрольного эксперимента. Рисунок 28

Экспериментальная группа Контрольная группа

Результаты исследования общего уровня сформированности компонентов просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Представленные диаграммы наглядно демонстрируют положительное влияние логопедической работы по формированию просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Среди детей экспериментальной группы значительно улучшили свои показатели 40% (Маша М., Дима Ф.) достигли уровня «выше среднего» сформированности просодической стороны речи. На констатирующем этапе высокого уровня среди детей не наблюдалось. В процессе формирующего эксперимента дети научились изменять темп, интонацию, тембр, силу и высоту голоса и ритм речи, расставлять логическое ударение.

Старшие дошкольники контрольной группы на контрольном этапе продемонстрировали те же результаты, что и на констатирующем эксперименте:20% уровень «ниже среднего» (Никита А.); 40% (Оля Д., Ирина Е.) средний уровень; 40% (Илья В., Ангелина М.) уровень «выше среднего».

Результаты исследования общего уровня сформированности просодической стороны речи у испытуемых экспериментальной группы на контрольном этапе.

Таблица №10

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень сформированности  Просодический компонент | | В | В/С | С | Н/С | Н |
| Ритм | Восприятие | 40% | 60% | 0% | 0% | 0% |
| Воспроизведение | 0% | 80% | 20% | 0% | 0% |
| Темп | Восприятие | 80% | 20% | 0% | 0% | 0% |
| Воспроизведение | 20% | 60% | 20% | 0% | 0% |
| Интонация | Восприятие | 0% | 60% | 40% | 0% | 0% |
| Воспроизведение | 20% | 20% | 60% | 0% | 0% |
| Логическое ударение | Восприятие | 20% | 80% | 0% | 0% | 0% |
| Воспроизведение | 0% | 60% | 40% | 0% | 0% |
| Тембр | Восприятие | 40% | 60% | 0% | 0% | 0% |
| Воспроизведение | 0% | 100% | 0% | 0% | 0% |
| Высота голоса | | 0% | 20% | 80% | 0% | 0% |
| Сила голоса | | 20% | 60% | 20% | 0% | 0% |

В - высокий уровень

В/C - выше среднего уровня

С - средний уровень

H/C – ниже среднего уровня

Н - низкий уровень

Результаты исследования общего уровня сформированности просодической стороны речи у испытуемых контрольной группы на контрольном этапе.

Таблица №11

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень сформированности  Просодический компонент | | В | В/С | С | Н/С | Н |
| Ритм | Восприятие | 40% | 0% | 40% | 20% | 0% |
| Воспроизведение | 0% | 40% | 40% | 20% | 0% |
| Темп | Восприятие | 40% | 40% | 20% | 0% | 0% |
| Воспроизведение | 20% | 20% | 20% | 40% | 0% |
| Интонация | Восприятие | 40% | 60% | 0% | 0% | 0% |
| Воспроизведение | 20% | 60% | 20% | 0% | 0% |
| Логическое ударение | Восприятие | 60% | 0% | 40% | 0% | 0% |
| Воспроизведение | 0% | 40% | 20% | 40% | 0% |
| Тембр | Восприятие | 0% | 80% | 20% | 0% | 0% |
| Воспроизведение | 0% | 20% | 60% | 20% | 0% |
| Высота голоса | | 0% | 20% | 40% | 40% | 0% |
| Сила голоса | | 20% | 20% | 60% | 0% | 0% |

В - высокий уровень

В/C - выше среднего уровня

С - средний уровень

H/C – ниже среднего уровня

Н - низкий уровень

После проведенного контрольного эксперимента мы убедились в том, что уровень сформированности просодической стороны речи у старших дошкольников экспериментальной группы значительно возрастает при правильно разработанной и проведенной логопедической работе.

Таким образом, сопоставив данные контрольного эксперимента о состоянии просодической стороны речи старших дошкольников с ОНР III уровня обеих групп, мы наблюдаем , что по всем разделам просодической стороны речи дети экспериментальной группы показали более высокий уровень развития по сравнению с результатами детей контрольной группы. Анализируя результаты констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов, можно подвести итог, что отмечается эффективность использования театрализованной деятельности с целью развития просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

**Выводы по II главе**

Нами была проведена экспериментальная работа, направленная на формирование просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе театрализованной деятельности.

Экспериментальная работа включала в себя три этапа. На первом этапе исследования был проведен констатирующий эксперимент, в ходе которого мы исследовали уровень сформированности просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Нами было отмечено, что большинство детей с ОНР имеют достаточно низкий уровень сформированности просодической стороны речи. Нарушения просодического оформления речевого высказывания выявлены у всех детей с ОНР, что обусловлено совокупным влиянием различных факторов, таких как состояние акустических характеристик голоса , уровень речевого развития детей , уровень слухового самоконтроля, трудности мелодико-интонационного оформления речи детей дошкольного возраста с ОНР проявляются в неточностях при отраженном воспроизведении разных интонационных и ритмических структур, в ошибках при передаче логического ударения , самостоятельном воспроизведении фраз, которые имеют различную интонационную окраску. На формирующем этапе исследования в экспериментальной группе детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня был проведен эксперимент, который включал в себя три этапа: подготовительный, основной, заключительный. Целью подготовительного этапа являлось формирование у детей речевого слуха (интонационного, фонетического, фонематического). Основной этап направлен на формирование просодических компонентов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. В ходе основного этапа использования театрализованной деятельности специально были подобраны театрализованные игры, ролевые диалоги на основе текста; инсценировки произведений; постановки спектаклей; игры-импровизации, проводимых на основном этапе работы, мы апробировали методики, направленные на формирование просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Целью заключительного этапа являлось совершенствование сформированных умений в процессе подготовки инсценировки. На третьем этапе экспериментальной работы нами был проведен контрольный эксперимент, в процессе которого был исследован уровень сформированности просодических компонентов экспериментальной и контрольной групп. Также был проведен сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов показал, что в контрольной группе детей уровень сформированности просодической стороны речи незначительно повысился, а в экспериментальной группе произошел существенный скачок уровня сформированности просодической стороны речи .Также кроме количественного роста был отмечен качественный рост уровня сформированности просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в экспериментальной группе.

Проведенный педагогический эксперимент позволил сделать вывод, что использование театрализованной деятельности (применение ролевых диалогов на основе текста, инсценировок произведений ,постановок спектаклей, игр-импровизаций) на логопедических занятиях положительно влияет на формирование просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Все сформировавшиеся просодические компоненты речи в дальнейшем способствуют более эмоциональному, свободному общению; развитию устной разговорной речи и усвоению письма, чтения; выразительной речи, раскрытию детьми своих интеллектуальных и природных возможностей.

**Заключение**

Изучив проблему формирования просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, мы сделали следующие выводы.

Роль просодической стороны речи чрезвычайно важна. Прежде всего, она обеспечивает оформление фраз как целостных смысловых единиц, и, вместе с тем, обеспечивает передачу информации о коммуникативном типе высказывания, об эмоциональном состоянии говорящего. Именно дошкольный возраст является наиболее благоприятным для решения коррекционных задач, для овладения интонационными характеристиками речи.

В нашей работе мы опирались на теоретические и методологические труды специалистов в области речи. Мы пришли к выводу о том, что в трактовке термина «просодика» единства не существует. Все авторы рассматривают просодику как многокомпонентное явление ,представляющее собой совокупность определенных акустических элементов, таких как мелодика,тембр,паузы, и каждый их этих элементов выделен и изучен отдельно; просодические расстройства имеют широкий спектр проявлений и различную степень выраженности, в зависимости от структуры речевого дефекта.

У детей с нормативным развитием речи к концу старшего дошкольного возраста сформированы все компоненты просодической стороны речи. Особенностью детей с ОНР III уровня является нарушение просодической стороны речи, всех ее компонентов. В задачу логопедической работы с детьми с ОНР III уровня входит формирование умений изменять голос (повышать и понижать его тон, усиливать и понижать громкость), замедлять и ускорять темп речи, использовать паузы, выделять голосом отдельное слово или группу слов, придавать голосу эмоционально-экспрессивную окраску.

Коррекционное влияние театрализованной деятельности заключается в развитии большой степени образности, позволяющий слышать тембр голоса и интонацию героя. Переживая множество образов, ситуаций, поступков и отношений, ребенок развивает интонационную выразительность голоса. Исполняемая роль, произносимые реплики ставят ребенка перед необходимостью ясно, четко, понятно изъясняться, с использованием всех компонентов просодики. И чем разнообразнее будут сценические ситуации, тем совершеннее станет просодическая сторона речи. Это побудило нас к созданию игр-драматизаций, ролевых диалогов на основе текста, игр – имитаций животных, сказочных персонажей, инсценировок произведений, направленных на формирование темпо-ритмического рисунка речи, модуляций голоса по силе и высоте, логического ударения, интонации и речевого дыхания.

Для реализации поставленной цели мы выделили основные компоненты просодической стороны речи, определили их значение в речевом развитии детей, описали динамику развития компонентов просодической стороны речи детей с нормативным и с нарушенным речевым развитием, описали особенности просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Также мы рассмотрели возможности театрализованной деятельности в оптимизации логопедической работы, направленной на коррекцию компонентов просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Нами была проведена экспериментальная работа, направленная на формирование просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня средствами театрализованной деятельности.

Экспериментальная работа включала в себя три этапа.

На первом этапе исследования проведен констатирующий эксперимент. В ходе, которого мы выявили ряд особенностей просодической стороны речи, позволяющих выделить наиболее типичные затруднения для детей с ОНР III уровня. Было отмечено, что большинство детей с ОНР имеют достаточно низкий уровень сформированности просодической стороны речи. Нарушения просодического оформления речевого высказывания выявлены у всех детей с ОНР, что обусловлено совокупным влиянием различных факторов, таких как состояние акустических характеристик голоса , уровень речевого развития детей , уровень слухового самоконтроля, трудности мелодико-интонационного оформления речи детей дошкольного возраста с ОНР проявляются в неточностях при отраженном воспроизведении разных интонационных и ритмических структур, в ошибках при передаче логического ударения , самостоятельном воспроизведении фраз, которые имеют различную интонационную окраску.

На втором этапе исследования в экспериментальной группе детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня проведен формирующий эксперимент, который состоял из трех этапов. Основная цель подготовительного этапа заключалась в формировании речевого слуха. Целью основного этапа является формирование просодических компонентов речи у детей старшего дошкольного возраста на логопедических занятиях: ритма, интонации, темпа, логического ударения, модуляций голоса по высоте и силе, тембра, речевого дыхания. В ходе этого этапа использовались специальные подобранные игры-драматизации, ролевые диалоги на основе текста, инсценировки произведений, постановки спектаклей проводимые на основном этапе работы. Заключительный этап направлен на подготовку детей к самостоятельному воспроизведению сюжета. Таким образом, мы апробировали систему работы, направленную на формирование просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Контрольный этап эксперимента продемонстрировал динамику в сторону повышения показателей сформированности просодической стороны речи и доказал достаточно высокую эффективность проведённой работы. На заключительном этапе мы проанализировали результативность проведенной работы по формированию основных компонентов просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе театрализованной деятельности. Для этого было организовано повторное обследование. Развитие просодики у детей с ОНР III уровня в процессе игр привёл к положительным изменениям всех компонентов речевой системы. Полученные данные свидетельствуют о повышении уровня сформированности отдельных компонентов и просодической стороны речи в целом.

В ходе исследования получила подтверждение гипотеза о том, что формирование просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня будет протекать эффективнее, если на логопедических занятиях применяются различные виды театрализованной деятельности (игры-драматизации, инсценировки произведений), направленные на формирование темпо-ритмической структуры речи, модуляции голоса по силе и высоте, интонации, логического ударения и речевого дыхания.

**Список литературы**

1. Артоболевский О.А. Очерки по художественному чтению, Просвещение ,1959-160 с.
2. Алмазова, Е. С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей / Е. С. Алмазова. – М. : Просвещение, 1991. – 150 с.

# Артемова Е.Э. Формирование просодики у дошкольников с речевыми нарушениями Монография. – М., МГГУ им. М. А. Шолохова, 2008. – 123 с.

# . Артемова, Л. В. Театрализованные игры дошкольников / Л. В. Артемова. – М. : Просвещение, 2001. – 127 с.

# Акулова О. Театрализованные игры // Дошкольное воспитание, 2005. -№4.

# Антипина Е.А. Театрализованная деятельность в детском саду. -М., 2003

# Артемов, В. А. Психология речевой интонации : лекции к спецкурсу / В. А. Артемов. – М. : Просвещение, 1986. – 79 с.

# Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Хрестоматия. Логопедия /М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 416 c.

1. Бондарко, Л. В. Звуковой строй современного русского языка / Л. В. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1996. – 212 с.

# Борисова, Е. А. Развитие мимической и интонационной выразительности речи у заикающихся дошкольников / Е. А. Борисова // Логопед. – 2005. - № 1. – С. 17–23.

1. Брызгунова, Е. А. Звуки и интонация русской речи / Е. А. Брызгунова. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Русский язык, 2003. – 280 с.

# Васильев Ю.: Сценическая речьАкадемический проект ,2010

# Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. - 5-е изд., испр. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.

# Вильсон Д. К. Нарушения голоса у детей / Д. К. Вильсон. – 2-е изд., переаб. и доп. – М. : Медицина, 1990. – 447 с.

# Всеволдский-Гергросс, В. Н. Русский театр / В. Н. Всеволдский – Гергросс. – М. : Наука, 1992. – 182 с.

# Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – 2-е изд., перераб. – М. : Лабиринт, 2001. – 370 с.

1. Жинкин, Н. И. О произвольном и непроизвольном управлении звуковыми механизмами пения и речи / Н. И. Жинкин // Вопросы психологии. – 1978. - № 4. – С. 73–83.
2. Жога, Л. Н. Театрализованная деятельность как средство коррекции речевых нарушений в условиях специального детского сада / Л. Н. Жога, Н. Г. Саяпова, Л. А. Рукасуева // Логопед. – 2007. - № 4. – С. 46–75.

# Жулина, Е. В. Значение театрализованной деятельности и среды в психическом развитии дошкольников с недостатками речи / Е. В. Жулина // Логопед. – 2008. - № 5. – С. 111–119.

1. Зееман, М. В. Расстройства речи в детском возрасте / М. В. Зееман. – М. : Медгиз, 1962. – 402 с.

# Ковшиков В.А., Глухов В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности- М.: АСТ: Астрель, 2007. - 318, [2]с. - (Высшая школа)

# Кубасова О.В. Выразительное чтение  М.: Академия, 1997. — 144 с.

# Карпинская Н.С. Игры-драматизации в развитии творческих способностей детей// Художественное слово в воспитании дошкольников.- М., 1972.с.36

# Куцакова Л.В., Мерзлякова С.И., Воспитание ребенка-дошкольника: РОСИНКА: В мире прекрасного: Програм.-метод. Пособие/ Владос, 2005 г.

# Лопатина, Л.В. Нарушения интонационного оформления высказывания дошкольниками со стёртой дизартрией / Л. В. Лопатина, Л. Н. Позднякова // Логопедия. – 2004. - № 1. – С. 36-43.

1. Линчук, Л. А. Театрально-игровая деятельность в системе логопедической работы / Л. А. Линчук // Логопед. – 2007. - № 6. – С. 84-88.

# Менджерицкая Д.В., Творческие игры в детском саду.-Минск, 1953.

# Маханева М. Театрализованная деятельность дошкольников // Дошкольное воспитание. – 1999. - №11.

# Максаков, А. И. Развитие речевого голоса у дошкольников / А. И. Максаков // Дошкольное воспитание. – 1988. - № 1. – С. 9-16.

1. Николаева, Т. М. Языкознание и паралингвистика / Т. М. Николаева, Б. А. Успенский ; [под ред. Т. М. Николаевой]. – М. : Наука, 1990. – 128 с.

# Неменова Т. Развитие творческих проявлений детей в процессе театрализованных игр // Дошкольное воспитание. – 1989. - №1.

# Поваляева, М.М. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов / М.М.Поваляева; под ред. М.А.Поваляевой. – Ростов-на Дону: Феникс, 2002.с.352

# Правдина, О. В. Логопедия : учеб. пос. для ст. деф. фак-тов пед. ин-тов / О.В. Правдина. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Владос, 2004. – 272 с.

1. Позднякова, Л. А. Логопедическая работа по формированию интонационной выразительности речи дошкольников со стёртой дизартрией / Л. А. Позднякова // Логопед в детском саду. – 2007. - № 1. – С. 36-42.
2. Позднякова, Л. А. Формирование восприятия интонационной выразительности речи дошкольников со стёртой дизартрией / Л.А. Позднякова // Логопед в детском саду. – 2005. № 5. – С. 57-62.

# Рубинштейн С.Л. Леушина А.М. Основы общей психологии. Издательство Питер. (2000)с.93.

# Реуцкая Н.А. Театрализованные игры дошкольников // Игра дошкольника / Под ред. С.Л. Новоселовой. - М., 1989. .

1. Радионова, Ю. Н. Развитие интонационной выразительности речи дошкольников / Ю. Н. Радионова // Ребёнок в детском саду. – 2006. - № 4. – С. 7-13.

# Понятийно-терминологический словарь логопеда, Под ред. В. И. Селиверстова. - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997,372 с.

# Станиславский, К. С. Работа актёра над собой в творческом процессе воплощения / К. С. Станиславский. – 2-е изд., испр. – М. : Изд. ЛКИ, 2010. – 504 с.

# Тонкова-Ямпольская, Р. В. Развитие речевой интонации у детей первых двух лет жизни / Р. В. Тонкова-Ямпольская // Вопросы психологии. - 1968. - № 3. – С. 24-29.

# Торсуева, И. Г. Интонация и смысл высказывания / И.Г. Торсуева. – 2-е изд. – М. : Книжный дом «Либроком», 2009. – 112 с.

1. Трошин, О. В. Театрализованная деятельность как метод преодоления коммуникативной дезадаптации у дошкольников с нарушениями речевого развития / О. В. Трошин // Логопед. – 2006. - № 1. – С. 4-10.

# Фурмина Л.С. Возможности творческих проявлений старших дошкольников в театрализованных играх // Художественное творчество и ребенок. – М., 1972.

1. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева. – М. : Владос, 2000. – 314 с.
2. Хватцев, М. Е. Как предупредить и устранить недостатки голоса и речи детей / М. Е. Хватцев. – М. : Владос, 2000. – 14 с.
3. Цеплитис, Л. К. Анализ речевой интонации / Л. К. Цеплитис. – Рига : Зинатне, 1974. – 139 с.
4. Чурилова Э.Г. «Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников».
5. Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ. / Под общ. ред. д. п. н., проф. Г. В. Чиркиной–– 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ
6. Черемисина, Н. В. Русская интонация: поэзия, проза, разговорная речь / Н. В. Черемисина. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Русский язык, 1995. – 239 с.
7. Швачкин Н.Х. Развитие речевых форм у дошкольника ВЛАДОС, 1995.- 198 с.
8. Яровенко, О. И. Становление интонационной системы языка у детей младшего школьного возраста / О. И. Яровенко // Становление речи и усвоение языка ребёнком : сб. науч. тр. - М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1986. – 33-46.

*Приложение №1*

Программа обследования просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (Е.Е. Шевцова, Л.В. Забородина, Т.Г.Визель,И.Ф.Павалаки)

1. Обследование восприятия ритма.

2. Обследование воспроизведения ритма.

3. Обследование восприятия темпа

4.Обследование воспроизведения темпа

5.Обследование восприятия интонации.

6. Обследование воспроизведения интонации.

7. Обследование восприятия логического ударения.

8. Обследование воспроизведения логического ударения.

9. Обследование модуляций голоса по высоте.

10. Обследование модуляций голоса по силе.

11. Обследование восприятия тембра.

12. Обследование воспроизведения тембра.

13. Обследование речевого дыхания.

**1. Обследование восприятия ритма**

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

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

Материал для исследования: карточки с графическим изображением ритмических структур:

//, ///, ////, // //, // // // //, /// ///, //// ////, U/./U/U/ и т.д., где / - громкий удар, U - тихий удар.

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

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

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

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

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

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

Критерии оценки (единые для всех заданий):

4 балла - задание выполняется правильно и самостоятельно;

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

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

1 балл - для выполнения задания требуется активная помощь взрослого;

0 баллов - задание не выполняется, повторные инструкции неэффективны.

**2. Обследование воспроизведения ритма**

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

Материал для исследования: предъявлялись:

простые удары ///; ////; //

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

// // //; // // // //

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

//UU; //UU//; /UU/UU; /UU/; /U/U/U.

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

- изолированные удары: а) ///б) ///// в) //// г) // (без опоры на зрительное восприятие).

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

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

(без опоры на зрительное восприятие).

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

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

г) //UU//

(без опоры на зрительное восприятие).

**3. Обследование восприятия темпа речи**

Материал для исследования: Для исследования восприятия различного речевого темпа предварительно ребенку объясняют, что темп речи может быть быстрым, медленным и нормальным. Вводятся картинки-символы. Например: заяц бегает быстро - и говорит очень быстро, черепаха ползает медленно - и говорит медленно, ежик ходит спокойно - и говорит спокойно, нормально.

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

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

- По веточке ползает длинная гусеница, (медленный темп)

- Из-под топота копыт пыль по полю летит, (быстрый темп)

- Кто-кто в теремочке живет? (медленный темп)

- В лесу дети собирали грибы и ягоды, (нормальный темп)

- У пчелы, у пчёлки почему нет чёлки? (быстрый темп)

- Зимой дети любят кататься на санках и коньках, (медленный темп)

Критерии оценки:

4 балла - задание выполняет верно.

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

2 балла - после повторного произнесения предложения ошибки не исправляет.

1 балл - путается, не соотносит с картинками.

0 баллов - задание недоступно.

**4. Обследование воспроизведения темпа речи**

Материал для исследований: воспроизведение предложений с различной темповой организаций за логопедом отраженно.

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

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

- Весной тает снег и бегут ручьи, (нормальный темп)

- Кто стучится в дверь ко мне с толстой сумкой на ремне? (быстрый темп)

- Самолет построим сами и помчимся над полями, (быстрый темп)

- Улитка носит свой домик на спине, (медленный темп)

- На море во время шторма очень большие волны, (нормальный темп)

Критерии оценки:

4 балла - повторил верно.

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

2 балла - темп изменяет незначительно.

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

0 баллов - задание недоступно.

Самостоятельное управление темпом речи

Самостоятельное изменение темпа речи ребенок должен производить по сигналу на материале небольшого знакомого стихотворения, например, «Мой веселый звонкий мяч» С. Маршака.

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

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

Мой веселый звонкий мяч, Черепаха

Ты куда пустился вскачь? Ёж

Синий, красный, голубой, Заяц

Не угнаться за тобой. Черепаха

Критерии оценки:

4 балла - повторил верно.

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

2 балла - темп изменяет незначительно.

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

0 баллов - задание недоступно.

**5. Обследование восприятия интонации**

Обследования восприятия интонации проводится для того, чтобы выяснить, понимают ли дети, что человеческая речь обладает разнообразием интонаций. Это разнообразие достигается изменением высоты, силы, тембра, модуляции голоса. Интонация придает речи эмоциональную окраску, помогает выразить чувства.

Цель обследования: выявить возможность детей различать разнообразные интонационные структуры в импрессивной речи.

Материалом исследования служили предложения, произносимые с повествовательной, вопросительной и восклицательной интонацией, и графическое изображение предложений.

Процедура: ребенку предлагалось послушать предложения, которые произносились с различной интонацией (повествовательной, вопросительной или восклицательной). Предварительно перед выполнением задания проводилась беседа, в которой на материале одной серии предложений выяснялось, одинаково они произносятся или по-разному.

1. Определение наличия повествовательного предложения. Знакомство с сигнальной карточкой.

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

Речевой материал:

1. На улице холодно.

2. Ах, какая красивая картина!

3. Медведь спит в берлоге.

4. Белка грызет орешки.

5. Ты съел суп?

2. Определение наличия вопросительного предложения. Знакомство с сигнальной карточкой.

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

Речевой материал:

1. На улице идет снег!

2. Ты любишь играть в снежки?

3. Оля идет в парк.

4. Куда мальчик идет?

5. У тебя болят зубы?

3. Определение наличия восклицательного предложения*.* Знакомство с сигнальной карточкой.

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

Речевой материал:

1. Ой, как жарко!

2. Мальчики играют во дворе.

3. Кто к нам пришел?

4. Посмотри, летит самолет!

5. Мы идем в цирк.

**6. Обследование воспроизведения интонации**

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

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

1. Воспроизведение отраженно фраз с разными интонациями.

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

Солнце светит. Солнце светит? Солнце светит!

Сверкает молния. Сверкает молния? Сверкает молния!

Снег идет! Снег идет? Снег идет.

Я пойду в гости! Я пойду в гости. Я пойду в гости?

Мама пришла. Мама пришла! Мама пришла?

2. Воспроизведение отраженно стихотворных строк в соответствии с интонациями логопеда.

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

- Ты куда идёшь, медведь?

- В город ёлку поглядеть!

- Да на что тебе она?

- Новый год встречать пора.

- Где поставишь ты её?

- В лес возьму, в своё жильё.

**7. Обследование восприятия логического ударения**

Обследование восприятия логического ударения необходимо для того, чтобы выяснить, понимают ли дети выделение главного по смыслу слова во фразе; умеют ли сами выделить любую часть высказывания.

В предварительной беседе ребенку в доступной форме объясняют значение термина «логическое ударение». Сам термин не называется, но при этом объясняют, что для того, чтобы наша речь была понятна окружающим, нужно уметь говорить выразительно. Для этого в предложении выделяют голосом те слова, которые считаются особенно важными. Они произносятся громче и чуть протяжнее остальных. Перед заданием необходимо на примере дать образец утрированного выполнения логического ударения, т.е. выделение голосом определенного слова во фразе.

Материал для исследования: предложения, сюжетные картинки, предметные, картинки, стихотворные тексты.

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

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

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

- Емеляпоймал щуку. - Мама сшила новое платье.

- Емеля поймал щуку. - Мама сшила новое платье.

- Емеля поймалщуку. - Мама сшила новое платье.

2. Умение выделять слово, выделенное логопедом в вопросительном предложении, и вместо ответа показать соответствующую картинку.

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

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

- Бабушка вяжет кофту? - Мама надела шляпу!

- Бабушка вяжет кофту! - Маманадела шляпу?

3. Умение определять слово, выделенное голосом в стихотворном тексте.

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

Инструкция: «Внимательно слушай. Логопед будет читать стихотворение и в каждой строчке выделять голосом «важное» слово. Назови, какое слово логопед выделила».

Зайку бросила хозяйка. Я *забрался* под кровать.

*Под дождем* остался зайка. Чтобы *брата* напугать.

Со скамейки слезть не *мог.* На себя всю *пыль*собрал,

Весь до ниточки *промок.* Очень *маму* напугал.

Критерии оценки:

4 балла – задания выполнены правильно.

3 балла – задания выполнены с ошибками, но ошибки были самостоятельно исправлены

2 балла – слово выделялось паузами и громким голосом, а не интонацией.

1 балл – для выполнения требовалась активная помощь, примеры

0 баллов - задание недоступно

**8. Обследование воспроизведения логического ударения**

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

1. Воспроизведение фразы с логическим ударением по образцу.

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

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

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

*Маша* идет в школу.

У *Коли* новый мяч.

На улице сегодня *холодно*.

Мама *пришла*с работы.

*Завтра* поедем к бабушке.

2. Сравнение двух предложений, отличающихся только логическим ударением.

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

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

У *Кати* книга. У Кати *книга*.

*Дятел* стучит по дереву. Дятел *стучит* по дереву.

На *столе*красивая ваза. На столе *красивая* ваза.

На *болоте* много комаров. На болоте много *комаров.*

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

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

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

Бабушка вяжет носок.

а) Кто вяжет носок?

б) Что делает бабушка?

в) Что вяжет бабушка?

Мальчик ест яблоко.

а) Кто есть яблоко?

б) Что делает мальчик?

в) Что ест мальчик?

Критерии оценки:

4 балла –задания выполнены правильно.

3 балла – задания выполнены с ошибками,но ошибки были самостоятельно исправлены

2 балла – слово выделялось паузами и громким голосом, а не интонацией.

1 балл – для выполнения требовалась активная помощь,примеры

0 баллов - задание недоступно

**9. Обследование модуляций голоса по высоте**

Целью обследования является выявление умения ребенка определять и интонировать постепенное движение мелодии снизу вверх, сверху вниз. Обследование модуляций голоса по высоте необходимо для того, чтобы выяснить, насколько ребенок со стертой дизартрией может владеть своим голосом, изменять его по высоте, насколько широк диапазон голоса.

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

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

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

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

АВ \ - собака АВ / - щенок

МУ \ - корова МУ / - теленок

МЯУ \ - кошка МЯУ / - котенок

У \ - пароход большой У / - кораблик маленький

О \ - медведь О / - мишутка

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

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

У \ - большой (низкий) У / - маленький (высокий) голос

А\- А /-

О\- О /-

МУ \ - корова МУ / - теленок

АВ \ - собака АВ / - щенок

МЯУ \ - кошка МЯУ / - котенок

3. Воспроизведение поступательного повышения и понижения голоса на гласных звуках с опорой на графическое изображение или движения руки: вверх - повышение высоты вниз - понижение высоты

Инструкция №1: «Попробуй не ногами, а голосом подняться по ступенькам, а потом голосом спуститься вниз. Когда голос поднимается по ступенькам, он будет повышаться и становиться тоньше. Когда голос будет спускаться вниз по ступенькам, то будет становиться ниже. Сначала со звуком А, потом О, У».

Инструкция №2:

«Покажи, как укачивают ребенка, куклу».

«Покажи, как стучат часы».

«Покажи, как звенит колокол».

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

Критерии оценки:

4 балла - задание выполняется с достаточными модуляциями по высоте;

3 балла - задание выполняется с недостаточными модуляциями голоса по высоте;

2 балла - задание выполняется без модуляций голоса по высоте, но при сопряженном выполнении задания высота голоса изменяется;

1 балл - задание выполняется без модуляций голоса по высоте, но при сопряженном выполнении задания высота голоса остается без изменений;

0 баллов - задание не выполняется.

**10. Обследование модуляций голоса по силе**

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

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

1. Восприятие отдельных звуков и звукоподражаний, произнесенных с разной силой голоса. Процедура: Ребенку предлагается прослушать различные изолированные звуки и показать картинку с изображением предмета удаленного - на тихий голос или картинку с изображением приближенного предмета - на громкий голос логопеда.

Инструкция №1: «Слушай внимательно. Плывет корабль, он гудит - «УУУУУ». Если пароход близко - он гудит громко, если далеко - тихо. Услышишь громкий гудок, подними картинку, где корабль близко, тихо, где корабль далеко».

Громко Тихо

У - самолет близко У - самолет далеко

А - пожарная машина А - пожарная машина

близко далеко

О - поезд близко О - поезд далеко

И - «скорая помощь» И - «скорая помощь»

близко далеко

Инструкция №2: «Послушай, как подают голос разные животные, насекомые, птицы. Отгадай по их голосу, далеко они от нас или близко. Напомним, что если далеко, то голос слышим тихий, если близко, то голос слышим громкий».

Громко Тихо

Жук - ЖЖЖЖЖ жжжжж

Комар - 3333333 ззззззз

Кузнечик - ЦЦЦЦ цццццц

Кукушка - КУ-КУ ку-ку

Лягушка - КВА-КВА ква-ква

Сова - УХ-УХ ух-ух

Осёл - ИА-ИА иа-иа

Примечание: звукоподражания дают вразнобой.

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

Инструкция №1: «Покажи, как гудит пароход, самолет, машина и др., если они далеко, и как гудят, если они близко?»

Близко Далеко

Самолет (У) -... ? ...?

Пароход (Ы) -... ? ...?

Поезд (О) -... ? ...?

Машина (И) -... ? ...?

Инструкция №2: «Покажи, как подают голоса разные животные, насекомые, птицы. Если они далеко? (тихо) Если они близко (громко)?» I

Близко Далеко

Жук (ЖЖЖ) -... ? ...?

Комар (333) -... ? ...?

Кузнечик (ЦЦЦ) -... ? ...?

Кукушка (КУ-КУ). -.:. ? ...? |

Лягушка (КВА) -... ? ...?

Сова (УХ) -... ? ...?

Корова (МУ) -... ? ...?

**11. Обследование восприятия тембра**

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

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

1. Различение тембра голоса на материале междометий

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

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинки. Лица этих человечков выражают различные чувства:грусть, удивление, радость, гнев, страх. Логопед произнесет маленькие слова (восклицания), а ты подумай, каким тоном голоса логопед произнес слово, и покажи подходящего человечка».

1. Ах! - радость восхищение.

2. Ой! - испуг, страх.

3. Ух! - недовольство.

4. О! - удивление.

5. Эх, - грусть, сожаление.

2. Различение тембра голоса на материале предложений

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

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

1. Скоро гроза! (недовольно)

2. Скоро гроза! (радостно)

3. Скоро гроза?! (удивленно)

4. Скоро гроза, (грустно)

5. Скоро гроза! (со страхом, испуганно)

Критерии оценки:

4 балла - задание выполняется правильно.

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

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

1 балл - для выполнения задания требуется активная помощь взрослого.

0 баллов - задание не выполняется, повторные инструкции неэффективны.

**12. Обследование воспроизведения тембра голоса**

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

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

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

1. Передача междометиями с помощью разных оттенков голоса эмоционального состояния

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

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

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

Упала чашка - Ой! (испуганно).

Забили гол в ворота - Ура! (радостно).

Просят убрать игрушки - У-У (недовольно, плаксиво).

Устали и хотят спать - Ох (устало, тихо).

Рубят дрова - Ух (тяжело).

Грозят пальцем, нельзя детям брать спички - Ая-яй (строго).

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

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

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

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

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

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

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

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

Критерии оценок:

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

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

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

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

0 баллов - невыполнение задания или отказ от задания.

**13. Обследование речевого дыхания**

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

Выделяют 3 типа дыхания:

- поверхностное

- грудное

- нижнереберное.

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

1. Определение типа дыхания

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

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

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

2. Исследование умения дифференцировать носовое и ротовое дыхание

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

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

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

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

Вдохни ртом, а выдохни носом.

3. Исследование силы воздушной струи.

Материал для исследования: граненый карандаш, губная гармошка.

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

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

- Вот губная гармошка, подуй в нее сильно, чтобы появился звук.

Критерии оценки:

4 балла - диафрагмальный тип дыхания, дифференцирует ротовой и носовой вдох и выдох, выдыхаемая воздушная струя сильная и целенаправленная.

3 балла - диафрагмальный тип дыхания, дифференцирует носовой и ротовой вдох и выдох, снижен объем и сила выдоха.

2 балла - диафрагмальный тип дыхания, аритмичность вдоха и выдоха, малый объем и сила выдоха, недостаточная дифференциация ротового и носового вдоха и выдоха.

1 балл - верхнеключичный тип дыхания, аритмичность вдоха и выдоха, малый объем и сила выдоха, не дифференцирует ротовой и носовой вдох и выдох.

0 баллов - задание не выполняет.

4. Исследование особенностей фонационного дыхания.

1) Воспроизведение на одном выдохе предложений с увеличением количества слов.

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

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

1. Девочка рисует цветок.

2. Девочка рисует цветок карандашами.

3. Девочка рисует красивый цветок карандашами.

4. Девочка рисует красивый цветок цветными карандашами.

Критерии оценки:

4 балла - речь на выдохе, объем речевого дыхания хороший.

3 балла - речь на выдохе, объем речевого дыхания ограничен.

2 балла - речь на выдохе, но ослаблен речевой выдох.

1 балл - речь возможна на вдохе, дискоординация дыхания и фонации.

0 баллов - не справляется с заданиями.

При помощи всех выше перечисленных заданий можно определить уровень сформированности просодической стороны речи детей:

44-52 баллов - высокий

33-43 баллов-выше среднего

22-32 баллов средний

11-21 баллов-ниже среднего

0-10 баллов низкий.

*Приложение №2*

Описание игр и упражнений.

«Поймай хлопок»

Дети стоят врассыпную. Они должны среагировать на хлопок педагога и хлопнуть одновременно с ним. Педагог предлагает поймать маленький мячик (цветок, монетку).

«Одинаковые и разные звуки»

Педагог, находясь за ширмой, приводит в звучание сначала различные, а затем одинаковые игрушки. Ребёнок отвечает на вопрос: «Одинаковые или разные звуки?»

«Покажи звук»

Ребёнку дают две карточки: на одной изображена короткая полоска, на другой длинная. Педагог бубном издаёт длинные и короткие звучания, а ребёнок показывает карточку, соответствующую длительности звука.

«Высоко-низко»

Ребёнок идёт по кругу. Воспитатель воспроизводит низкие и высокие звуки (например, на металлофоне, пианино, гармонике). Услышав высокие звуки, ребёнок поднимается на носочки; услышав низкие звуки – приседает.

«Заяц – барабанщик»

Ведущий – заяц отстукивает ритмический рисунок на барабане, дети – зайчата повторяют ритмический рисунок.

«Дирижеры»

Педагог произносит серии звуков, слогов и фраз с понижением основного тона. Дети при повторном их воспроизведении педагогом дирижируют палочкой, изображая движение мелодики вниз.

«Восклицательный знак»

Педагог знакомит детей с графическим изображением восклицательного знака. Показ сопровождается стихотворением:

Чудак – восклицательный знак!

Никогда он не молчит,

Оглушительно кричит:

«Ура! Долой! Караул! Разбой!»

Затем педагог произносит текст, а дети услышав восклицательное предложение поднимает над головой карточки.

«Вопросительный знак»

Педагог произносит текст. Дети, когда слышат вопросительное предложение, показывают карточку.

«Лесенка»

Педагог произносит фразы, а дети переставляют фишку или оставляют на той же ступеньке (в зависимости от повышения или понижения мелодики).

«Вопрос – ответ»

Дети встают в две шеренги лицом друг к другу: одна шеренга точка «точка», другая –«вопросительный знак». Когда педагог произносит фразу – вопрос, шаг вперёд делают дети с эмблемами вопросительного знака, когда фразу – утверждение – дети с эмблемами точки.

«Слушай, думай, называй»

Педагог произносит фразы, используя различные средства для выражения логического ударения. Детям предлагается после прослушивания фразы назвать слово носитель логического ударения и указать, как оно произнесено (громко или тихо, быстро или растянуто).

«Найди важное слово»

Педагог произносит фразы, выделяя голосом слово – носитель логического ударения. Дети составляют модель данного предложения из картинок с изображением субъекта и объекта действия и стрелок.

«Кораблики»

На столе стоит таз с водой, дети опускают кораблики, набирают воздух через нос и начинают поочерёдно медленно и плавно дуть на парус кораблика.

«Укачиваем куклу»

Дети стоят, спины прямые; в руках держат кукол, укачивают их, распевая: «а-а-а».

«Самолёт»

В правой руке дети держат воображаемый игрушечный самолёт. Он то набирает высоту, то плавно опускается, то снова резко взмывает к небу. Движение руки сопровождается тянущимся звуком [а] или [у]. Голос следует за движением самолёта то вверх, то вниз.

«Эхо»

Педагог показывает картинку, на которой дети в лесу кричат: «Ау». Делятся на две команды. Первая команда громко, но на мягкой атаке кричат: «Ау», вторая (эхо) тихо отвечает: «Ау» (повторять 3-5 раз).

«Вьюга»

Педагог показывает картинку вьюги. Дети делают глубокий вдох, на выдохе начинают тянуть: «у-у-у». Затем вьюга усиливается, дети увеличивают силу голоса.

«Фраза по кругу»

Дети, сидя по кругу, проговаривают одну и ту же фразу или скороговорку с различной интонацией.

«Назови ласково»

Детям предлагается повторить за педагогом фразу с интонацией завершённости, заменив с помощью уменьшительно – ласкательных суффиксов все имена существительные на «ласковые», например фраза образец»У лисы пушистый хвост» должна звучать так: «У лисички пушистенький хвостик».

«Просьба»

По образцу педагога дети дают друг другу поручения и по результатам выполнения произносят слова одобрения с оценочной интонацией: «Молодец!», «Замечательно сделал!» и т. д.

«Построения»

Дети встают в шеренгу. Педагог. Обращаясь к каждому ребёнку по имени. Просит назвать того, кто стоит справа (слева) от него. Принимаются только полные ответы, в которых логическим ударением выделены имена детей.

«Работа с моделями эмоций»

Педагог обращает внимание детей на глаза, брови, рот, схематическое изображение лиц, выражающие различные эмоции. После того как дети научатся определять эмоции по моделям, им раздают карточки и разрезают их пополам поперёк. Детям предлагают найти две подходящие половинки.

«Работа со схемами-эмоциями»

Схемы-эмоции представляют собой несколько последовательно изображённых моделей эмоций, связанных переходами-стрелочками. Детям предлагают придумать историю.

«Мимический диктант»

Педагог читает эмоционально окрашенный текст, по ходу которого дети последовательно выставляют карточки-пиктограммы с соответствующими мимическими выражениями и сами воспроизводят их.

«Превращение предмета»

Предмет кладётся на стул или передаётся по кругу от одного ребёнка к другому. Каждый должен действовать с предметом по своему, оправдывая его новое предназначение, чтобы была понятна суть превращения.

«Превращение детей»

По каманде педагога дети превращаются в деревья, цветы, грибы, игрушки, животных.

«Диалогические скороговорки»

Дети делятся на пары и проговаривают диалогические скороговорки.

- Расскажи мне про покупки.

- Про какие про покупки?

- Про покупки, про покупки, про покупочки свои.

«Встреча»

Упражнение выполняется в паре. Дети идут навстречу друг другу и изображают встречу эмоционально, с голосовым, мимическим и двигательным сопровождением.

«Мяч эмоций»

Дети стоят по кругу. Педагог, находясь в центре круга, бросает ребёнку мяч и называет одну из эмоций (грусть, радость…). Ребёнок произносит скороговорку с названной интонацией.

«Этюды»

Этюды могут быть предложены педагогом или сочинены детьми. Темы для этюдов должны быть близки и понятны детям («Ссора», «Встреча», «Радость», «Грусть»).

## *Ролевой диалог “Жил-был цыпленок” по мотивам произведения К.И. Чуковского “Цыпленок”*

Действующие лица: Цыпленок, Курица, Петух, Кот, Лягушки, Цыплята

 Вед.1. В мире много сказок

Грустных и смешных

И прожить на свете

Нам нельзя без них.

Вед.2. В сказке может всё случиться,

Наша сказка впереди.

Сказка в двери к нам стучится,

Скажем сказке – заходи!

Вед.1. Был белый дом, чудесный дом,

И что-то застучало в нем.

И он разбился и оттуда

Живое выбежало чудо.

Такое теплое, такое

Пушистое и золотое.

Вед.2. На свет появился цыпленок,

Пушистый и желтый ребенок.

Вот такой.

(появляется цыпленок)

Цыпленок. Пи-пи-пи, пи-пи-пи

Ой, какой огромный мир,

Надо его узнать получше!

(поет песенку, муз. Ю.Чичкова, сл.С.Рунге)

Прощай скорлупа тесная

Ты стала мне мала,

Такие интересные

Ждут меня дела.

(под музыку ходит по дорожке, клюет зерна)

(появляется курица).

Курица. Я – ваша добрая подружка,

Дам вам перьев на подушку,

Дам яичек для блинов,

Куличей и пирогов.

(увидала цыпленка)

Куд-куда, куд-куда,

Вот это да!

Посмотри на молодца!

Только вышел из яйца,

Сразу ножками пошел,

Червячка в земле нашел!

Цыпленок. Мама, я уже большой? Пи-пи-пи

Курица. Нет, сынок, ты у меня ещё маленький.

И тебе надо многому научиться.

Смотри и повторяй за мной.

Ко мне, мои цыплятки.

(танцуют танец. Нар.танец “мои цыплята”)

Курица. Ко-ко-ко, ко-ко-ко,

Ухожу я далеко.

Будь сыночек маленький

Умницей и паинькой.

Пей водичку, кушай крошки,

Только опасайся кошки!

Вед.1. Только мама за порог,

Глядь – крадется серый кот.

Кот (идет и поет песенку. Р.н. песня “Кот Васька”)

Ходит Васька серенький,

Хвост пушистый, беленький,

Ходит Васька кот…

Сядет, умывается, лапкой утирается

Песенку поет: мяу-мяу

Цыпленок. Ты кто?

Кот. Я – котик, мягкий животик,

Я никого не обижаю,

Всех я обожаю.

А ты кто?

Цыпленок. Я – цыпленок – пи-пи-пи

Я только сегодня вылупился из яйца.

Кот. А, так ты ещё маленький.

(машет лапкой и уходит).

Цыпленок. Я кота не испугался,

Но опять один остался.

Где же мамочка моя?

Без неё скучаю я!

Вед.1. Появляется петух, сверху перья, снизу пух.

Хвост с узорами,

Сапоги со шпорами.

Раньше всех встает,

Голосисто поет.

Петух. Посмотрите, как могу

Я кричать – ку-ка-ре-ку!

Разве я не удалец?

Разве я не молодец?

(играет на бубне, уходит. Р.н. мелодия “Полянка”).

Вед. Да, подумал цыпленок.

Это ж надо так уметь?

Так играть и звонко петь!

Он тоже вытянул шею и что было сил, запищал:

Цыпленок. Пи-пи-пи

Я тоже удалец!

Я тоже молодец!

(появляется лягушка)

Лягушка. Ква-ква-ква, ква-ква-ква

Далеко тебе до петуха!

Цыпленок. А ты кто?

Лягушка. Я – веселая лягушка.

Я – лягушка – попрыгушка,

И со мной мои подружки,

Все веселые лягушки!

(танец лягушек. А.Петров “Танец лягушат”. В конце танца падают на спину и болтают лапками).

Цыпленок. И я тоже так хочу,

И я тоже так могу!

(прыгает, падает на спину и болтает “лапками”).

Лягушка. Ха-ха-ха, ха-ха-ха.

Ты ещё маленький!

(убегает)

Цыпленок (плачет)

Где же мамочка моя?

Без неё скучаю я.

Но не буду я грустить,

Лучше буду я расти.

(под песенку поливает себя из лейки, делает упражнения)

Вед. Тут и мама воротилась.

Ну, цыпленка обнимать.

Ну, цыпленка целовать.

Цыпленок. Мама, а я ещё маленький?

Курица. Нет, сынок, ты уже подрос.

И многому научился.

А я тебя очень люблю,

Потому что я – твоя мама!

Вед. Мы вам сказку рассказали.

Мы вам сказку показали.

Всем понятен наш сюжет?

Лучше мамы, лучше мамы

Никого на свете нет!

Подбегают все действующие лица. Песня “У цыпленка мама есть”

**«Лис и мышонок» В.Бианки**

– Мышонок, мышонок, отчего у тебя нос грязный?

– Землю копал.

– Для чего землю копал?

– Норку делал.

– Для чего норку делал?

– От тебя, лис, прятаться.

– Мышонок, мышонок, а я тебя подстерегу!

– А у меня в норке спаленка.

– Кушать захочешь – вылезешь!

– А у меня в норке кладовочка.

– Мышонок, мышонок, а ведь я твою норку разрою!

– А я от тебя в отнорочек – и был таков!

*Музыкально-театрализованная инсценировка «Лесной концерт»*

Действующие лица:

* Скоморох - взрослый.
* Гармонист Печкин - взрослый.
* Зайчики - дети.
* Белочки - дети.
* Лиса - ребёнок.
* Волк - ребёнок.
* Медведь - ребёнок.
* Барсук - ребёнок.
* Ёж - ребёнок.

Скоморох:

Эй, мальчишки! Эй, девчушки!

Ну-ка, навострите ушки!

Открывайте шире глазки.

Приготовьтесь слушать сказку.

Эта сказка не старинная

И не очень длинная

Не про Бабу-Ягу - костяную ногу,

Не про страшного злодея -

Бессмертного Кащея.

Не про Ивана Царевича,

Не про Вову - Королевича,

Не про Мышку - Норушку,

Не про Царевну - лягушку,

Не про чёрта с хвостом,

Совсем не о том

Дети:

А о чём?

Скоморох:

Да смотрите сами.

*(На лесной полянке один за другим появляются лесные зверята. Они исполняют песню, затем разбегаются по своим делам)*

«Утренняя песенка» муз. Ю. Антонова, из музыкальной сказки «Приключение кузнечика Кузи».

Под музыку едет мужик на телеге. Везёт короб с самодельными музыкальными игрушками на ярмарку. Засыпает. Короб вываливается. Мужик едет дальше. На полянку выбегают белочки.

1 белочка: Ой, какой-то сундучок!

2 белочка: И откуда он в нашем лесу появился?

3 белочка: Посмотрю что в нём лежит. .

4 белочка: Не трогай! А вдруг там кто-то страшный сидит, а ты его выпустишь.

3 белочка: Эх, ты, трусишка! *(стучит по коробу)*. Эй, кто там? Выходи скорей! *(никто не отзывается. Белочки открывают крышку короба)*.

1 белочка: Ух, ты! Да тут разные музыкальные игрушки резные да расписные!

2 белочка: Вот здорово! Теперь в нашем лесу мы сможем создать целый оркестр!

3 белочка: Надо всех лесных жителей позвать на полянку.

4 белочка: Ах, какие свиристелки! Вот нарядные сопелки!

Пусть еноты бьют в тарелки.

Посвистим, подружки-белки?!

«Во саду ли в огороде» р. н. п.

На поляну выбегает заяц.

Заяц:

Ух, ты! И откуда это чудо?

Мне, зайчишке невдомёк *(Вытаскивает барабан, играет)*

Эй, зайчишки, выбегайте,

Барабаны надевайте!

Танец зайчиков с барабанами.

Волк:

Что тут за шум? Что тут за гам?

Вот я всем сейчас задам!

А, это зайцы расшумелись!

Ещё видно не напелись.

*(хватает одного из зайчишек)*

Ты не дал мне спать совсем.

За это я тебя и съем!

1 заяц:

Ну нет. волчище, погоди.

Туда вон лучше отойди.

2 заяц:

Ты нас послушай,

Устроим праздник!

Смотри-ка инструментов сколько разных!

3 заяц:

И кушать никого не надо.

Ты лучше с нами поиграй,

А-то уж стал совсем лентяй.

4 заяц:

Сейчас в ритмическое эхо

Начинаем мы играть.

Мой ритмический рисунок

Нужно будет повторять.

Игра «Ритмическое эхо».

На поляну вновь выбегают белочки.

1 белочка:

Эй, собирайтесь все скорей!

Сегодня праздник у зверей!

2 белочка:

У нас в лесу концерт большой.

Поторопись, народ лесной!

3 белочка:

Здесь будет музыка звучать!

Все будут петь и танцевать!

4 белочка:

Повеселятся от души

И взрослые и малыши.

Выходят лесные звери, подходят к коробу. Каждый выбирает себе инструмент.

1 заяц:

Взял Топтыгин маракас.

Медведь: Ну ка, все пустились в пляс.

Ни к чему ворчать и злиться,

Лучше будем веселиться!

2 заяц:

Тут и Волк на поляне

Заиграл на барабане.

Волк:

Веселитесь, так и быть,

Я не буду больше выть.

3 заяц:

Чудеса! Чудеса!

Металлофон берёт лиса.

Лиска - пианистка

Рыжая солистка.

Лиса:

Такой Лисы, такой красы

Нигде в округе нет.

Такой Лисы, такой красы

Не видел белый свет.

Напрасно ценят люди

В Лисице только мех.

Наказан глупый будет.

Я - Музыкальней всех!

4 заяц:

Старик Барсук

Продул мундштук

Барсук:

До чего же у кларнета

Превосходный звук!

От такого звука

Убегает скука!

Ёжик:

В кастаньеты стук да стук

Зайцы на лужайке.

Волк:

Ёжик Дед и Ёжик внук

Взяли балалайки.

Барсук:

Подхватили Белочки Бубны и тарелочки.

Белочки:

Дзинь-дзинь, трень-брень

Очень звонкий нынче день!

Оркестр «Калинка»

Издали слышится частушка. Заходит Печкин с гармонью.

Печкин:

Шёл деревней, люди спали.

Взял гармошку - сразу встали.

Встали, пробудилися,

Окна растворилися.

Собирайся, народ!

Вас много интересного ждёт.

Много песен, много шуток

И весёлых прибауток.

Ой! Чего это вы тут собрались? Давайте знакомиться. Я - почтальон Печкин. Тфу ты, то есть гармонист Печкин. А с почтой, вот уже второй год пошёл, как расстался, стало быть, на пенсию как вышел, так и расстался. Вот, продал свой велосипед, да гармонь купил. Так вот я теперь в нашем сельском клубе в «Простоквашино» на полставки гармонистом, стало быть подрабатываю. Я страсть, как музыку люблю! Слышу, веселье в лесу А это вы тут забавляетесь.

Медведь:

Мы в оркестре играем лесном.

Все, наверное знают о нём.

Белочка: Слышат нас и леса и поляны.

Взяли бубны мы и барабаны.

Волк:

Вот свистулька тонкая

И маракасы звонкие.

Барсук:

Есть дощечка, просто смех .

А трещотка громче всех!

Есть ещё и бубенцы.

Все звери:

Все мы вместе - молодцы!

Барсук:

Русских песен много знаем.

Вам одну сейчас сыграем!

Оркестр «Светит месяц»

Печкин:

Ты играй повеселее, балалайка, три струны.

Выходите прямо в круг! Не стесняйтесь, плясуны!

Танец с балалайками.

1 скоморох:

Гремят аплодисменты!

Артисты вышли кланяться

Кто подружился с музыкой,

Вовек с ней не расстанется!

2 скоморох:

Слава! Слава всем артистам!

Музыкантам и певцам!

Их волшебное искусство

Делает добрей сердца!

Медведь:

Пока пели и плясали,

День закончился, и вот,

В небе звёзды замерцали,

Месяц над рекой встаёт.

Печкин:

Все сегодня отличились.

Каждый, каждый - молодец!

А теперь пора прощаться.

Празднику пришёл конец.