МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.03.03
«Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль подготовки «Логопедия»

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
РАЗВИТИЕ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Студент _____ Казакова Кристина Сергеевна
(подпись, дата)

Научный руководитель _____ к.п.н. Тупарева Н.В.
(подпись, дата)

Нормоконтролер Е.А. Карпушкина
_____
(подпись, дата)

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от_____№_____)

Заведующий кафедрой _____ Л.Н. Корчагина
(подпись)

*Работа защищена с отметкой*_____(протокол заседания ГЭК от_____№____)

Секретарь ГЭК _____ Н.А. Мали
(подпись)

Пенза, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Введение…… 3

Глава I. Теоретический анализ проблемы нарушения просодической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития

1.1. Задержка психического развития как специфическая аномалия детского развития…….. 6

1.2. Особенности развития просодической стороны речи у дошкольников с ЗПР…… 12

1.3. Развитие просодической стороны речи у дошкольников с ЗПР ……... 16

Глава II. Изучение нарушения просодической стороны речи у детей с задержкой психического развития

2.1. Методика и результаты обследования …… 21

Глава III. Коррекционная работа по развитию просодической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития

3.1. Система работы по развитию просодической стороны речи у дошкольников с ЗПР…… 31

3.2. Результаты контрольного эксперимента…… 44

Заключение …… 50

Список литературы…… 52

ВВЕДЕНИЕ

Выразительность речи дошкольника является необходимой характеристикой речи как средства общения, в ней проявляется субъективность отношения ребенка к окружающему миру. Выразительность возникает тогда, когда ребенок хочет передать в речи не только свои знания, но и чувства, отношения. Выразительность является следствием понимания того, о чем говорится.

Вопросами изучения детской речи занимались многие исследователи: Гвоздев А.Н., Хватцев Е.М., Швачкин Н.Х. и др. Чем богаче и выразительнее речь ребенка, тем глубже, шире и разнообразнее его отношение к содержанию речи; выразительная речь дополняет и обогащает содержание речи дошкольника.

В настоящее время дефектологами накоплены некоторые данные о развитии и формировании просодического компонента речевой деятельности детей с ЗПР. Часть из них касается монологической речи. На значительные трудности детей данной категории в речевом оформлении своих действий, на неполноценность не только спонтанной, но и отраженной речи, указывают в своих работах Г.И. Жаренкова и А.Д. Кошелева. В исследованиях А.Д. Кошелевой показано, что не только при глубокой задержке развития, но и при легких ее формах имеются такие видимые нарушения речевой деятельности, как речевая инактивность, рассогласованность речевой и предметной деятельности. Р.Д. Тригер, как одну из особенностей речи этих детей, выделяет недостаточность словообразовательных процессов.

Е.С. Слепович, изучая особенности монологической речи у старших дошкольников с ЗПР, отмечает, что речь у этой категории детей в основном носит ситуативный характер. Это выражается в большом количестве личных и указательных местоимений, частом использовании прямой речи, усиливающих повторениях. В старшем дошкольном возрасте у детей с ЗПР только начинается переход к контекстной речи. Наряду с этими

особенностями Е.С. Слепович выделяет ограниченность словарного запаса у этих детей, особенно существительных с узким, конкретным значением, а также прилагательных.

На несформированность развернутого речевого высказывания и, в частности, операций внутреннего программирования и грамматического структурирования указывается в исследованиях Н.Ю. Боряковой.

По данным Е.В. Мальцевой, недостаточность мыслительной деятельности, низкая познавательная активность, свойственная детям с ЗПР, затрудняют приобретение ими элементарных сведений о звуковой действительности речи. Исходный уровень осознания звукового строения речи у детей с ЗПР наступает позже, чем в норме. Однако, потенциальные возможности осознания речевой действительности и ее элементов (слов, звуков) у детей с ЗПР различны – от устойчивой направленности на звуковую сторону речи и осознания звукового строения слов до отсутствия такой направленности и неприятия задачи анализа звукового состава слова.

В работах А.Р. Лурия, Е.Д. Хомской, В.В. Лебединского и А.Д. Кошелевой и др. указывается, что значительную роль в нарушении познавательной деятельности таких детей играет недостаточность речевой регуляции: осуществление в речевом плане отчета о произведенных действиях и поэтапного контроля за ними, словесное сопоставление результатов с предложенным заданием.

По ряду качественных и количественных показателей дети с задержкой психического развития (ЗПР) занимают промежуточное положение между умственно отсталыми и нормально развивающимися детьми.

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 тембральная окраска и пр.), обязательные для звуков речи и относительно независимые от их качества, организующие речь путём противопоставления одних сегментов речевого потока другим.

Просодические элементы соотносятся с единицами, большими, чем звук, – слогами, словами, синтагмами и предложениями; они организованы в автономные системы, важнейшие из которых тон, ударение и интонация.

Цель: изучить нарушения просодической стороны речи у детей с ЗПР и разработать систему упражнений и игр по развитию данных процессов.

Объект: просодическая сторона речи детей с ЗПР.

Предмет: система упражнений и игр по развитию просодической стороны речи у детей с ЗПР

Гипотеза исследования: У детей с задержкой психического развития нарушена просодическая сторона речи и специально подобранная система упражнений и игр поможет скорректировать эти нарушения.

Задачи:

1. Изучить специальную литературу по проблеме нарушения и развития просодического компонента речи у детей с ЗПР.
2. Определить уровни развития просодического компонента речи у детей с ЗПР в ходе констатирующего эксперимента.
3. Разработать систему игр и упражнений и провести формирующий эксперимент по развитию просодического компонента.
4. В ходе контрольного эксперимента проверить эффективность проведенной работы.

Методы исследования:

- Изучение и анализ общей и специальной литературы;
- Изучение медико-логопедической документации (медицинских карт, педагогических характеристик, речевых карт).
- Беседа, наблюдение, констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент.
- Количественный и качественный анализ полученных данных.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЯ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Задержка психического развития как специфическая аномалия детского развития

Комплексное изучение ЗПР как специфической аномалии детского развития развернулось в советской дефектологии в 60-е г.г. Острейшая необходимость разработки теоретического аспекта проблем особенностей психического развития детей с ЗПР в сравнении с другими аномалиями развития, а также в сравнении с полноценно развивающимися детьми была обусловлена главным образом нуждами педагогической практики. Переход школы на новые усложненные программы усугубил тяжелое положение в школе стойко неуспевающих учащихся. В то же время развертыванию комплексного клинико-психолого-педагогического изучения этой детской категории способствовал накопленный к этому времени опыт углубленной разработки проблем дифференциальной диагностики.

Первые обобщения клинических данных о детях с ЗПР и общие рекомендации по организации коррекционной работы нами найдены в работе Т.А. Власовой и М.С. Певзнер [22]. Интенсивное и многоплановое изучение проблем ЗПР в последующие годы способствовало получению ценных научных данных. Результаты этих исследований привели к мысли, что стойко неуспевающие учащиеся младших, средних, старших классов по своему составу разнородны. У них разные причины возникновения неуспеваемости, различны психологические особенности ее проявления, а также возможности компенсации негативных тенденций психического развития. При изучении детей дошкольного и младшего школьного возраста, отстающих в развитии от своих сверстников, эти возможности, на наш взгляд, необходимо учитывать прежде всего.

Дети с ЗПР, несмотря на значительную вариабельность,

характеризуются рядом признаков, позволяющих отграничить это состояние как от педагогической запущенности, так и от олигофрении: они не имеют нарушений отдельных анализаторов, не являются умственно отсталыми, но в то же время стойко не успевают в массовой школе вследствие полиморфной клинической симптоматики – незрелости сложных форм поведения, целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, утомляемости, нарушенной работоспособности. Патогенетической основой этих симптомов, как показывают исследования советских ученых, клиницистов и психологов, таких как Т.А. Власова, М.С. Певзнер, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский [3, 9, 25] и др., является перенесенное органическое заболевание центральной нервной системы.

Некоторые авторы считают, что церебральные астении, аффективная расположенность, психопатоподобные расстройства могут не только снижать работоспособность, усугубляя дефект познавательной деятельности при задержке психического развития, но и играть роль первопричины возникновении ЗПР.

Итак, стойкая задержка психического развития имеет органическую природу. В этой связи принципиальным является вопрос о причинах, обусловливающих данную форму патологии развития. Многие исследователи – М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева, К.С. Лебединская, а также Л. Тарнопол, П.К. Вендер, Р. Корбоз и др. в качестве таких существенных причин считают: патологию беременности (травмы беременной и плода, тяжелые интоксикации, токсикозы, несовместимость крови матери и плода по резус-фактору и др.), врожденные болезни плода (например, сифилис), недоношенность, асфиксию и родовые травмы, ранние (в первые 3 года жизни) постнатальные заболевания (дистрофирующие, инфекционные заболевания – в первую очередь, желудочно-кишечные, мозговые травмы и некоторые другие).

Цифровые данные распределения причин задержки психического развития по степени значимости содержатся в ряде исследований. Так, в

работе Ю. Дауленскене [9] показано, что 67% обследованных детей с ЗПР имели патологию внутриутробного развития и тяжелые заболевания на первом году жизни, в 39% случаев отмечалась инфекционная внутриутробная этиология задержки, в 33% случаев – родовые и постнатальные травмы, в 14% – «стрессы» во время беременности. Некоторые авторы отводят определенную роль в возникновении задержки генетическому фактору (до 14%).

У детей с ЗПР отмечается значительное замедление темпа психического развития и его качественное своеобразие по сравнению с нормой (Т.В. Егорова, Л.В. Кузнецова, В.И. Лубовский, Н.А. Менчинская, Д.И. Переслени, В.Л. Подобед, У.В. Ульенкова, Г.В. Шаумаров, П.В. Шошин).

Исследования восприятия свидетельствуют о том, что у детей с ЗПР имеются отклонения в процессах переработки сенсорной информации. Так, у этих детей скорость зрительного восприятия значительно ниже нормы, отмечаются более низкие показатели зрительного опознания. Дети с ЗПР замечают значительно меньше зрительно воспринимаемых объектов, чем их нормально развивающиеся сверстники.

Недостаточность зрительного восприятия приводит к бедности и недифференцированности зрительных представлений, что ограничивает возможности наглядно-образного мышления. Эти особенности зрительного восприятия не могут не оказать отрицательного влияния на овладение зрительными образами букв и цифр, что обусловливает большие трудности при обучении грамоте.

У детей с задержкой психического развития имеются нарушения интерсенсорной и сенсомоторной интеграции и координации. Эти дети с трудом выделяют фигуру из структурированного фона, у них часто выявляется невыраженная или перекрестная латеральность.

Многие исследователи, такие как Т.В. Егорова, Л. Подобед, Н.Г. Поддубная [5, 9, 12, 22] отмечают, что в структуре дефекта познавательной

деятельности детей с ЗПР большое место занимают нарушения памяти. Особенно ярко эти нарушения проявляются у младших школьников, когда ведущей является учебная деятельность. Известно, что необходимым условием успешной учебной деятельности является сформированность памяти.

У детей с ЗПР нарушена как непроизвольная, так и произвольная память. Причиной трудностей непроизвольного запоминания является сниженная познавательная активность этих детей.

По мере развития ребенка все большее значение приобретает произвольная память. Снижение произвольной памяти, по мнению Т.А. Власовой и М.В. Певзнер [22], представляет одну из значимых причин неуспеваемости этих детей.

Детям с ЗПР свойственна недостаточность использования рациональных способов запоминания.

Отмечается и своеобразие кратковременной памяти: снижение объема и скорости памяти, медленное нарастание продуктивности запоминания, нарушение порядка воспроизведения рядов, излишняя тормозимость за счет побочных факторов.

По уровню развития мыслительной деятельности группа детей с ЗПР очень неоднородна. Незначительная часть этих детей по результатам выполнения мыслительных задач приближается к нормально развивающимся сверстникам. Большая же часть детей с ЗПР характеризуется определенными особенностями интеллектуальной деятельности: сниженной познавательной активностью, отсутствием интереса и сосредоточенности при выполнении заданий, неумением контролировать свои действия. У детей с ЗПР часто отсутствует этап ориентировки в задании. Так, дети не анализируют инструкцию, не планируют свои действия в соответствии с заданием.

У детей с ЗПР обнаруживается недостаточная сформированность аналитико-синтетической деятельности как в области наглядно-образного, так и понятийного мышления. Дети затрудняются в решении наглядно-образных задач, не могут вычленить отдельные части сложного,

многоэлементного комплекса. Еще большие затруднения наблюдаются при необходимости синтезировать определенные признаки объектов.

Исследования мышления свидетельствуют и о недостаточной подвижности наглядных образов у детей с ЗПР. В тех случаях, когда решение задачи связано с оперированием образами, представлениями, дети прибегают к внешним действиям, к манипулированию объектами.

Наиболее страдает у детей с ЗПР абстрактное мышление, у них с трудом формируется обобщение, решение задач по аналогии, затруднено формирование отвлеченных закономерностей. Дети с ЗПР с большим трудом усваивают абстрактные, временные и пространственные понятия.

В целом, мышление детей с ЗПР является преимущественно конкретным, инфантильным и стереотипным (З. Тржесоглава). При выполнении мыслительных задач дети часто отвлекаются, обращают внимание на несущественные детали, упускают существенное, не могут адекватно оценить ситуацию. Процесс мышления характеризуется импульсивностью, хаотичностью, застреванием, бессмысленными повторениями, замедленностью. Процессу мышления детей с ЗПР свойственна повышенная чувствительность к незначительным раздражителям, слабая интеграция отдельных процессов.

Важным условием нормального функционирования психической деятельности является внимание. Внимание улучшает восприятие существенных для организма воздействий, ослабляя реакцию на незначительные, второстепенные раздражители.

Нарушения внимания являются характерным признаком ЗПР. К недостаткам внимания детей с ЗПР относят его слабое развитие и неадекватность.

У детей с ЗПР часто обнаруживаются симптомы недоразвития моторики, неловкость, неуклюжесть движений (З. Тржесоглава). По данным Gwerder (цит. по З. Тржесоглава), почти у половины детей с легкой дисфункцией мозга имеются нарушения тонкой моторики, что во многом

обусловливает их неудачи в письме, рисовании, конструировании.

Указанные особенности психического и моторного развития детей с ЗПР не могут не отразиться на формировании такой сложной функции, какой является речевая функция

Выразительность речи дошкольника является необходимой характеристикой речи как средства общения, в ней проявляется субъективность отношения ребенка к окружающему миру. Выразительность возникает тогда, когда ребенок хочет передать в речи не только свои знания, но и чувства, отношения. Выразительность является следствием понимания того, о чем говорится.

Вопросами изучения детской речи занимались многие исследователи: Гвоздев А.Н., Хватцев Е.М., Швачкин Н.Х. и др. [6, 24]. Чем богаче и выразительнее речь ребенка, тем глубже, шире и разнообразнее его отношение к содержанию речи; выразительная речь дополняет и обогащает содержание речи дошкольника.

Просодический компонент у детей старшего дошкольного возраста является сложным и многогранным явлением. Следует отметить, что просодический компонент речи не всегда является ярко выраженным даже у нормально развивающихся детей старшего дошкольного возраста, а у детей ЗПР данный компонент осложняется целым рядом факторов: недостаточным речевым развитием, замедленным психическим развитием, сложностью, связанной с частыми проблемами речевого аппарата. Поэтому, просодический компонент старших дошкольников с ЗПР требует пристального внимания педагогов-логопедов.

1.2. Особенности развития просодической стороны речи у дошкольников с ЗПР

В настоящее время проблемы просодической организации речевого высказывания детей с замедленным психическим развитием выдвигаются на первый план не только в лингвистике, психолингвистике, теории коммуникации, но и в методике обучения языку, и в частности, в методике коррекционного обучения.

Расстройство интонации, как правило, входит в структуру ряда речевых нарушений. У детей с ЗПР обнаруживаются нарушения всех просодических характеристик речи: мелодики, ударения, динамики, темпа, ритма, модулированности и т.д. Эмоциональная окраска речи у них недостаточна, они изъясняются с помощью заученных, застывших интонационных схем и шаблонов (З. Матейова, С. Мащура, 1984; А.Г. Рохмилевич, Е.В. Оганесян, 1987; Л.З. Арутюнян, 1988; Л.И. Белякова, И.З. Романчук, 1989 и др.).

Моделирование процесса обучения детей с замедленным психическим развитием ритмико-интонационной организации речевого потока связано с отражением в учебных условиях многоаспектной природы процессов ритмизации и интонирования высказываний (мотивационный, функциональный, процедурный и таксономический аспекты).

Рассмотрение мотивационного и функционального аспектов в обучении определяется значимыми для методики данными прагматики и теории порождения речевого высказывания. Обеспечение функционально-мотивационной направленности в усвоении детьми интонационно-смысловых комплексов опосредуется формированием коммуникативного намерения говорящего – одного из важнейших факторов адекватной реализации интонационного членения высказывания.

В этой связи особое значение приобретает создание условий для формирования у обучаемых механизмов восприятия ритмических и

интонационных структур, т.е. для выработки эталонов восприятия, посредством которых расшифровываются формальные признаки и сигнальные значения интонационных моделей:

а) включение функционирования операционных компонентов восприятия, что определяет развитие речевого слуха, создание моторных образов и регуляцию образования сенсорных эталонов восприятия;

б) актуализация (параллельно с отработкой операционных механизмов) функционально-мотивационных компонентов восприятия, определяющих адекватную включенность реципиента в процесс общения (ориентация реципиента на выявление коммуникативного намерения говорящего, анализ воспринимаемой интонационной модели с точки зрения установления ее сигнального значения, выработка автоматизмов расшифровки сигнальных значений интонационных структур, создание базы для возникновения коммуникативного намерения реципиента).

Направленность на синхронное усвоение формальных и функциональных признаков интонационных моделей уже на этапе восприятия, а в дальнейшем – на этапе выполнения упражнений имитативного и аналитического характера значительно повышает эффективность коррекционной работы по формированию интонационной стороны речи у детей замедленным психическим развитием.

Из-за особенностей ритмики русского слова оказалось возможным слова одной и той же ритмической модели распределить по степени их произносительной трудности. Особую сложность испытывают дети с замедленным психическим развитием. При этом важно учитывать, прежде всего, консонантную структуру слова. Так, среди слов модели «тата» наиболее простыми будут те, которые состоят из одинаковых слогов типа папа, мама. Далее пойдут слова с разными слогами, но одинаковыми по признаку твердости – мягкости, например, только мягкими (типа тетя) или только твердыми (типа лапа). Потом последуют слова, где чередуются открытые и закрытые слоги (типа падал, сахар, думал), а также слоги с

чередованием твердых и мягких согласных (типа Зина, Лена). Далее следует учитывать наличие сочетаний согласных различного типа, например, слова с сочетаниями согласных модели «смычный плюс сонорный» или «щелевой плюс сонорный» будут более простыми, чем «смычный плюс смычный», т.е. слова типа плохо, Слава, слева более простые по сравнению со словами типа кто-то, птица и т.п. Следующий шаг нарастания произносительных трудностей вызывается наличием в слове одновременно двух сочетаний согласных, например, слова типа правда, птичка и т.п.

Основной принцип распределения слов по степени трудности следующий: более однородные в консонантном отношении слова с произносительной точки зрения являются более простыми, чем разнородные. Особенно важно учитывать отмеченные моменты при общении с детьми, которые с большим трудом осваивают ритмические структуры слов.

Нарушения просодического компонента речи у дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) в значительной мере обусловлены несовершенством речевой моторики.

Исследование просодического компонента речи у детей дошкольного возраста с ЗПР обнаружило определенные нарушения речевой моторики, которые проявлялись в следующем.

При выполнении двигательных проб для губ (растягивание губ в улыбку и вытягивание их в трубочку) большинство дошкольников с задержкой психического развития испытывали трудности в удержании артикуляторной позы или выполняли движения не в полном объеме, что отражалось в интонации голоса ребенка, силе звучания голоса, темпе речи.

Движения языком у дошкольников с ЗПР вызывали определенные трудности, которые проявлялись:

а) в невозможности или недостаточности удержания артикуляторной позы при высовывании узкого языка вперед, при поднимании языка на верхнюю губу;

б) в трудностях удержания языка в спокойном состоянии при его высовывании вперед;

в) в невозможности фиксации кончика языка при поднятии его на верхнюю губу и при опускании его на нижнюю губу.

Речевое развитие детей с нарушением просодического компонента речи характеризуется рядом отклонений. В большинстве случаев отмечается более позднее, по сравнению с нормой, развитие речи.

Можно утверждать, что различия в интонационном оформлении детских высказываний в зависимости от коммуникативной ситуации объясняются личностным развитием ребенка, т. е. по мере развития личности ребенок принимает все более активное участие в общении, формируется его собственное отношение к предмету разговора, и в зависимости от условий и участников коммуникации меняется языковое поведение ребенка, выражаемое интонационно.

Таким образом, просодический компонент у детей старшего дошкольного возраста является сложным и многогранным явлением. Следует отметить, что просодический компонент речи не всегда является ярко выраженным даже у нормально развивающихся детей старшего дошкольного возраста, а у детей ЗПР данный компонент осложняется целым рядом факторов: недостаточным речевым развитием, замедленным психическим развитием, сложностью, связанной с частыми проблемами речевого аппарата. Поэтому, просодический компонент старших дошкольников с ЗПР требует пристального внимания педагогов – логопедов.

Так, например, в речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР часто встречаются контурные слова, или «абрисы», в которых правильно воспроизводятся просодические элементы-ударения в слове, количество слогов: «тититики» (кирпичики), «папата» (лопата), «патина» (машина).

1.3. Развитие просодической стороны речи у дошкольников с ЗПР

В формировании просодического компонента речи отчетливо выступает связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия, наблюдательности, эмоциональности. Чтобы интересно, эмоционально и ритмически грамотно рассказать о чем-нибудь, нужно ясно представлять себе объект рассказа (предмет, событие), уметь анализировать предмет, отбирать основные (для данной ситуации общения) свойства и качества, устанавливать причинно-следственные, временные и другие отношения между предметами и явлениями.

Самые простые задания на построение высказывания, например пересказ небольшой сказки, предъявляют к монологической речи ребенка два важнейших требования: во-первых, речь должна строиться преднамеренно и отражать определенную эмоциональность высказывания, во-вторых, она должна планироваться, т.е. должны намечаться вехи, по которым будут развертываться сложное высказывание, рассказ. Формирование этих способностей в простых формах связной монологической речи служит основой перехода к более сложным ее формам (например, к творческому рассказыванию).

Формирование произвольности речи, способности выбора языковых средств является важным условием не только развития речи, но и вообще усвоения языка, овладения тем, чего у ребенка пока еще нет в активной речи.

Активная речь, аккумулируя успехи ребенка в усвоении всех сторон родного языка, выступая как одна из важнейших целей речевого воспитания, вместе с тем с первых занятий по ее формированию становится важным условием овладения языком – его звуковой стороной, лексикой, грамматикой, условием воспитания умений уместно пользоваться языковыми средствами художественной выразительности речи.

Участвуя в театрализованных играх, ребенок входит в образ, перевоплощается в него, живет его жизнью. Поэтому, наряду со словесным

творчеством драматизация или театральная постановка, представляет самый частый и распространенный вид детского творчества.

Это объясняется двумя основными моментами: во-первых, драма, основанная на действии, совершаемом самим ребенком, наиболее близко, действенно и непосредственно связывает художественное творчество с личным переживанием и невольно вызывает всплеск эмоциональности, интенсивности и других просодических компонентов речи.

Театрализованная форма изживания впечатлений жизни лежит глубоко в природе детей и находит свое выражение стихийно, независимо от желания взрослых.

В драматической форме осуществляется целостный круг воображения, в котором образ, созданный из элементов действительности, воплощает и реализует снова в действительность, хотя бы и условную. Таким образом, стремление к действию, к воплощению, к реализации, которое заложено в самом процессе воображения, именно в театрализации находит полное осуществление.

Другой причиной близости драматической формы для ребенка является связь всякой драматизации с игрой. Драматизация ближе, чем всякий другой вид творчества, непосредственно связана с игрой, этим корнем всякого детского творчества, и поэтому наиболее синкретична, т.е. содержит в себе элементы самых различных видов творчества.

В этом и заключается наибольшая ценность детской театральной постановки. Эта театральная постановка дает повод и материал для самых разнообразных видов детского творчества. Дети сами сочиняют, импровизируют роли, инсценируют какой-нибудь готовый литературный материал. Это словесное творчество детей, нужное и понятное самим детям. Изготовление бутафории, декораций, костюмов дает повод для изобразительного и технического творчества детей. Дети рисуют, лепят, шьют, и все эти занятия приобретают смысл и цель как часть общего, волнующего детей замысла. И, наконец, сама игра, состоящая в

представлении действующих лиц, завершает всю эту работу и дает ей полное и окончательное выражение.

Игра-драматизация позволяет решать многие задачи программы детского сада: от ознакомления с общественными явлениями, формирования элементарных математических знаний физического совершенства.

Разнообразие тематики, средств изображения, эмоциональности игр дают возможность использовать их в целях всестороннего развития личности [2, 21].

Характерное для игры драматизации образное, яркое изображение социальной действительности, явлений природы знакомит детей с окружающим миром во всем его многообразии.

А умело поставленные вопросы при подготовке к игре побуждают их думать, анализировать довольно сложные ситуации, делать выводы и обобщения, а затем пытаться выразить в речи все прочувствованные ситуации. Это способствует совершенствованию умственного развития и тесно связанному с ним совершенствованию просодического компонента речи.

В процессе работы над выразительностью реплик персонажей, собственных высказываний незаметно активизируется словарь ребенка, совершенствуется звуковая сторона речи. Новая роль, особенно диалог персонажей, ставит ребенка перед необходимостью ясно, четко, понятно изъясняться. У него улучшается диалогическая речь, ее грамматический строй, он начинает активно пользоваться словарем, который, в свою очередь, тоже пополняется.

Художественная выразительность образов, иногда комичность персонажей усиливают впечатление от их высказываний, поступков, событий, в которых они участвуют.

Особенно ярко в театрализованных играх проявляется детское творчество. Творчество детей в этих играх направлено на создание игровой ситуации, на более эмоциональное воплощение взятой на себя роли. Это

способствует формированию эмоциональности в речи, правильной расстановке интонационных пауз, активному использованию темпа речи, степени интенсивности голоса для выражения своей творческой речи.

Развитие творческого воображения проявляются в том, что дошкольники объединяют в игре разные события, вводят новые, недавние, которые произвели на них впечатления, иногда включают в изображение реальной жизни эпизоды из сказок.

В театрализованных играх действия не даются в готовом виде. Литературное произведение лишь подсказывает эти действия, но их еще надо воссоздать с помощью движений, жестов, мимики.

Ребенок сам выбирает выразительные средства, перенимает их от старших [5].

В создании игрового образа особенно велика роль слова. Оно помогает ребенку выявить свои мысли и чувства, понять переживания партнеров, согласовывать с ними свои действия. Дети видят окружающий мир через образы, краски, звуки. Малыши смеются, когда смеются персонажи, грустят, огорчаются вместе с ними, могут плакать над неудачами любимого героя, всегда готовы прийти к нему на помощь.

Тематика и содержание театрализованной игры, 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 [41]. Ребенок начинает отождествлять себя с полюбившимся образом. Способность к такой идентификации позволяет через образы игры-драматизации оказывать влияние на детей.

Как отмечает Петрова В.Г. драматическая форма изживания впечатлений жизни лежит глубоко в природе детей и находит свое выражение стихийно, независимо от желания взрослых.

Самостоятельное разыгрывание роли детьми позволяет формировать опыт нравственного поведения, умение поступать в соответствии с

нравственными нормами. Таково влияние на дошкольников как положительных, так и отрицательных образов.

Поскольку положительные качества поощряются, а отрицательные осуждаются, то дети в большинстве случаев хотят подражать добрым, честным персонажам. А одобрение взрослым достойных поступков создает у них удовлетворение, которое служит стимулом к дальнейшему контролю за своим поведением.

Большое и разнообразное влияние театрализованной игры на личность ребенка позволяет использовать их в качестве сильного, но ненавязчивого педагогического средства, так как сам ребенок испытывает при этом удовольствие, радость. Воспитательные возможности театрализованной игры усиливаются тем, что их тематика практически не ограничена. Она может удовлетворять разносторонние интересы детей.

Эстетическое влияние на детей оказывает выполненное со вкусом оформление спектакля. Активное участие ребят в подготовке атрибутов, декораций развивает вкус, воспитывает чувство прекрасного. Эстетическое влияние театрализованных игр может быть более глубоким: восхищение прекрасным и отвращение к негативному вызывают нравственно-эстетические переживания, которые, в свою очередь, создают соответствующее настроение, эмоциональный подъем, повышают жизненный тонус ребят.

Игровое поведение старших дошкольников с проблемами в целом носит недостаточно эмоциональный характер. Поэтому шести-семилетние дети с задержкой психического развития не проявляют интереса к играм по правилам, имеющим существенное значение в подготовке к учебной деятельности как ведущей для младшего школьного возраста.

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ НАРУШЕНИЯ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Методика и результаты обследования

С целью выявления уровня сформированности просодического компонента речи у дошкольников с ЗПР, был проведен констатирующий эксперимент.

Исследование проводилось на базе МБДОУ детский сад комбинированного вида № 12 г. Кузнецк Пензенской области. Взята для изучения группа для детей с диагнозом задержка психического развития, в количестве 10 человек 5-ти лет.

В основу нашего исследования просодической стороны речи дошкольников с ЗПР были положены методики, предложенные И.Ф. Павалаки и несколько дополненные нами:

1) Определение темпа речи;

2) Определение тембра речи;

3) Определение воспроизведения ритмического рисунка (ритм);

4) Определение способности понижать и повышать голос (мелодика);

5) Определение способности расставлять логическое ударение.

Рассмотрим данные методики поподробнее.

Методика № 1

Определение темпа речи

Цель: Определить присущий ребенку темп речи при выполнении речевых заданий разной сложности.

Материал: диктофон, секундомер, прозаические и стихотворные тексты.

Процедура: а) Экспериментатор читает текст: «Однажды мы с папой ходили в лес. Мы зашли в лес далеко и вдруг увидели лося. Лось был

большой, но не страшный. На голове у него были красивые рога». Ребенок пересказывает текст;

б) Ребенок читает хорошо знакомое стихотворение в соответствии с инструкцией: «Прочти стихотворение, которое ты хорошо знаешь:

Мишка косолапый

По лесу идет,

Шишки собирает,

Песенки поет»;

в) Ребенок произносит фразу, сложную в артикуляторном плане, которой предварительно обучался: «Мама Милу мылом мыла»;

г) Ребенок произносит хорошо знакомую фразу: «Мишка косолапый по лесу идет».

Оценка: Все речевые задания записываются на диктофон. Подсчитывается количество слогов в секунду. Отмечается, в каком темпе говорил ребенок:

в нормальном – 3 балла;

в медленном – 2 балла;

в быстром – 1 балл.

Результаты по данной методике представлены в таблице 1.

Таблица 1

Определение темпа речи

Баллы	3 балла	2 балла	1 балл
Ф.И. ребенка			
1. Федор Б.			+
2. Даниил И.	+		
3. Сережа К.			+
4. Владик К.		+	
5. Даша М.			+
6. Даниил П.		+	

7. Соня С.			+
8. Владик У.		+	
9. Настя Ц.			+
10. Степа Ш.	+		

Подсчитав количество звуков произнесенных в секунду, выяснилось, что у 20% детей отмечается нормальный темп речи, у 30% детей – медленный и у 50% детей – быстрый темп речи. Таким образом, видно, что у большинства детей отмечается быстрый темп речи, что свидетельствует о нарушении интонации устной речи, отмечается проглатывание, перестановки слогов, слов, искажение предложений, неясность произношения фраз.

Методика № 2

Определение тембра речи

Цель: Выяснить, способен ли ребенок передать голосом эмоциональные переживания и чувства переживаний сказки, может ли подражать голосам сразу нескольких животных.

Материал: сюжетные картинки 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).

Оценка: правильное выполнение задания с точным соответствием всех характеристик тембра голоса данного персонажа, с первой попытки и очень выразительно – 3 балла; некоторые изменения окраски голоса есть, но

недостаточно выразительные и не совсем правильные – 2 балла; невыполнение задания – 1 балл. Результаты по данной методике представлены в таблице 2.

Таблица 2

Определение тембра речи

Баллы Ф.И. ребенка	3 балла	2 балла	1балл
1. Федор Б.			+
2. Даниил И.		+	
3. Сережа К.			+
4. Владик К.			+
5. Даша М.			+
6. Даниил П.		+	
7. Соня С.			+
8. Владик У.			+
9. Настя Ц.			+
10. Степа Ш.		+	

Во время выполнения задания выяснилось, что 70% детей не могли выполнить задание, у 30% детей отмечается изменения окраски голоса, но недостаточно выразительные и не совсем правильные. Таким образом, мы отметили, что большинство детей не могут изменить тембр голоса, подражая персонажу сказки, что свидетельствует о нарушении воспроизведения тембра речи.

Методика № 3

Определение воспроизведения ритмического рисунка (ритма)

Цель: Определить возможность воспроизведения ритмических рисунков с речевым сопровождением и без речевого сопровождения.

Материал: Серии ударов, отрезки слогов с ударением в начале, в середине, в конце.

Процедура: а) Воспроизведение ритмического рисунка без речевого сопровождения. Ребенка просят после прослушивания серии ударов воспроизвести услышанное:

- || || |
- | || ||
- || |||

б) Воспроизведение ритмического рисунка с одновременным речевым сопровождением. Ребенка просят после прослушивания отрезка воспроизвести услышанное:

- та`` - та
- та – та``
- та – та – та``
- та – та`` - та
- та`` - та – та

`` - ударение.

Оценка: Правильное и самостоятельное воспроизведение ритмического рисунка – 3 балла; трудности при самостоятельном воспроизведении – 2 балла; невозможность восприятия ритмического рисунка – 1 балл. Результаты по данной методике представлены в таблице 3.

Таблица 3

Определение воспроизведения ритмического рисунка (ритма)

Баллы / Ф.И. ребенка	3 балла	2 балла	1 балл
1. Федор Б.			+
2. Даниил И.			+
3. Сережа К.			+
4. Владик К.			+
5. Даша М.			+
6. Даниил П.			+

7. Соня С.			+
8. Владик У.			+
9. Настя Ц.			+
10. Степа Ш.			+

Таким образом, видно, что вся обследуемая группа 100% детей не смогла воспроизвести ритмический рисунок, что свидетельствует о затруднении детей в воспроизведении речевых отрезков с ударением в начале, в середине и в конце.

Методика № 4

Определение способности понижать и повышать голос (мелодика)

Цель: Определить способность ребенка к понижению и повышению собственного голоса при произнесении хорошо знакомого стихотворения.

Материал: Стихотворение А. Барто «Мячик».

Процедура: Ребенок читает хорошо знакомое стихотворение в соответствии с инструкцией: «Прочти стихотворение, которое ты хорошо знаешь, то повышая, то понижая голос:

Наша Таня громко плачет:

Уронила в речку мячик.

- Тише, Танечка, не плач:

Не утонет в речке мяч».

Оценка: Правильное и самостоятельное понижение и повышение голоса при чтении стихотворения – 3 балла; трудности при повышении и понижении голоса – 2 балла; невозможность самостоятельного повышения и понижения голоса – 1 балл. Результаты по данной методике представлены в таблице 4.

Таблица 4

Определение способности понижать и повышать голос (мелодика)

Баллы	3 балла	2 балла	1балл
Ф.И. ребенка			
1. Федор Б.			+
2. Даниил И.		+	
3. Сережа К.			+
4. Владик К.			+
5. Даша М.			+
6. Даниил П.			+
7. Соня С.			+
8. Владик У.			+
9. Настя Ц.			+
10. Степа Ш.			+

При чтении хорошо знакомого стихотворения 90% детей не могли самостоятельно повышать и понижать голос. Их речь была монотонна, скандирована, стремительна. Отмечалось неясное произношение фраз. 10% детей старались понижать и повышать голос, но у них получалось не точно, испытывали трудности.

Методика № 5

Определение способности расставлять логическое ударение

Цель: Определить способность ребенка правильно расставлять логическое ударение при произнесении различного речевого материала.

Материал: Стихотворение А. Барто «Бычок», стихотворение «Мишка косолапый».

Процедура: а) Экспериментатор читает стихотворение:

Мишка косолапый

По лесу идет,

Шишки собирает,

Песенки поет.

Дети повторяют стихотворение вслед за экспериментатором.

б) Ребенок читает хорошо знакомое стихотворение в соответствии с инструкцией: «Прочти стихотворение, которое ты хорошо знаешь, расставляя ударения»:

Идет бычок, качается,

Вздыхая на ходу:

- Ох, доска кончается,

Сейчас я упаду!

Оценка: Правильно расставляет логическое ударение – 3 балла; затруднения при расстановке логического ударения – 2 балла; невозможность самостоятельного расставления логического ударения – 1 балл. Результаты по данной методике представлены в таблице 5.

При повторении стихотворного текста вслед за экспериментатором у детей не возникало затруднений при расстановке логического ударения. При произнесении знакомого стихотворения самими детьми 70% детей не могли самостоятельно расставлять логическое ударение. 30% детей пытались самостоятельно расставлять логическое ударение, но у них возникают затруднения при правильной расстановке. Это свидетельствует о неумении детей выделять наиболее важное по смыслу слова.

Таблица 5

Определение способности расставлять логическое ударение

Баллы / Ф.И. ребенка	3 балла	2 балла	1балл
1. Федор Б.			+
2. Даниил И.		+	
3. Сережа К.		+	
4. Владик К.			+

5. Даша М.			+
6. Даниил П.			+
7. Соня С.		+	
8. Владик У.			+
9. Настя Ц.			+
10. Степа Ш.			+

По результатам диагностики мы определили уровни развития выразительности устной речи:

Низкий уровень 5 – 8 баллов;

Средний уровень 9 – 12 баллов;

Высокий уровень 13 – 15 баллов.

Полученные результаты диагностики отражены в таблице 6.

Таблица 6

Результаты констатирующего этапа эксперимента

Ф.И ребенка	Методика №1	Методика №2	Методика №3	Методика №4	Методика №5	Итого	Уровень
1. Федор Б.	1	1	1	1	1	5	Низкий
2. Даниил И.	3	2	1	2	2	10	Средний
3. Сережа К.	1	1	1	1	2	6	Низкий
4. Владик К.	2	1	1	1	1	6	Низкий
5. Даша М.	1	1	1	1	1	5	Низкий
6. Даниил П.	2	2	1	1	1	7	Низкий
7. Соня С.	1	1	1	1	2	6	Низкий
8. Владик У.	2	1	1	1	1	6	Низкий
9. Настя Ц.	1	1	1	1	1	5	Низкий
10. Степа Ш.	3	2	1	1	1	8	Низкий

Данный эксперимент дал возможность увидеть уровень сформированности выразительности устной речи испытуемых экспериментальной группы детей на начало исследования по пяти методикам. Из таблицы № 6 мы видим, что уровень выразительности устной речи находиться на низком уровне, 90% детей данной категории набрали такое маленькое количество баллов при выполнении заданий и всего лишь 10% детей находятся на среднем уровне. Высокого уровня 0%, не достиг никто из испытуемых.

Таким образом, данная группа детей нуждается в специальных коррекционных мероприятиях (проведение игр, занятий).

ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Система работы по развитию просодической стороны речи у дошкольников с ЗПР

В октябре 2019 – января 2020 г. мы провели обучающий эксперимент, целью которого являлось развитие просодической стороны речи у детей с задержкой психического развития.

В нашей работе мы основывались на методиках развитии просодического компонента речи детей с замедленным психическим развитием, разработанных и обоснованных Лалаевой Р.И. и Серебряковой Н.В. [13].

В нашей работе мы выделили следующие направления:

- Формирование ритмической организации высказывания.
- Формирование темповой организации высказывания.
- Формирование интонационной выразительности речи.

Формирование ритмической организации высказывания

Логопедическая работа по данному направлению ведется через специальную систему упражнений, направленных на развитие восприятия и воспроизведения ритмических структур, на усвоение ритмики слова и предложения:

1. Развитие восприятия ритмических структур.

Детям предлагается прослушать серии ударов (или одиночные удары) — громких и тихих, с короткими и длинными паузами:

!!! --- ; !!--!!--; ! !! !!; !-!-!-; --- --- и т.д.

Логопед задает детям вопросы по оценке количественных и качественных характеристик ударов.

2. Воспроизведение ритмических структур. При формировании способности к воспроизведению ритмических структур детям предлагается после прослушивания серий ударов воспроизвести услышанное.

Упражнения по восприятию и воспроизведению ритмических структур проводятся без опоры на зрительный анализатор.

3. Формирование ритмической организации высказывания.

Работа по данному разделу осуществляется в определенной последовательности: от узнавания ритмических структур к пониманию и сознательному анализу воспринимаемого образца и далее – к упражнениям на сознательную имитацию, которые служат, в конечном счете, усвоению навыков ритмики слова и формированию ритмической организации высказывания.

В ходе логопедической работы предусматривается постепенное усложнение предлагаемого речевого материала:

1) односложные слова:

а) без стечения согласных – дом, нос, зуб, кот, рот, дуб, мяч и т.д.;

б) со стечением согласных – стул, гром, торт, соль, брат и т.д.;

2) двусложные слова:

а) без стечения согласных, с первым ударным слогом – мама, каша, море, мясо, зубы, мыло, руки, мыши и т.д.;

б) без стечения согласных, с последним ударным слогом – оса, узор, диван, зима, замок, коза и т.д.;

в) со стечением согласных, с ударением на первом слоге – краска, сабля, масло, марка, тряпка, дочка и т.д.;

г) со стечением согласных, с последним ударным слогом – окно, доска, кирпич, матрос, очки и т.д.;

3) трехсложные слова:

а) без стечения согласных, с ударением на первом, среднем, последнем слоге – ягода, посуда, машина, сапоги, самолет, колесо и т.д.;

б) со стечением согласных, с первым, средним, последним ударным слогом – яблоко, автобус, скамейка, колбаса и т.д.;

4) пары слов без перемещения ударного слога:

а) односложные (без стечения и со стечением согласных): гусь – гуси, зуб – зубы, стул – стулья, гвоздь – гвозди и т.д.;

б) многосложные (без стечения и со стечением согласных): песня – песни, машина – машины, палец – пальцы, спица – спицы, спичка – спички и т.д.;

5) пары слов с перемещением ударного слога:

а) односложные (без стечения и со стечением согласных): дом – дома, сад – сады, столб – столбы, стол – столы и т.д.;

6) многосложные (без стечения и со стечением согласных): доска – доски, дерево – деревья, окно – окна, колесо – колеса и т.д.;

6) словосочетания и фразы с различными комбинациями по месту ударения в словах: красивое платье, маленький мяч, высокое дерево и т.д.; Мама пришла. Дома было тихо. Наступила весна и т.д.

Усвоение ритмики речевого высказывания проходит в процессе выполнения специальных упражнений:

1. Восприятие и воспроизведение синтезированных ритмических контуров с ударением в начале, в середине, в конце отрезка:

2. Отхлопывание (отстукивание) ритмического рисунка синтезированного контура, слова, стихотворения, фразы (вместе с логопедом и самостоятельно).

3. Подбор слов (картинок) к определенной акцентной структуре.

4. Имитация акцентной структуры слова (словесное ударение) и предложения (синтагматическое ударение).

В процессе логопедической работы целесообразно широко использовать разнообразные речевые упражнения на материале ритмизированной речи (считалочки, потешки, стихотворения), которые в значительной мере способствуют воспитанию чувства ритма у детей.

Формирование темповой организации высказывания

Логопедическая работа по развитию у дошкольников с ЗПР способности использовать в речи различные темповые характеристики осуществляется в три этапа:

1. Развитие общих представлений о темпе речи.

2. Развитие восприятия различного темпа речи. Выделение данного этапа обусловлено, прежде всего, тем, что достаточный уровень развития речевого слуха и, в частности, таких его компонентов, как восприятие и дифференциация различного темпа и ритма речи, имеет определяющее значение для формирования интонационной выразительности речи.

3. Развитие умения воспроизводить различный темп речи:

а) воспроизведение темповой характеристики фразы сопряженно с логопедом;

б) воспроизведение темповой характеристики фразы отраженно, вслед за логопедом;

в) самостоятельное воспроизведение определенного темпа фразы.

В тех случаях, когда у дошкольников с ЗПР в их собственной речи наблюдаются отклонения от нормального темпа речи, используются специальные упражнения, направленные на его нормализацию. Упражнения проводятся систематически, основной прием работы – подражание темпу речи логопеда. Устранение ускоренного темпа речи осуществляется путем следующих упражнений:

- повторение за логопедом фраз в медленном темпе (сопряженно и вслед за логопедом);

- самостоятельное проговаривание фраз в медленном темпе под отстукивание каждого слога (слова) – ударами рукой по столу, отхлопыванием, ударами мяча и т.д.;

- ответы на вопросы логопеда – сначала шепотом в медленном темпе, затем вслух – медленно и ритмично;

- медленное проговаривание сложных скороговорок (трудности проговаривания обеспечивают замедление темпа);

- проговаривание фраз под медленную музыку, под маршировку и т.д.;

- различные речевые игры, в которых присутствует необходимость медленного проговаривания слов;

- использование инсценировок (применение кукол-персонажей также позволяет естественно замедлить темп речи детей, так как в процессе изложения текста дошкольники должны осуществлять различные действия с фигурками);

- рассказы по картине, чтение стихотворении в медленном темпе (сопряженно и отраженно с логопедом, самостоятельно; под удары метронома и без них).

Во всех случаях при выполнении упражнений может предусматриваться зрительный контроль над темпом речи посредством зеркала, что также в значительной мере способствует замедлению темпа.

Устранение замедленного темпа речи предусматривает использование следующих упражнений:

- повторение за логопедом фраз в быстром темпе (сопряженно и вслед за логопедом);

- самостоятельное проговаривание фраз в быстром темпе под удары метронома;

- проговаривание фраз под быструю музыку;

- заканчивание фразы, начатой логопедом, в быстром темпе;

- заучивание и произнесение в быстром темпе стихов и скороговорок;

- использование различных игр, инсценировок, требующих быстрого произнесения слов.

Систему логопедической работы целесообразно дополнять занятиями логоритмикой, включающими в себя упражнения с быстрыми и медленными движениями, маршировкой, движениями под музыку, подвижными и

речевыми играми, которые оказывают определенное воздействие на нормализацию темпа речи.

Основными задачами в работе по развитию темповой организации высказывания являются:

1. Формирование у дошкольников с ЗПР некоторых знаний о темпе речи (нормальный, быстрый, медленный).

2. Формирование умения слышать замедление и убыстрение темпа речи.

3. Формирование умения использовать различные темповые характеристики как звуковое средство выразительности собственной речи.

Для решения этих задач предусматривается использование различных игровых упражнений, содержанием которых были следующие задания:

- определить темп произнесения фразы (темп прочтения рассказа, стихотворения) поднятием флажка;

- определить на всем протяжении рассказа (стихотворения), как изменяется темп его произнесения (подать сигнал флажком);

- привести примеры, когда необходимо говорить быстро (при чтении скороговорок, когда люди очень спешат и т.д.);

- привести примеры, когда нужно говорить медленно (например, когда что-либо объясняешь, когда загадываешь загадку и т.д.);

- определить подходящий для высказывания темп речи;

- заучивание скороговорок и произнесение их сначала в медленном, затем в быстром темпе;

- произнести по сигналу логопеда фразу в заданном темпе (быстром, медленном, нормальном);

- разучивание и чтение вслух стихотворений, содержание которых требует замедления или ускорения темпа;

- моделирование ситуаций, требующих быстрой (медленной) речи – например, объявление диктора на вокзале о прибытии поезда; разговор с маленьким ребенком и т.д.

Приведем в качестве примера несколько игровых упражнений и заданий, которые могут быть использованы в работе по развитию восприятия и воспроизведения темпа речи.

«Угадай, как надо делать». Логопед произносит одну и ту же фразу несколько раз в разном темпе:

«Мелет мельница зерно». Дети, подражая работе мельницы, делают круговые движения руками в том же темпе, в котором говорит логопед. Затем в игру вводятся другие фразы, например: «Мы с Антошкой едем по дорожке», «Ветерок играет с листочками» и т.д.

«Дождик». Логопед читает стихотворение:

Капля раз, капля два, Капля медленно сперва:

Кап, кап, кап.

Стали капли поспевать,

Капля каплю подгонять:

Кап, кап, кап.

Зонтик поскорей раскроем, От дождя себя укроем. Кап, кап, кап.

Детям предлагается хлопать в ладоши в том же темпе, в котором произносятся слова «Кап, кап, кап». В дальнейшем дети совместно с логопедом проговаривают слова стихотворения.

«Дятел». Логопед произносит двустишие несколько раз в разном темпе:

Дятел дерево долбит, На весь лес он стучит.

Детям предлагается произносить слова «тук-тук, тук-тук» в том же темпе, в котором было произнесено двустишие. Далее дети произносят данное двустишие в разном темпе, в зависимости от просьбы логопеда.

Формирование интонационной выразительности речи

1. Развитие восприятия различных видов интонации.

Логопедическая работа проводится в определенной последовательности:

1. Общее знакомство с интонацией и средствами ее выражения (темп, ритм, высота и тон голоса, логическое ударение).

2. Развитие восприятия интонации повествовательного типа:

а) знакомство с повествовательной интонацией;

б) определение картинки-символа;

в) упражнения по выделению повествовательной интонации.

3. Развитие восприятия интонации вопросительного типа:

а) знакомство с вопросительной интонацией;

б) определение картинки-символа;

в) упражнения по различению вопросительной интонации.

4. Развитие восприятия интонации восклицательного типа:

а) знакомство с восклицательной интонацией;

б) определение картинки-символа;

в) упражнения по выделению восклицательной интонации.

5. Развитие дифференциации различных видов интонации.

При знакомстве с различными видами интонации и определении картинки-символа (гномик «Точка», гномик «Вопросик», гномик «Восклицание», либо картинки с изображением ., ?, !) могут использоваться следующие стихотворения:

Восклицательный знак

Друзья! В произведениях
Стою я для того,
Чтоб выразить волнение,
Тревогу, восхищение,
Победу, торжество!
Не зря я от рождения
Противник тишины!
Где я, те предложения
С особым выражением
Произнестись должны!

(А. Тетивкин)

Бурным чувствам нет конца:

Пылкий нрав у молодца!

Вопросительный знак

Разные вопросы задаю я всем:

Как? Откуда? Сколько? Почему? Зачем? Где? Куда? Какая? Отчего? О ком? Кто? Кому? Который? Чья? Какие? В чем? Вот какой я мастак, Вопросительный знак.

(А. Тетивкин)

Вечно думая над смыслом

Изогнулся коромыслом.

Точка

У нее особый пост В самой малой строчке. Если точка — Вывод прост:

Это значит — Точка.

Фразу следует кончать, Если точка рядом. Точку надо уважать, Точку слушать надо.

(Ф. Кривин)

Предложения бывают:

1. Вопросительные

Сейчас, когда приду домой, Произнесет их мама:

«Ты дрался, да?..

Ты что — немой?..

Ну что молчишь упрямо?»

2. Повествовательные

Повествовать придется мне, И я скажу:

«Не дрался, не... Свалился с дерева, и вот...»

3. Восклицательные

Тут папа в комнату войдет. Войдет и скажет:

«Лоботряс! Я проучу тебя сейчас!»

(Ф. Кривин)

В ходе логопедической работы предусматривается введение специальных подготовительных упражнений по развитию высоты и силы

голоса, по восприятию движений тона голоса, по развитию длительности и интенсивности речевого дыхания. В работу включаются следующие задания:

1. Восприятие и определение силы голоса (тихий, громкий) при произнесении звуков, слогов, звукоподражаний, слов и фраз.

2. Восприятие и определение высоты голоса (низкий, высокий) при произнесении звуков, слогов, звукоподражаний, слов и фраз.

В данных заданиях широко используются игры и инсценировки («Далеко или близко?», «Заблудились», «Высоко или низко», «Три медведя») и т.д.

3. Длительное произнесение голосом средней громкости отдельных гласных и согласных звуков:

ау ои ауи аза усо и т.д.

4. Усиление и ослабление голоса (от беззвучной артикуляции до громкого произнесения и наоборот) на материале отдельных гласных звуков и сочетаний из двух-трех гласных звуков:

у – беззвучная артикуляция – ау, ауи у – шепотное произнесение – ау, ауи у – тихое произнесение – ау, ауи у – громкое произнесение – ау, ауи и т.д.

5. Тренировка динамического диапазона голоса при пении гласных звуков – громко, тихо, с постепенным затиханием голоса, с постепенным усилением голоса.

6. Повышение и понижение голоса при произнесении отдельных гласных звуков, сочетаний из двух-трех гласных звуков, слогов:

7. Чередование повышения и понижения голоса при произнесении отдельных звуков:

А а А а А а

8. Постепенное повышение голоса с последующим его понижением при произнесении гласных звуков:

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

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

Это Маша.

Маша поет.

На улице ранняя весна. И т.д.

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

Маша пришла?

Маша пришла?

Маша поет песню?

Маша поет песню?

Маша поет песню? И т.д.

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

Как Маша поет?

Когда он приедет?

Сколько в саду детей? И т.д.

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

Какая она красавица!

Это же мама!

Доброе утро!

и т.д., с включением упражнений на увеличение длительности синтагматически ударного гласного и замедление темпа произнесения предложения (например, при выражении ласки, нежности, просительности):

За-а-айчик мой! Маша, да-а-ай ручку!

и его сокращение:

Смотри! Начинай работу! И т.д.

В ходе работы по развитию интонационной выразительности речи широко используются упражнения с междометиями, звукоподражаниями, считалками, диалогами-инсценировками, сказками и т.д. На начальных этапах работы отработка интонации осуществляется по подражанию: детям предлагается произносить различные интонационные структуры сопряженно, повторяя за логопедом и лишь затем – самостоятельно. Для закрепления умения использовать в речи основные средства интонирования (высоту, силу голоса, темп речи и т.д.) необходимо использовать различные стихотворные тексты, содержание которых подсказывает ребенку, какие средства интонирования нужно применить, например:

Эту сказку ты прочтешь
Тихо, тихо, тихо...
Жили-были серый еж
и его ежиха.
Серый еж был очень тих
И ежиха тоже.
И ребенок был у них –
Очень тихий ежик.
Всей семьей идут гулять
Ночью вдоль дорожек
Еж-отец, ежиха-мать
И ребенок-ежик.
Вдоль глухих осенних троп
Ходят тихо: топ-топ-топ.
В дом лесной вернутся еж,
Ежик и ежиха,
Если сказку ты прочтешь
Тихо,

Тихо,

Тихо...

(С. Маршак)

Скажи погромче Слово «гром» – Грохочет слово,

Словно гром.

(А. Барто)

Опавшей листвы разговор еле слышен:

Мы с кленов... Мы с яблонь... Мы с вязов... Мы с вишен... С осинки... С черемухи... С дуба... С березы... Везде листопад:

На пороге – морозы!

(Ю. Капотов)

В водах тихого затона

Пели песни три тритона.

Первый звался Харитоном,

Пел красивым баритоном.

Славно пел тритон Антон,

Был он тоже баритон.

Но у третьего тритона

Голос ниже на три тона.

А уж если у тритона

Голос ниже баритона –

Значит, это мощный бас

Вот и весь рассказ.

(Л. Мезинов)

(Детям предварительно объясняются незнакомые понятия, ребенку предлагается изобразить голоса тритонов.)

Систему логопедической работы целесообразно дополнять занятиями логоритмикой, включающими в себя упражнения с быстрыми и медленными движениями, маршировкой, движениями под музыку, подвижными и речевыми играми, которые оказывают значительное воздействие на

эмоциональную выразительность детей с ЗПР, на нормализацию темпа речи, воспитание ритма речи, развитие высоты и силы голоса, т.е. основных средств интонирования речи.

3.2. Результаты контрольного эксперимента

После проведенной коррекционной работы по развитию просодической стороны речи у детей с ЗПР был проведен контрольный эксперимент.

Цель эксперимента: определить эффективность коррекционной работы по развитию просодического компонента речи у детей с ЗПР средствами театрализованной игры.

За основу мы взяли те же методики, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Результаты контрольного эксперимента представлены в таблицах ниже.

Таблица 7

Определение темпа речи

Баллы / Ф.И. ребенка	3 балла	2 балла	1 балл
1. Федор Б.			+
2. Даниил И.	+		
3. Сережа К.	+		
4. Владик К.	+		
5. Даша М.			+
6. Даниил П.	+		
7. Соня С.	+		
8. Владик У.	+		
9. Настя Ц.			+
10. Степа Ш.	+		

Подсчитав количество звуков произнесенных в секунду, выяснилось, что у 70% детей отмечается нормальный темп речи, у 30% детей – быстрый темп речи. Таким образом, видно, что у большинства детей отмечается нормальный темп речи, что свидетельствует об эффективности проведенной коррекционной работы над данным интонационным компонентом речи.

Таблица 8

Определение тембра речи

Баллы	3 балла	2 балла	1 балл
Ф.И. ребенка			
1. Федор Б.		+	
2. Даниил И.	+		
3. Сережа К.		+	
4. Владик К.		+	
5. Даша М.		+	
6. Даниил П.	+		
7. Соня С.		+	
8. Владик У.		+	
9. Настя Ц.		+	
10. Степа Ш.	+		

Во время выполнения задания выяснилось, что 70% детей старались изменять окраску голоса, но недостаточно выразительно и не совсем правильно и 30% детей правильно выполняли задание с точным соответствием всех характеристик тембра голоса данного персонажа. Таким образом, мы отметили, что большинство детей изменяют окраску голоса, что свидетельствует об эффективности проведенной коррекционной работы.

Таблица 9

Определение воспроизведения ритмического рисунка (ритм)

Баллы / Ф.И. ребенка	3 балла	2 балла	1 балл
1. Федор Б.			+
2. Даниил И.	+		
3. Сережа К.		+	
4. Владик К.		+	
5. Даша М.			+
6. Даниил П.		+	
7. Соня С.		+	
8. Владик У.	+		
9. Настя Ц.			+
10. Степа Ш.		+	

Из таблицы видно, что 30% детей не могут воспроизвести ритмический рисунок, 50% детей испытывают трудности при самостоятельном воспроизведении, но справляются с заданием с помощью логопеда, 20% детей правильно и самостоятельно воспроизводят ритмический рисунок. Результаты данной методики определяют эффективность проведенной коррекционной работы.

Таблица 10

Определение способности понижать и повышать голос (мелодика)

Баллы / Ф.И. ребенка	3балла	2 балла	1 балл
1. Федор Б.		+	
2. Даниил И.	+		
3. Сережа К.	+		
4. Владик К.		+	

5. Даша М.		+	
6. Даниил П.	+		
7. Соня С.	+		
8. Владик У.		+	
9. Настя Ц.		+	
10. Степа Ш.	+		

Во время выполнения задания выяснилось, что 50% детей стараются самостоятельно повышать и понижать голос, но у них, получается, неточно испытывают небольшие трудности и 50% детей могут самостоятельно повышать и понижать голос при чтении стихотворения, что свидетельствует об эффективности проведенной коррекционной работы.

Таблица 11

Определение способности расставлять логическое ударение

Баллы	3 балла	2 балла	1 балл
Ф.И. ребенка			
1. Федор Б.		+	
2. Даниил И.	+		
3. Сережа К.		+	
4. Владик К.	+		
5. Даша М.		+	
6. Даниил П.	+		
7. Соня С.		+	
8. Владик У.		+	
9. Настя Ц.			+
10. Степа Ш.	+		

Из данной таблицы видно, что 10% детей не могут самостоятельно расставлять логическое ударение, у 50% детей возникают затруднения при самостоятельной расстановке и 40% детей правильно расставляют, что свидетельствует об эффективности проведенной коррекционной рабаты.

По результатам диагностики мы определили уровни развития выразительности устной речи:

Низкий уровень 5 – 8 баллов;

Средний уровень 9 – 12 баллов;

Высокий уровень 13 – 15 баллов.

Полученные результаты диагностики отражены в таблице 12.

Таблица 12

Результаты контрольного этапа эксперимента

Ф.И ребенка	Методика №1	Методика №2	Методика №3	Методика №4	Методика №5	Итого	Уровень
1. Федор Б.	1	2	1	2	2	8	Низкий
2. Даниил И.	3	3	3	3	3	15	Высокий
3. Сережа К.	3	2	2	3	2	12	Средний
4. Владик К.	3	2	2	2	3	12	Средний
5. Даша М.	1	2	1	2	2	8	Низкий
6. Даниил П.	3	3	2	3	3	14	Высокий
7. Соня С.	3	2	2	3	2	12	Средний
8. Владик У.	3	2	3	2	2	12	Средний
9. Настя Ц.	1	2	1	2	1	7	Низкий
10. Степа Ш.	3	3	2	3	3	14	Высокий

Данный эксперимент дал возможность увидеть уровни сформированности выразительности устной речи испытуемых экспериментальной группы детей после проведенной коррекционной работы по пяти методикам. Из таблицы 12 мы видим, что у 30% уровень

выразительности устной речи находиться на низком уровне, у 40% детей – на среднем уровне и у 30% – на высоком уровне.

Для того чтобы определить эффективность коррекционной работы по формированию просодического компонента речи у детей с ЗПР мы сравнили результаты проведенных констатирующего и контрольного экспериментов.

Результаты представлены в рисунке 1

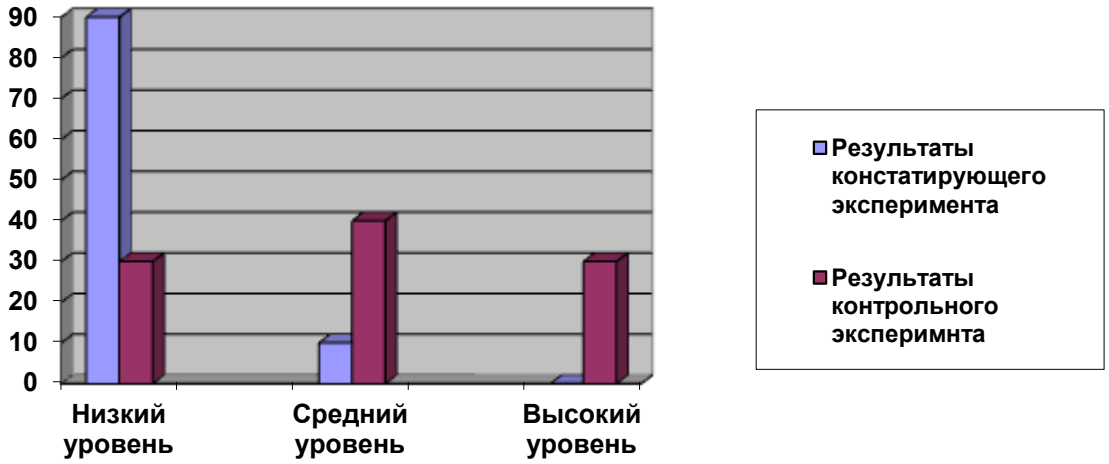

Рис. 1. Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Из рисунка видно, что 90% детей по результатам констатирующего эксперимента имели низкий уровень сформированности выразительности устной речи, а по результатам контрольного эксперимента 30% детей осталось на низком уровне, на среднем уровне было 10% детей, стало 40% детей, на высоком уровне было 0% детей, стало 30% детей. Данные результаты свидетельствуют об эффективности коррекционной работы с детьми с ЗПР.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературных источников показал, что:

- 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 тембральная окраска и пр.), обязательные для звуков речи и относительно независимые от их качества, организующие речь путём противопоставления одних сегментов речевого потока другим. Просодические элементы соотносятся с единицами, большими, чем звук, – слогами, словами, синтагмами и предложениями; они организованы в автономные системы, важнейшие из которых тон, ударение и интонация.

- Моделирование процесса обучения детей с замедленным психическим развитием ритмико-интонационной организации речевого потока связано с отражением в учебных условиях многоаспектной природы процессов ритмизации и интонирования высказываний (мотивационный, функциональный, процедурный и таксономический аспекты).

- В формировании просодического компонента речи отчетливо выступает связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия, наблюдательности, эмоциональности. Художественная выразительность образов, иногда комичность персонажей усиливают впечатление от высказываний, поступков, событий, в которых участвуют дети, поэтому ситуации, которые возникают в процессе театрализованной игры наиболее, на наш взгляд, способствуют развитию просодических компонентов речи старших дошкольников с ЗПР.

С целью выявления уровня сформированности просодического компонента речи у дошкольников с ЗПР, нами был проведен констатирующий эксперимент по пяти методикам, предложенными И.Ф. Павалаки и несколько дополненные нами: «Определение темпа речи», «Определение тембра речи», «Определение воспроизведения ритмического рисунка» (ритм), «Определение

способности понижать и повышать голос» (мелодика), «Определение способности расставлять логическое ударение».

Данный эксперимент дал возможность увидеть, что уровень сформированности просодического компонента речи у испытуемых экспериментальной группы детей на начало исследования находился на низком уровне, 90% детей данной категории набрали такое маленькое количество баллов при выполнении заданий и всего лишь 10% детей находятся на среднем уровне. Высокого уровня 0%, не достиг никто из испытуемых.

На основании полученных результатов исследования нами была разработана коррекционная работа по развитию просодического компонента речи у дошкольников с ЗПР.

В процессе коррекционной работы по развитию просодического компонента речи у дошкольников с ЗПР нами были выбраны следующие направления:

- Формирование ритмической организации высказывания.
- Формирование темповой организации высказывания.
- Формирование интонационной выразительности речи.

Были подобраны игры и упражнения по каждому направлению.

После проведенной коррекционной работы нами был проведен контрольный эксперимент.

Цель эксперимента: определить эффективность коррекционной работы.

Мы отметили, что 90% детей по результатам констатирующего эксперимента имели низкий уровень сформированности просодической стороны речи, а по результатам контрольного эксперимента 30% детей осталось на низком уровне, на среднем уровне было 10% детей, стало 40% детей, на высоком уровне было 0% детей, стало 30% детей. Данные результаты свидетельствуют об эффективности проведенной коррекционной работы по развитию просодического компонента речи у дошкольников с ЗПР.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития. / Под ред. К.С.Лебединской. – М.: «Педагогика», 1982. – 127 с.
2. Астапов, В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии. / В.М. Астапов – М.: Международная педагогическая академия, 2001.
3. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития. Учебное пособие. / Л.Н. Блинова – М.: «Издательство НЦ ЭНАС», 2004. – 132 с.
4. Борякова, Н.Ю. Ступеньки развития. / Н.Ю. Борякова – М.: Гном-Пресс, 2000.
5. Винарская, Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка. / Е.Н. Винарская – М.: Просвещение, 1987. – 159с.
6. Голубева, Г.Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников. / Г.Г. Голубева – СПб.: Союз, 2000.
7. Голубева, И.В. Театрализованная деятельность как метод преодоления коммуникативной дезадаптации у дошкольников с нарушениями речевого развития // Логопед. – 2006. - №1 – С. 9 – 11.
8. Глухов, В.П. Особенности формирования просодического компонента речи дошкольников с общим недоразвитием речи. / В.П. Глухов – М.: Грааль, 2001.
9. Дети с задержкой психического развития. /Под редакцией Власовой Т.А. – М.: Педагогика, 1994. [Электронный ресурс] – http://childpsy.ru/lib/books/id/8564.php
10. Ковшиков, В.А. Исправление нарушений различных звуков. / В.А. Ковшиков – СПб., 1995

11. Коноваленко, В.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко – М., 2005

12. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студентов пед. учебных заведений. / Под ред. Б. П. Пузанова. – М.: Академия, 1998. – 144с.

13. Лалаева, Р.И. Развитие речи и творчества дошкольников: Игры, упражнения, конспекты занятий. / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина – М., 2005

14. Лалаева, Р.И. Нарушение речи у детей с ЗПР. / Р.И. Лалаева – СПб.,1998

15. Логинова, Е.А. Патология речи. История изучения, диагностика, преодоления. / Е.А. Логинова – СПб., 1997.

16. Левина, Р.Е. Общее недоразвитие речи. – М.,1961. [Электронный ресурс] – https://www.studmed.ru/view/levina-re-osnovy-teorii-i-praktiki-logopedii_a6bf6fea716.html

17. Леонтьев, А.Н. Язык, речь, речевая деятельность. / А.Н. Леонтьев – М.,1961.

18. Лопухина, И.С. Логопедия: Речь, ритм, движение. / И.С. Лопухина – М.: Корона-Век, 2008. – 127 с.

19. Методика развития речи детей дошкольного возраста Пособие для воспитателя детского сада (под ред. Федоренко Л.П.,Фомичева Т.А.) 2-е издание – М. Просвещение, 1994.

20. Маркова, А.К. Психология усвоения языка как средство общения. / А.К. Маркова – М.: Педагогика, 1994.

21. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольника с ЗПР: Программно-методическая оснащения коррекционно-развивающего воспитания и обучения дошкольников с ЗПР. / С.А. Миронова – М.: Наука-пресс, 1998.

22. Программно-методическое оснащение коррекционно-развивающего воспитания и обучения дошкольников с ЗПР, под ред. Шевченко С.Г. – М.: Ника-Пресс, 1998.

23. Слепович, Е.С. Игровая деятельность дошкольников с ЗПР. / Е.С. Слепович – М., 1990.

24. Специальная педагогика под ред. Н.М. Назаровой. – М., 2002. – 400 с.

25. Склоцкая, Л.А. Организация педагогического процесса в развитии речевой деятельности дошкольников (из опыта работы). // Логопед. – 2007. №3. – С. 12-16.

26. Театрально-игровая деятельность дошкольников / под ред. О.И. Дрозд, Е.А. Устиненко. – М.: Юнипресс, 2006. – 176 с.

27. Тропина, Л.В. Формирование интонационной выразительности у детей с ОНР // Логопед. – 2008. – №1 – С. 19-21.

28. Тугова, Н.А. Развитие выразительности речи у детей с речевыми нарушениями // Дефектология. – 1995. – № 2. – С. 37-43.

29. Тарасова, О.В. Развитие мышления младших школьников с ЗПР средствами математики: Содержание коррекционно-развивающей деятельности и конспекты занятий: Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения. / О.В.Тарасова, Е.В. Шамарина – М., 2004.

30. Ульянова, У.В. Дети с задержкой психического развития. – Нижний Новгород, 1999. [Электронный ресурс] – http://pedlib.ru/Books/6/0192/6_0192-51.shtml

31. Худенко, Е.Д. Планы-конспекты логопедических занятий по формированию просодического компонента речи у детей. / Е.Д. Худенко, С.Н. Шаховская, Т.Т.Ткаченко – М.: Руссико, 2003

32. Шашина, В.П. Организация коррекционных занятий с детьми дошкольного возраста. / В.П. Шашина – М., 2004.

33. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология: учеб. пособие. / И.В. Шаповаленко – М: Гардарики, 2007. – 349 с.