

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

КОРОБАНОВА ИРИНА ДМИТРИЕВНА
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Особенности просодической стороны речи у младших школьников с
лёгкой умственной отсталостью

Направление подготовки 44.03.03 специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И.о. зав. кафедрой доцент, к.п.н. Беяева О.Л.

_____ (дата, подпись)

Руководитель доцент к.п.н. Брюховских Л.А.

_____ (дата, подпись)

Дата защиты _____

Обучающийся Коробанова И.Д.

_____ (дата, подпись)

Оценка _____

_____ (прописью)

Красноярск, 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	8
1.1 Просодическая сторона речи: понятие и развитие у детей в онтогенезе	8
1.2 Особенности просодической стороны речи у обучающихся с умственной отсталостью	Error! Bookmark not defined.
1.3 Анализ методик коррекции просодической стороны речи у обучающихся с умственной отсталостью.....	27
Выводы по главе 1.....	36
ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	Error! Bookmark not defined.
2.1 Организация и содержание констатирующего эксперимента	38
2.2 Анализ экспериментального исследования.....	40
2.3 Методические рекомендации по коррекции просодической стороны речи у обучающихся с умственной отсталостью	52
Выводы по главе 2.....	65
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	Error! Bookmark not defined.
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	Error! Bookmark not defined.
ПРИЛОЖЕНИЕ	Error! Bookmark not defined.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Актуальность исследования 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. В настоящее время значительно вырос интерес к проблеме помощи детям с ограниченными возможностями, в том числе и к детям, имеющим нарушения интеллекта. Для детей с глубоким снижением интеллекта характерно значительное нарушение познавательных процессов, таких как активное восприятие, произвольное внимание, память, словесно-логическое мышление, обобщающая и регулирующая функции речи, нарушение пространственного восприятия. Дети с умственной отсталостью способны развиваться, хотя их развитие происходит замедленно, атипично, имеет много отклонений, тем не менее, оно является поступательным процессом, вносящим качественные изменения в психическую деятельность детей. Для продвижения ребенка с умственной отсталостью в общем развитии, для усвоения им знаний, умений и навыков, существенно важная роль отводится специально организованному воспитанию и обучению.

Правильная речь является важнейших предпосылок дальнейшего полноценного развития ребенка. Одной из актуальных проблем последних лет является увеличение количества детей с различными речевыми нарушениями, в том числе детей с нарушениями просодической стороны речи (Л. Т. Журба, Е. М. Мастюкова, М. Б. Эйдинова, Е. Н. Правдина-Винарская и др.). У детей с умственной отсталостью из-за того, что присутствует органическое поражение ЦНС, формируются нарушения общей и мелкой моторики, что впоследствии влияет на усугубление нарушений речи, которые характерны для патологии. У детей с умственной отсталостью наблюдается четко нарушенное

звукопроизношение, которое слабо поддается коррекции, что в свою очередь вызывает нарушения в формировании фонематических процессов, а также в лексической и грамматической сторонах речи. Дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью имеют более низкий уровень ловкости и точности по отношению к своим сверстникам, у них наблюдается задержка в развитии готовности руки к письму, что снижает их интерес к рисованию, а также к другим видам ручной деятельности (Л. А. Данилова, Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова, Н. С. Симонова, И. А. Смирнова, Г. В. Чиркина и др.).

Степень разработанности проблемы. Историю советской олигофренопедагогики изучали З.П. Марголин, Н.Б. Коваленко, Н.С. Костючек, В.А. Феоктистова и др. Историю олигофренопедагогики в целом в своих работах осветили Ф.М. Новик, Х.С. Замский и др. Как методологическая основа принципа обучения в деятельности умственно отсталых детей может быть представлено учение А. Н. Леонтьева о ведущем типе деятельности. Выявлено, что один из важных факторов психического развития детей представлен практической умственной деятельностью. Когда дело касается развития умственно отсталых детей, у которых снижены возможности для активной самостоятельной деятельности, реализация принципа обучения в деятельности, формирование практической умственной деятельности превращаются в отдельную задачу на пути компенсации познавательных и речевых недостатков, а также социализации личности. С. А. Зыковым, Т. С. Зыковой, Е. Н. Марциновской, Т. В. Нестеровичем, Е. Г. Речицкой было отмечено в работах, что для реализации этого принципа необходимо использовать дополнительные педагогические усилия и средства, способствующие возникновению естественных потребностей в различных видах деятельности: организовать поведение детей, включать их в игру, в различные виды труда и т. д.

Объект исследования – развитие просодической стороны речи.

Предмет исследования – особенности просодической стороны речи у обучающихся с умственной отсталостью.

Цель исследования – выявить особенности просодической стороны речи у обучающихся с умственной отсталостью и разработать методические рекомендации по коррекции просодической стороны речи у обучающихся с умственной отсталостью.

Гипотеза исследования – у обучающихся с легкой умственной отсталостью имеются нарушения просодической стороны речи, которые выражаются в не умениях изменять темп речи, отсутствии модуляции голоса по высоте и силе.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ педагогической, психологической и методической литературы по проблеме изучения коррекции просодической стороны речи у обучающихся с умственной отсталостью;
2. Выбрать методы постановки эксперимента;
3. Провести установочный эксперимент по изучению формирования просодической стороны речи у учащихся с умственной отсталостью.
4. Описать методические рекомендации по коррекции просодической стороны речи у обучающихся с умственной отсталостью.

Теоретические основы исследования: теоретической основой исследования являются труды Л.С. Выготского, А.Н. Гвоздева в области психологии и теории речевой деятельности; методические исследования по проблеме речевого развития детей с умственной отсталостью (Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова и др.); исследования в области развития речевых навыков детей с умственной отсталостью (Н.А. Агаркова, М.М. Безруких, О.Б. Иншакова, Р.Д. Тригер, Н.С. Пантина, О.С. Филиппова и др.).

Методы исследования:

- а) теоретический анализ литературы по проблеме исследования;
- б) наблюдение, анкетирование, тестирование;
- в) количественный и качественный методы анализа.

Практическая значимость исследования: в результате проведения исследования выявлены особенности просодической стороны речи у

обучающихся с умственной отсталостью и разработаны методические рекомендации по коррекции просодической стороны речи у обучающихся с умственной отсталостью. Материалы исследования могут быть использованы родителями и педагогами в процессе коррекции просодической стороны речи у обучающихся с умственной отсталостью.

База исследования – Констатирующее исследование проводилось на базе КГБОУ «Красноярская школа №5» для детей с нарушениями интеллекта». В эксперименте принимало участие 10 младших школьников с лёгкой умственной отсталостью, а также для более полного исследования была проведена диагностика 10 младших школьников с нормальным уровнем развития проводилось на базе МБОУ СШ №133 г. Красноярск..

Структура исследования – исследование включает в себя введение, 2 главы, заключение, список использованной литературы и приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

1.1 Просодическая сторона речи: понятие и развитие у детей в онтогенезе

Рассматривая вопрос об онтогенетическом формировании просодической стороны у детей с умственной отсталостью, очень важно проанализировать развитие просодической стороны речи у детей в норме. Одним из самых ожидаемых вопросов является вопрос о времени формирования и становления у ребёнка просодической стороны речи.

Анализируя литературные данные онтогенетического речевого развития, можно сделать вывод о том, что интонационные средства воспринимаются и усваиваются детьми значительно раньше, в сравнении со становлением у них словесной речи.

При рождении каждый ребёнок издаёт крик. Первый крик – это же интонационно значимый по своему коммуникационному содержанию компонент, который только в момент его рождения является биологически обусловленным явлением. Он свидетельствует об успешном начале дыхательной деятельности в организме ребёнка. В дальнейшем детский крик может изменяться по темпу, высоте и силе. Он приобретает коммуникативный характер и в течение длительного времени является единственным фактором коммуникации ребёнка.

Средством для большей живости и непосредственности общения является эмоциональная интонация. Общение по средствам эмоциональной интонации Е. И. Исенина [23] называет голосовыми. Складываются они во время довербального этапа речевого развития и состоят из восприятия детьми полноценных словесных воздействий взрослого и имеющих определённое выра-

зительное значение в ответах на их интонационно — ритмическую экспрессивную сторону локализации.

С 2 - 3 месяцев у ребёнка появляется гуление. Гуление - это стадия доречевого развития ребёнка, следующая за криком и предшествующая лепету. Уже на этой стадии у ребёнка начинается процесс овладения интонационной системы языка. Это подтверждают исследования Р. В. Тонковой-Ямпольской [3, 10, 20].

При гулении ребёнок оказывается уже способным усваивать звуковую сторону речи в определённой последовательности. Те звуки, которые издаёт младенец, приобретают различную эмоциональную окраску, связанную с его самочувствием.

В это время в криках, выражающих недовольство, появляется твёрдая голосовая атака. Следующая стадия, идущая за гулением это лепет. Лепет - это стадия доречевого развития ребёнка, которая следует за гулением и предшествует появлению слов и фраз речи ребёнка.

Виды лепета:

- Ранний лепет - появляется в начале 3 месяца жизни ребёнка. Он содержит в себе различные звуковые комплексы, которые могут быть схожи с комплексами детей принадлежащих к разным языковым культурам. Ранний лепет у всех детей одинаковый. Лепетать могут даже глухие дети, только у них лепет затухает. Происходит это из-за того, что слуховое восприятие детей нарушено, и они остаются без подкрепления лепета, не слышат речевой образец со стороны взрослого. Ранний лепет значительно отличается от крика, так как уже возникает на раздражитель положительного характера. Этот вид лепета никогда не зависит от окружающей речевой среды.

- Поздний лепет - «модулированный лепет», комплекс издаваемых ребёнком звуков, которые акустически приближены к звукам родного языка. По мнению многих авторов, начало позднего лепета 8,5 - 9 месяцев [20, 46]. По мнению Е. Н. Винарской начинается примерно с 12 - 14 месяцев [11, 12]. Это активная форма общения ребёнка и взрослого. Ребёнок пользуется данными

голосовыми реакциями для того, что выразить свои желания и нужды, привлекать внимание взрослого. Родители по ошибке могут перепутать поздний лепет с началом собственно речевого развития ребёнка,

Е. И. Исенина [23] исследовала детей и выявила новообразования, которыми овладевает ребёнок в определённом возрасте:

- В 4-6 месяцев - интонация;
- В 6-12 месяцев - ритм;
- После года — звуковой состав слова.

Во время гуления и лепета формируется всё более определённые гласные и согласные звуки, которые произносятся на мягкой атаке голоса. Голос имеет значение в речевом и психическом развитии ребёнка. Всю свою выразительность, коммуникацию со взрослыми, родственниками, сверстниками, дети реализуют через голос. Детский голос - это очень хрупкое образование в речевой системе, к которому так же нужно относиться внимательно, аккуратно, и соблюдать гигиенические требования голосовой нагрузки [3].

Формирование речевых автоматизмов говорит о постепенном переходе голосообразования младенца на более высокую степень (от стадии безусловно - рефлекторных реакций к стадии образования всё более сложных условных связей).

В ходе исследования физиологических механизмов речи по данным Р. В. Тонковой-Мпольской, в конце периода лепета происходит окончание становления интонационного поля речеслухового анализатора, при этом следует отметить, что завершение становления интонационного поля в речедвигательном анализаторе происходит только в период оформления. В первые два года жизни ребёнка формируется интонация. На втором году - интонация вопроса в устной речи.

Представляют большой интерес результаты исследования интонации В. А. Артёмова [3]. Он говорит о том, что интонация проявляется в возрасте 1 года 4 месяца - 1 года 6 месяцев и в течение полугода остаётся основой дет-

ской коммуникации. В ясельном возрасте ребёнок очень легко путём подражания может освоить как словесное, так и фразовое ударение, может различать интонации речи окружающих. О. В. Правдина [35] говорит о том, что в этом возрасте дети, у которых сформирован отличный музыкальный слух, очень часто начинают напевать, правильно передавая голосом мотив услышанной мелодии, песни, ритма.

Интонационные перечисления у детей с начала выражены без союзов, союзы появляются позже в 2 года 3 месяца. Аналогично происходит проявление механизма формирования интонации при произнесении сложного предложения. А. Н. Гвоздевым [15] указывается, что появление сложных бессоюзных предложений происходит ранее на 4 месяца, чем появлений предложений, которые соединены союзами.

А.Н. Гвоздев также указывает, что разговорная речь детей очень схожа с разговорной речью взрослых, наличие связи между предложениями и интонациями не всегда являются четко сформированное. Овладение фразовыми ударениями начинает происходить с 1 года и 11 месяцев, когда ребенок начинает включать в предложения несколько слов. При этом следует отметить, что во всех предложениях характер употребления фразового ударения детьми не отличается от того, как это совершается взрослыми. Дети так же, как и взрослые, ставят фразовые ударения в соответствии со смыслом сказанного предложения [15].

О. И. Яровенко в своих исследованиях указывает на то, что в возрасте двух с половиной лет у детей уже встречаются различные типы интонации. Важно отметить, что у детей разного возраста интонационное оформление фраз осуществляется по - разному. Интонация, которой пользуются в своей речи дети 2 лет 5 месяцев, характеризуется особенной яркостью и концентрированностью проявлений [49].

И. В. Верестюком становление интонационной системы русского языка рассматривается в рамках возраста 2-5 лет. При этом автор изучает характер проявления конструкций интонации в соответствии с различными

возрастными этапами и с учетом происхождения «взрослых» контуров из специально выделенных промежуточных «детских», которые в свою очередь, образуются путём «сужения» многообразия экспрессивных интонаций.

Воспроизведение интонации у ребёнка с нормально развитым слухом Обеспечивается взаимодействием трёх механизмов: дыхания, голосообразования и артикуляции. С тех пор как ребёнок овладевает речью, у него формируется речевой голос. Необходимо учитывать, что гортань в анатомическом и физиологическом отношении на данный момент ещё недостаточно развита, голосовые связки тонкие и короткие, малы по объёму. Способность самостоятельно управлять своими голосовыми характеристиками: изменение голоса по высоте, силе, придание ему нужной интонационной окраски, находится в стадии формирования [33].

Анализ литературы по данной теме позволил отметить, что сведения об интонационных возможностях речи детей довольно ограничены и захватывают в основном период от новорожденности до двух лет.

Исследования, описанные в литературе, показали, что в период с 3 по 6 месяцев вплоть до 2 лет речь ребёнка не обогащается новыми идами интонации, кроме просьбы и вопроса.

Смысл высказывания детей до трёх лет часто непонятен взрослым, потому что у детей есть свои особенности синтаксиса и сегментного состава их речи. Поэтому взрослый должен чутко прислушиваться именно к интонационной эмоциональности высказывания ребёнка. К 3 - 4 годам, в связи с развитием речи ребёнка, взрослые начинают понимать смысл его высказываний, вырванных из контекста.

И. В. Верестюк с помощью своих исследований выявил параметры сходства и различия в высказываниях детей 2-4 лет и взрослых:

- По сравнению с взрослыми детские высказывания отличаются шириной частотного диапазона. В возрасте 2 лет 6 месяцев за счёт области высоких частот происходит расширение частотного диапазона;
- В 2 года 6 месяцев - 3 года 6 месяцев - появляются слова, выделенные

логическим ударением;

- В возрасте 3 лет 6 месяцев — 4 лет величина диапазона существенно увеличивается и приближается к диапазону, используемому в речи взрослых;
- В возрасте 4 лет - формируется тип мелодического оформления высказывания, сходных с таковыми у взрослых;
- В возрасте 3-4 лет - появляется мелодический рисунок вопросительных высказываний, приближается к «взрослым» моделям. Можно отметить совпадение интонационного центра с местом мелодического максимума, в большинстве случаев в области интонационного центра наблюдается восходящий тон.

Исследователями проблем детской речи высказываются мнения о том, что интонации, которыми пользуется в своей речи дети в возрасте 4-5 лет, ничем не отличаются от интонаций, которые употребляют в своей речи взрослые люди. К примеру, О.И. Яровенко было сказано, что дошкольники способны четко дифференцировать интонационные признаки, относящиеся к началу и концу предложения. Дети в процессе произнесения фраз не используют элементы избыточности, исходя из чего можно сделать вывод о том, что дети данной возрастной категории полностью овладевают интонационной системой языка. Возраст четырёх лет является «рубежом в усвоении интонационной системы в плане реализации, в пять лет дети чётко различают конец и начало предложения, интонационные возможности соответствуют интонации взрослого человека» [49].

В научно-методической литературе отмечается, что дети младшего школьного возраста могут самостоятельно с помощью интонации передавать чувства радости, печали, удивления, а так же сознательно выражать свои чувства при чтении стихотворения. 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 существуют и другие противоположные мнения относительно

уровня сформированности детской речи.

Ф. А. Сохиным сделан вывод, что дети намного чаще употребляют ускоренный темп речи, в отличие от замедленного. В качестве причины такого феномена автором выделяется способность ребенка данного возраста подражать речи окружающих взрослых. При этом дети данного возраста также обладают повышенным уровнем эмоциональности и легкой возбудимостью [40].

О.С. Ушаковой [44] отмечается, что дети в данном возрасте еще не полностью умеют осуществлять рассказ таким образом, чтобы интонационно отражать эмоциональное отношение к действиям и событиям, происходящим в истории.

Е. С. Алмазовой было отмечено, что многие дети младшего школьного возраста обладают тихим и монотонным голосом, быстрой, нечеткой, смазанной речью. При этом у детей старшего дошкольного исследования обладают ограниченной подвижностью органов артикуляции, что влияет на правильное произношение звуков речи, искажая их. Дети данного возраста еще не владеют речевым дыханием, что заставляет их говорить сквозь зубы.

Несмотря на различие в мнениях различных исследователей относительно сроков и этапов развития просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста, анализ литературы по проблеме исследования позволяет сделать вывод о том, что к младшему школьному возрасту просодическая сторона речи детей с нормальным речевым развитием в целом характеризуется сформированностью, а употребление в речи различных интонационных конструкций русского языка приближается к эталонным моделям взрослых людей.

1.2 Особенности просодической стороны речи у обучающихся с умственной отсталостью

Умственно отсталые (слабоумные) дети представляют собой наиболее многочисленную категорию аномальных детей. На них приходится приблизительно 1-3% от общей детской популяции. Понятием «умственно отсталый ребенок» объединяется довольно разнородная масса детей, которые имеют повреждения мозга с диффузным, т. е. широко распространенным, как бы «разлитым» характером. Морфологические изменения, хоть и неодинаково интенсивно, охватывают многие участки коры головного мозга, вызывая нарушения в их строении и функциях. Безусловно, есть и такие случаи, когда к диффузному поражению коры добавляются отдельные более выраженные локальные (ограниченные, местные) нарушения, иногда захватывающие и подкорковые системы. Вследствие всего этого у ребенка возникают различные, с разной отчетливостью выраженные отклонения во всех видах психической деятельности, как считает В.Г. Петрова [34].

Значительное большинство всех умственно отсталых детей, учащихся школ, реализующих адаптированные обучающие программы, представлено детьми (от греческого малоумный). Мозговые системы, главным образом, наиболее сложные и поздно формирующиеся структуры, обуславливающие недоразвитие и нарушение психики, поражаются на ранних этапах развития — либо во внутриутробном периоде, либо во время рождения, либо в первые годы жизни, т. е. пока не произошло полного становления речи. При умственной отсталостью органическая недостаточность мозга отличается резидуальным (остаточным), непрогредиентным (не усугубляющимся) характером, что дает основания для того, чтобы делать оптимистический прогноз. Дети с умственной отсталостью являются основным контингентом школы.

Умственную отсталость, возникшую позднее названных сроков, отмечают относительно редко. Она не обозначается понятием умственной

отсталостью. Это понятие также не касается разнообразных случаев отставания в психическом развитии, возникающих из-за локальных дефектов мозга, в частности проявляющихся в недоразвитой речи. К детям с умственной отсталостью не относятся и дети, которые страдают прогрессирующими текущими заболеваниями, а также заболеваниями, вызванными наследственными нарушениями обмена веществ, слабоумием. У этих детей наблюдается постепенная деградация. С возрастом их умственная отсталость выражается все более резко.

Уже в дошкольном возрасте происходит постепенное прекращение болезненных процессов, имевших место в мозгу ребенка с умственной отсталостью. Ребенок становится практически здоровым, способным развиваться дальше в психическом плане. Однако это развитие происходит аномальным образом, так как его биологическая основа является патологичной.

Для детей с умственной отсталостью характерны стойкие нарушения всей психической деятельности, особенно четко обнаруживающиеся в познавательных процессах. Причем это может проявляться не только отставанием от нормы, но и глубоким своеобразием и личностных проявлений, и познания. Таким образом, умственно отсталых ни в коем случае нельзя приравнивать к нормально развивающимся детям более младшего возраста. Они другие по многим своим проявлениям.

Дети с умственной отсталостью могут развиваться, чем они по существу отличаются от слабоумных детей, имеющих прогрессирующие формы умственной отсталости, и, хотя развитие детей с умственной отсталостью довольно замедленное, атипичное, имеет много отклонений, тем не менее, оно является поступательным процессом, способствующим внесению качественных изменений в психическую деятельность детей, в их сферу личности, по мнению В.Г. Петровой [34].

Психика умственно отсталого ребенка имеет чрезвычайно сложную структуру. Из-за первичного дефекта возникают многие другие вторичные и

третичные отклонения. То, что познавательная деятельность и личность ребенка с умственной отсталостью имеют нарушения, четко обнаруживается в самых различных ситуациях. Вследствие дефектов познания и поведения невольно окружающие обращают на них внимание. Однако, кроме недостатков, эти дети обладают и некоторыми положительными возможностями, наличие которых представляет собой опору, обеспечивающую процесс развития.

Положение о единстве закономерностей нормального и аномального развития, которое подчеркивается Л. С. Выготским, дает основание полагать, что концепцию развития нормальных детей в общем можно использовать при трактовке развития умственно отсталых детей. Это свидетельствует о том, что факторы, воздействующие на развитие нормальных и умственно отсталых детей, идентичны [13].

На развитие детей с умственной отсталостью влияют биологические и социальные факторы. Биологические факторы представлены тяжестью дефекта, качественным своеобразием его структуры, временем его возникновения. Организуя специальное педагогическое воздействие, необходимо их учитывать.

Социальные факторы представлены ближайшим окружением ребенка: семьей, в которой он живет, взрослыми и детьми, с которыми он общается и проводит время и, разумеется, школой. В отечественной психологии утверждены положения о том, что ведущую роль в развитии всех детей, включая и умственно отсталых, играет сотрудничество ребенка со взрослыми и детьми, находящимися рядом с ним, обучение в широком понимании этого слова. Особенно важно правильно организовать обучение и воспитание, соответствующее возможностям ребенка, с опорой на зону его ближайшего развития. Именно это стимулирует продвижение детей в общем развитии, по мнению И. В. Беляковой [6].

В специальной психологии говорится о том, что воспитанию, обучению и трудовой подготовке для умственно отсталых детей присуща даже большая

значимость, чем для нормально развивающихся. Это связано с тем, что у детей с умственной отсталостью гораздо меньшие возможности по самостоятельному приему, осмысливанию, сохранению и переработке информации, получаемой из окружающей среды, т. е. меньшая, чем в норме, сформированность разных сторон познавательной деятельности. Кроме того, умственно отсталый ребенок отличается сниженной активностью, гораздо более узким кругом интересов, а также другими своеобразными проявлениями эмоционально-волевой сферы.

Чтобы ребенок с умственной отсталостью продвинулся в общем развитии, чтобы он усвоил знания, умения и навыки, важно осуществление специально организованного обучения и воспитания. Обычная, массовая школа часто не приносит ему пользы, а иногда может даже привести к тяжелым последствиям, вызвать стойкие, резко отрицательные сдвиги в его личности. Специальное обучение, нацеленное на развитие именно умственно отсталых детей, способствует, прежде всего, тому, чтобы у них сформировались высшие психические процессы, особенно — мышление. На важность этого направления коррекционной работы влияет то, что хотя ребенок с умственной отсталостью является своеобразным во всех своих проявлениях, именно дефектность мышления обнаруживается у него с особой резкостью и, в свою очередь, приводит к затормаживанию и затруднению познания окружающего мира. Наряду с этим, доказано, что мышление ребенка с умственной отсталостью постепенно развивается. По мере того, как формируется мыслительная деятельность, умственно отсталый ребенок продвигается в общем развитии, вследствие чего создается реальная основа для социально-трудоового приспособления выпускников школы [18].

Другое, тоже весьма важное направление коррекционной работы предполагает совершенствование эмоционально-волевой сферы учеников, которая имеет большое значение и для овладения знаниями, умениями и навыками, и для установления контактов с окружающими, и для социальной адаптации учащихся в школе и вне ее. На самом деле, мышление и

эмоционально-волевая сфера являются частями единого человеческого сознания, а весь процесс развития ребенка, как утверждает Л. С. Выготский, основывается на изменениях, которые происходят в соотношении интеллекта и аффекта. Исследуя вопрос о том, как взаимодействуют организм и среда, Л. С. Выготский сформулировал понятие «социальная ситуация развития» и отметил, что воздействие на ребенка окружающей среды проявляется не только в характере, но и в индивидуальных особенностях субъекта, тех переживаниях, которые у него появляются [13].

У детей с умственной отсталостью и моторно-двигательная сфера имеет дефекты.

Умственно отсталые дети развиваются неравномерно в разные возрастные периоды. Исследования установили, что активная познавательная деятельность чередуется с годами, в течение которых как бы идет подготовка, концентрация возможностей, необходимых для дальнейших положительных сдвигов. Наибольшее продвижение отмечается в первые два года школьного обучения, на четвертом-пятом году и в конце обучения.

Рассмотрим те особенности психики, которые присущи всем детям с умственной отсталостью, хотя находят проявление у них в различной степени. Напомним, что отклонения затрагивают все проявления умственно отсталых детей, но особенно резко дефектность заметна в познавательной деятельности учащихся, в их мышлении [18].

Мышление является обобщенным, опосредованным отражением внешнего мира и его законов, общественно обусловленным процессом познания, наиболее высоким его уровнем. Оно имеет последовательно появляющиеся в онтогенезе ребенка и затем взаимодействующие формы, такие как практически действенная, наглядно-образная и словесно-логическая.

Умственно отсталые младшие школьники характеризуются недостаточностью всех уровней мыслительной деятельности. Им трудно решать простейшие практически-действенные задачи, такие как объединить

разрезанное на 2-3 части изображение знакомого объекта, выбрать геометрическую фигуру, по своей форме и величине идентичную имеющемуся на поверхности углублению («почтовый ящик») и т. п. При выполнении подобных заданий они делают большое количество ошибок, справляются с заданием только после многих попыток. Причем можно заметить многократное повторение одних и тех же ошибок, поскольку дети, даже не достигнув успеха, обычно не меняют однажды избранного способа действия. Следует отметить, что выполнение практических действий само по себе представляет трудность для детей с умственной отсталостью, так как их моторное и чувственно познание является неполноценным.

Еще больше трудностей возникает у учеников 1-2 классов при решении задач, предусматривающих применение наглядно-образного мышления. Так, видя перед собой цветную картинку, на которой изображено определенное время года, школьники не всегда могут правильно определить отраженные на ней причинно-следственные связи и на этой основе выяснить, какой сезон изображен на рисунке, как считают И. В. Белякова, В. Г. Петрова [6].

Наиболее сложны для детей с умственной отсталостью задания, для решения которых требуется словесно-логическое мышление, например, понимание несложных текстов, в которых содержатся определенные зависимости — временные, причинные и т. п. Дети могут воспринимать материал лишь упрощенно, многое опускают, меняют последовательность смысловых звеньев, не выявляют необходимых взаимоотношений между ними.

В ходе обучения во школе недостатки мышления учеников подвергаются корректировке, однако они полностью не преодолеваются и вновь обнаруживаются, если усложнить предъявляемые задачи [37].

Для мыслительных процессов умственно отсталых младших школьников характерно своеобразие. Выполняемому ими мыслительному анализу зрительно воспринимаемого реального предмета или его изображения свойственны бедность и фрагментарность. Рассматривая объект, ученик

говорит далеко не о всех составляющих его частях даже в тех случаях, когда знает их названия, а также не замечает многих довольно важных его свойств. Обычно он отмечает такие части, которые несколько выступают из общего контура фигуры. Так, глядя на чучело птицы, дети обычно не говорят о туловище, но упоминают о лапах и клюве.

Чтобы анализ объектов был более подробным, его следует выполнять при помощи взрослого — по его вопросам.

В тех случаях, когда учащиеся выполняют с предметом практические действия, которые, казалось бы, должны привлечь их внимание к его особенностям, обогащение осуществляемого ими анализа происходит лишь незначительно. Положительные сдвиги становятся заметными, когда ученики оречевляют получаемые результаты.

Ответы детей характеризуются неупорядоченностью, бессистемностью анализа, непоследовательным названием того, что бросается в глаза, без выделения основного, самого существенного.

Постепенно у учеников развивается умение довольно подробно и в определенном порядке описывать объект, начиная с того, что для него наиболее существенно. Продвижение подразумевает возрастающее умение применять данные собственного опыта, которое можно заметить уже к средним классам, акцентирование таких признаков объекта, которые раньше не привлекали к себе внимания учеников младших классов, когда было необходимо сравнивать два или даже несколько объектов. В ходе сравнения устанавливаются черты сходства и различия между предметами или явлениями, а в некоторых случаях — выявляется их тождество. Ученики 1-2 классов замечают признаки, которые отличают один объект от другого и, как правило, не замечают того, чем эти объекты похожи.

Для сравнения нужно уметь последовательно сопоставлять однотипные части или свойства предметов. В некоторых случаях дети утверждают различие между объектами, основываясь на их несопоставимых признаках.

Например, «Эта чашка — большая, а у этой цветочек синенький. Они — разные».

Иногда школьники заменяют сложную для них задачу более легкой, привычной и, вместо сравнения двух или нескольких объектов начинают анализировать один из них. Бывает также, что, начав сравнение, ученик очень быстро переходит на анализ и, вследствие недостаточной критичности, неумения контролировать свои действия, совсем не замечает этого [37].

Заметное продвижение в овладении процессом сравнения наблюдается приблизительно к IV классу. Отмечается меньшее количество случаев отклонения от выполняемого задания, вовлечение в сравнение большего количества свойств объектов, попытки выявления черт сходства между ними. Самостоятельное использование практически выполненного сопоставления различных свойств предметов становится возможным лишь к концу школьного обучения. Однако, если учитель будет задавать наводящие вопросы, школьники гораздо раньше решают соответствующие задания.

Еще более сложная задача для умственно отсталых учащихся представлена обобщением предметов или явлений, то есть их объединением на основе обнаруженной общей черты, значимой для всех них. Во время выполнения таких заданий дети с умственной отсталостью всех возрастов часто берут за основу случайные признаки, т. е. действуют необоснованно, не следуя логике вещей. Их обобщения часто слишком обширны, недостаточно дифференцированы. Особенно часто ученики затрудняются ответить, если меняется однажды выделенный принцип обобщения, объекты объединяются по новому основанию. В таких трудностях видно проявление свойственной детям с умственной отсталостью патологической инертности нервных процессов.

Стоит подчеркнуть, что ученики даже старших классов школы недостаточно критично оценивают результаты своей деятельности, далеко не всегда видят явные противоречия. У них практически не возникают сомнения, нет стремления проверить себя. Достигнутые успехи их вполне

удовлетворяют, не возникает желания их самостоятельного улучшения. Вероятно, это вызвано ограниченностью знаний и интересов школьников, а также их интеллектуальной пассивностью, снижением мотивации деятельности, равнодушием к происходящему.

В школе учитель-дефектолог должен справляться с тремя основными задачами — это предоставление ученикам знаний, умений и навыков по общеобразовательным предметам и по труду, воспитание у них положительных личностных качеств — честности, правдивости, доброжелательности к окружающим, любви и уважения к труду, коррекция имеющихся у них дефектов и подготовка их к социальной адаптации, к жизни среди нормальных людей. Решение всех этих задач должно проходить комплексно, постоянно, во время уроков и во внеурочное время, должны меняться только акценты в зависимости от главных целей [34].

Таким образом, чтобы работа с умственно отсталыми детьми была успешной, учитель должен очень хорошо знать тот предмет, который он преподает, владеть методикой обучения, уметь устанавливать и поддерживать контакт со школьниками, владеть сведениями о детях той или иной возрастной группы. Но и всего этого недостаточно. Учитель школы работает с определенной категорией аномальных детей, с учениками, которые из-за особенностей психической деятельности значительно отличаются от своих нормально развивающихся сверстников. Знание этих особенностей помогает работать эффективно, понимать причины, обуславливающие успехи в неудачи обучения и воспитания, находить адекватные способы и приемы педагогического воздействия, то есть это нужно, чтобы в наибольшей степени оказать помощь ученикам, продвинуть их общее развитие.

Говоря об особенностях просодических компонентов речи у умственно отсталых детей, Ю.В. Гордиенко отмечает, что их речь монотонная, маловыразительная, лишённая сложных и тонких эмоциональных оттенков. Можно говорить об ускоренном, а о других - медленном, что во многом связано с преобладанием процесса возбуждения или торможения. Ритм речи у

этих детей нерегулярный. Голос низкий, слабый, немодулированный. Голос часто громкий, резкий, металлический [17].

Утверждение Н.Г. Савельевой, что ребенок обладает силой голоса, зависит от степени эмоционального состояния ребенка. При обычном общении тембр низкий, голос слабый, при возбуждении голос становится пронзительным, громким. Причина кроется в слабости процесса торможения и контроля: при эмоциональном возбуждении голос «вырывается» из-под контроля [38].

При наличии симптомов отмечается назализация, стертые расстройства голоса. Особенно выраженными являются нарушения просодической стороны речи у детей с болезнью Дауна. Темп речи у этих детей замедленный, речь скандированная. Часто имеет место и нарушение ритма речи, которое носит органический характер (брадилалия, заикание). Распространенными у этих детей являются и голосовые расстройства (дисфония). При этом голос слабый, тусклый, сиплый, глухой. В процессе речи нарушается координация движений дыхательного, голосового и артикуляторного аппарата.

Н.Г. Савельева, подчеркивает, что причины большой частоты артикуляторных и голосовых расстройств малоизучены [38]. Исследователи Н.Г. Савельевой, Н.Д. Светозарова, выдвигают в качестве предрасполагающих факторов анатомо-физиологическое недоразвитие речевого аппарата, которое обуславливает аномалии дыхания, голосообразования, артикуляции. Многочисленные исследования Н.И. Кузиной, показывают большую частоту мышечной гипотонии у детей с болезнью Дауна (до 97,7%). Н.И. Кузина выдвигает гипотезу, что у детей имеется недостаточность развития кинестетической чувствительности, что обуславливает и усложняет артикуляторные и голосовые расстройства [38], [39].

Ю.В. Гордиенко, отмечает, что речь младших школьников с ограниченными интеллектуальными возможностями характеризуется однообразием, малой зависимостью, отсутствием сложных и тонких эмоциональных нюансов. Это также неоднозначно в темпе, некоторые дети с

ограниченными интеллектуальными возможностями - ускоренные, другие - медленные. Это во многом определяется преобладанием процесса возбуждения или торможения. У младших школьников с преобладанием процесса торможения над возбуждением голос тихий, слабый, немодулированный, замедленный; с преобладанием процесса возбуждения – крикливый, резкий, с необоснованными паузами. Тембр и сила голоса у детей с нарушением интеллекта изменяется в значительной степени от эмоционального состояния ребёнка. В привычном общении тембр низкий, хриплый, голос слабый, при возбуждении голос становится пронзительным, громким [17].

В сравнении с исследованием Н.Г. Савельевой, устной выразительности у детей в норме, устная выразительность у обучающихся с 26 умственной отсталостью исследована крайне плохо, но некоторые данные все же представлены. В частности пишут, что в устной речи большинства обучающихся с умственной отсталостью младших классов основные ее выразительные средства – логическое ударение и интонирование фразы – представлены слабо. У ряда обучающихся речь монотонна, растянута, изобилует ненужными паузами, у других (возбудимых) она чрезмерно ускорена. Высказывания обучающихся с умственной отсталостью представляют собой поток неясных, неоконченных слов, произносимых громко, но мало понятных слушающим. Резкие нарушения темпа речи затрудняют ее восприятие и, таким образом, снижаются возможности коммуникации [38].

Также Ю.И. Герус, уточняют, что речь обучающихся с умственной отсталостью нередко бывает монотонной, маловыразительной, лишенной сложных и тонких эмоциональных оттенков, в ряде случаев замедленная, в других – излишне ускоренная, у заторможенных обучающихся голос тихий, слабый, немодулированный, у возбудимых – крикливый, резкий. Особенно выраженными являются нарушения просодической стороны речи у обучающихся с синдромом Дауна. Темп речи у таких обучающихся

замедленный, скандированный. Наблюдается брадилалия и неврозоподобное заикание. Распространенными у этих обучающихся являются и голосовые расстройства (дисфония). Голос слабый, тусклый, сиплый, глухой, нарушена координация движений дыхательного, голосового, артикуляторного аппарата [16].

Н.Г. Савельева, высказывает мнение о том, что дети с нарушением интеллекта имеют недоразвитие интонационной выразительности речи. Навык интонационной выразительности у детей с нарушением интеллекта характеризуется своеобразием при интонировании различных конструкций. В частности, детям тяжело дается интонировать фразы, они затрудняются в воспроизведении вопросительной, повествовательной, восклицательной интонаций. Плохо выделяют голосом главные по смыслу слова во фразе. Дети затрудняются в дифференцировке различных интонационных структур в экспрессивной речи. Учащиеся допускают ошибки в определении и интонировании постепенного движения мелодии снизу вверх, сверху вниз. Дети с нарушением интеллекта справляются с изменением громкости голоса и определении характера звучания тона голоса на слух [38].

Таким образом, у большинства детей отмечаются недостаточно развиты все компоненты речи. Большие затруднения наблюдаются при изменении голоса по силе и громкости. Дети плохо воспринимают интонацию и допускают ошибки при ее воспроизведении, неверно воспринимают логическое ударение и плохо его воспроизводят, также у детей наблюдается слабость в модуляции голоса по высоте. Из всех компонентов просодии, лучше всего у детей сформировано восприятие и воспроизведение интонации.

1.3 Анализ методик коррекции просодической стороны речи у обучающихся с умственной отсталостью

Коррекция (лат. *Correctio* — исправление) в дефектологии — это педагогические меры, направленные на полное, либо частичное исправление недостатков в психофизическом развитии ребенка. Причем, под коррекцией принято понимать не только мероприятия по исправлению отдельных конкретных дефектов (напр., коррекция речи, зрения), но и комплекс мер по целостному влиянию на личность ребенка, имеющего отклонения в развитии, которые направлены на достижение положительных результатов в процессе его обучения, воспитания и развития. Комплекс мероприятий по устранению или сглаживанию дефектов развития познавательной деятельности и физического развития ребенка носит название «коррекционно-воспитательной работы» [1].

Сущность коррекционно-воспитательной работы заключается в комплексном педагогическом воздействии на разнообразные особенности аномального развития личности в целом, т.к. любое отклонение в развитии оказывает негативное влияние не на конкретную функцию, а на развитие социальной полноценности ребенка во всех ее проявлениях. Иными словами, коррекционно-воспитательная работа, это не только механические упражнения, задействующие элементарные функции или специальные упражнения, развивающие познавательный процесс и отдельные виды деятельности детей с аномальным развитием.

Коррекционно-воспитательная работа — это весь учебно-воспитательный процесс, вся система деятельности специализированных учреждений.

Изучение людей, страдающих психическими расстройствами и/или имеющих отклонения в физиологическом развитии, началось в Эпоху Возрождения, на фоне зарождения и развития гуманистических тенденций в медицине. До этого, в средневековой Европе, такие люди, как правило,

объявлялись «одержимыми дьяволом» и приговаривались судом инквизиции к сожжению на костре. Впервые классификация душевнобольных была предложена в начале XVII в. швейцарским медиком Феликсом Платтером. В ее основе лежала характеристика различных нарушений интеллекта, эмоций, физического состояния больных.

С педагогических позиций, взаимосвязь между интеллектом ребёнка и его поведением, была рассмотрена Яном Амосом Коменским, который выделил шесть типов детей. Эти типы различались между собой по степени интеллектуального развития и свойствам характера. Коменский полагал, что все дети, без исключения, должны обладать правом на обучение, так как был глубоко убежден в преобразующей силе воспитания, какая бы аномалия в развитии и поведении ребенка не существовала. Следует отметить, что помимо теоретического изучения людей с отклонениями в развитии, в конце XVI – XVII вв были предприняты и практические попытки по обучению вышеупомянутых индивидуумов. Так, первые эксперименты в рамках индивидуального обучения людей с нарушением слуха были проведены в 1578 г. в Испании, в 1648 г. в Англии, а с отсутствием зрения - в 1670 г. во Франции [30].

Гуманистических и демократических взглядов на гражданские права лиц с отклонениями в развитии придерживались и французские просветители (Руссо, Дидро, Вольтер, Монтескье). Однако, несмотря на то, что эти взгляды нашли отражение и в «Декларации прав человека» 1793г., широкого распространения на государственном и общественном уровнях они на тот момент не получили.

Научные исследования слабоумия берут свое начало в XIX веке. Среди исследователей в этой области следует выделить, прежде всего, таких французских врачей – психиатров, как: Филипп Пинель, Жан-Этьен-Доминик-Эскироль, Жан Итар. Основное внимание в своих исследованиях они уделяли, в первую очередь, наиболее глубоким формам интеллектуальных отклонений,

положив, тем самым, начало медико-педагогическому направлению помощи детям с интеллектуальными аномалиями.

Существенный вклад в практическую психиатрию внес Эдуард Сеген, под руководством которого в США были открыты частные школы в которых обучались исключительно слабоумные дети. В этих школах действовала система педагогической помощи, которая предусматривала, помимо непосредственно обучения, еще физическое и трудовое воспитание. Следует отметить, что некоторые, разработанные Э. Сегеном, методики успешно применяются и современными педагогами-дефектологами. В Европе его идеи получили развитие благодаря М. Монтессори, чья дидактическая система сенсорного воспитания детей с умственной отсталостью до сих пор имеет существенное практическое значение.

В настоящее время коррекционная педагогика призвана решать более широкий круг проблем, нежели это было раньше. В сферу дефектологии попадают уже не только специализированные школы, но и специальные классы, отдельные группы учеников в общеобразовательной школе. Появление в последних классов компенсирующего и коррекционно-развивающего обучения поставило перед дефектологами проблему, касающуюся дифференциации содержания обучения и характере воспитания учащихся этих классов (Г.Ф.Кумарина, С.Г.Шевченко).

Не менее важен и вопрос о школьной дезадаптации детей и подростков, отклоняющегося поведения несовершеннолетних. Его решение возможно лишь в том случае, если диагностика данного явления осуществляется в совокупности с мероприятиями по профилактике и психолого-педагогической коррекции отклонений в развитии и поведении детей и подростков [31].

Учитывая вышеизложенное, можно говорить о том, что объектами коррекционной педагогики в настоящее время являются не только дети, имеющие явные дефектологические отклонения, но и те дети, чье развитие находится на стыке нормы и патологии, которые еще не став объектом

специальной педагогики и психологии, объектом общей педагогики и психологии уже как бы не являются.

Сегодня, в процессе развития системы образования на первое место выходят задачи, связанные со становлением личности у каждого ребенка согласно с особенностями в его психофизическом развитии. При этом, у детей, имеющих умственную отсталость, есть возможность выбора способа и места их обучения. В итоге подобных изменений многими учениками с умственной отсталостью выбрано интегрированное обучение в общеобразовательных школах [21].

Образование детей с умственной отсталостью осуществляется по адаптированным основным образовательным программам. Адаптированные образовательные программы разрабатываются организациями, осуществляющими образовательную деятельность, на основе основных образовательных программ и реализуются в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами общего образования.

В качестве наглядности нами была проанализирована адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Программа направлена на реализацию социальных требований к системе российского коррекционного образования: обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости коррекция нарушений развития и социальная адаптация указанных лиц в соответствии с основными направлениями совершенствования системы коррекционного образования. Содержание данной программы разработано в полном соответствии с программой образования учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью под редакцией Л.Б. Баряевой, А. П. Зарина (2010 г.), Н. А. Новоселовой, А. А. Шлыковой (2004 г.)

Проанализируем особенности целевого раздела адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Продолжительность образования в рамках данной адаптированной программы составляет 13 лет.

Так же в работе с детьми с умственной отсталостью используются специальные индивидуальные программы развития (СИПР), которые представляют собой программы, разработанные для одного конкретного ученика и направленная на решение его проблем.

Основная задача индивидуальной образовательной программы в рамках адаптированной основной образовательной программы, рассмотренной нами выше, заключается в создании условий для индивидуализации содержания образования для конкретного ребенка с ограниченными возможностями здоровья путем согласования требований федерального государственного образовательного стандарта, примерных основных общеобразовательных программ и индивидуальных особенностей и возможностей обучающихся.

В рамках программы перед началом нового учебного обучения каждый ребенок проходит через этап стартовой диагностики. Стартовая диагностика позволяет выявить уровень актуального развития ребёнка, его потенциальные возможности и определить задачи и содержание коррекционно-развивающей работы, форму и программу обучения. По результатам работы школьного психолого-медико-педагогического консилиума заполняются протоколы, аналитические справки, разрабатываются рекомендации психолого-педагогического воздействия на ребенка.

Следующим этапом коррекционной работы в рамках программы является текущая диагностика. Текущая диагностика позволяет оценить эффективность применяемых методов и приёмов содержания коррекционно-развивающей работы, наблюдать динамику развития ребёнка, уточнить цели и задачи, внести корректировку в программу. Основным критерием при

отслеживании динамики образовательных достижений воспитанников с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью является уровень самостоятельности воспитанников при выполнении учебных заданий, социально-бытовых, сенсорно-перцептивных, речевых и предметно-практических действий.

В конце года проводится итоговая диагностика эффективности коррекционного сопровождения ребенка. Итоговая диагностика определяет характер динамики развития и позволяет составить дальнейший образовательный маршрут ребёнка или класса. Результаты обследования заносятся в разработанные диагностические карты, на основании которых выявляется уровень обученности ребёнка, а также качественный и количественный анализ его продвижения.

Коррекция просодической стороны речи осуществляется в комплексе с формированием других сторон речи (звукопроизношение, лексико-грамматический строй речи, связная речь, и т.д.) и проводится на логопедических занятиях: по развитию речи, по коррекции звукопроизношения, на этапах постановки, дифференциации, автоматизации звуков и логоритмических занятиях.

В исследованиях Н.Ю. Бахтиной, рассматривается работа по формированию просодической стороны речи у обучающихся младшего школьного возраста с детским церебральным параличом. При формировании просодической стороны речи у обучающихся младшего школьного возраста с должен быть использован комплексный подход, который подразумевает сочетание коррекционнопедагогической и лечебно-оздоровительной работы, которая направлена на нормализацию всех сторон речи, моторики, психических процессов, воспитание личности и предусматривает совместную работу разных специалистов [5].

Формирование просодической стороны речи у обучающихся младшего школьного возраста с возможно благодаря решению двух основных задач:

- формирование просодических характеристик речи;

- воспитание личности у обучающихся младшего школьного возраста .

Решение первой задачи связано с применением целого ряда логопедических технологий:

1. Регуляция эмоционального состояния.
2. Тренировка слухового восприятия.
3. Формирования речевого дыхания.
4. Развитие мелодических характеристик голоса (высоты, силы и тембра).
5. Развитие навыка интонационного оформления речи, паузирования, выделение логических центров синтагм и фраз.
6. Воспитание регуляции и контроля за своей речью.

Решение второй задачи связано с психолого-педагогической работой, направленной на воспитание и изменения отношения к себе, к своему речевому дефекту и формирование социальной активности. Это осуществляется с помощью психотерапии и логопедических занятий.

Н.Ю. Бахтина, разработала работу по формированию интонационной выразительности у младших школьников с умственной отсталостью, которая строится в направлении [5]:

- от формирования обобщенного представления об интонации к дифференцированному усвоению интонационных структур;

- от различения интонационных конструкций в импрессивной речи с опорой на речевой слух к овладению интонационной выразительностью в экспрессивной речи с опорой на графические изображения и выразительные движения, соответствующие основному тону:

- к последующему воспроизведению элементов интонации «письменной речи» .

Формирование интонационной стороны речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, с одной стороны, включает осознанное понимание интонации, языковых обобщений в результате анализа

информации, заключенной в высказываниях различных коммуникативных типов. С другой стороны, направлена на развитие «технической базы»:

1) физиологических механизмов овладения интонацией – нормализация деятельности дыхательного и голосового аппарата, достижение координированной работы речевых мышц, движений мелкой и крупной моторики;

2) психофизиологических механизмов - развитие темпо-ритмического чувства, речевого слуха, слухового самоконтроля, мнестических функций. Логопедическое воздействие предполагает усвоение компонентов интонации и нормализацию системы языковых функций интонации.

На первом этапе коррекций интонационного процесса по формированию «технической базы» интонационной стороны речи предпочтение отдается двигательным методам, которые, с одной стороны, нормализуют состояние двигательной системы, координируют процессы дыхания, голоса и артикуляции у детей с лёгкой умственной отсталостью, и, с другой стороны, активизируют взаимодействие между различными уровнями и аспектами психической деятельности. Для этих целей выбираются следующие направления: дыхательные, артикуляционные и голосовые упражнения, фонетическая ритмика, темпо-ритмические задания, а также упражнения на развитие произвольного внимания, слуховой памяти, слухового самоконтроля, речевого слуха.

На втором этапе коррекционного обучения учащиеся знакомятся с «интонационной» понятийной основой: дается определение «интонации», разбираются первичные теоретические сведения о русской интонации, формируются знания о компонентах и функциях интонации и их качественных определениях, уточняются понятия о типах предложений и соответствующих им пунктуационных знаках. С этой целью используются упражнения с опорой на визуальное представление моделей интонационной реализации, различающихся по коммуникативным, экспрессивным и эмоциональным аспектам, по мнению Е.Л. Лариной [27].

Е.Л. Ларина описала программу развития просодической стороны речи для детей с тяжелыми нарушениями речи младшего школьного возраста с использованием элементов музыкальной терапии «Гармония речи» [27].

Цель программы - развитие просодического компонента речи детей младшего школьного возраста с лёгкой умственной отсталостью.

Задачи:

1. Развитие темпо-ритмической стороны речи посредством использования активной музыкотерапии.
2. Развитие высотно-частотного диапазона голоса посредством вокалотерапии.
3. Развитие тембра голоса посредством активной музыкотерапии и вокалотерапии.
4. Развитие речевого и физиологического дыхания посредством использования активной музыкотерапии.
5. Стабилизация психоэмоционального состояния детей для мотивации и положительного настроения на занятие.

Методы: активная музыкальная терапия: вокалотерапия, инструментальная музыкотерапия, интегративная музыкальная терапия.

Основные разделы программы:

1. Использование активной музыкотерапии (инструментальной музыкотерапии, вокалотерапии) для развития и коррекции слоговой структуры слова и темпо-ритмической стороны речи в ходе индивидуального и подгруппового логопедического занятия.
2. Использование активной музыкотерапии (инструментальной музыкотерапии, вокалотерапии) для развития темповой организации речи.
3. Использование вокалотерапии для развития высотно-частотного диапазона голоса, что возможно реализовать в процессе как индивидуального, подгруппового, так и фронтального занятия на различных его этапах.
4. Использование вокалотерапии для преодоления назализованного произношения.

5. Использование инструментальной музыкотерапии (а именно, духовых инструментов) в ходе занятия на момент коррекции и постановки дыхания и целенаправленной воздушной струи (на индивидуальном занятии).

Таким образом, коррекцию просодической стороны речи у обучающихся целесообразно проводить ежедневно в форме подгрупповых и индивидуальных занятий и в совместной деятельности: дыхательные, пальчиковые и речедвигательные гимнастики, разучивание стихов, разыгрывание этюдов, ритмопластика, драматизация произведений, игра на музыкальных инструментах и т. д.

Выводы по главе 1

Несмотря на различие в мнениях различных исследователей относительно сроков и этапов развития просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста, анализ литературы по проблеме исследования позволяет сделать вывод о том, что к младшему школьному возрасту просодическая сторона речи детей с нормальным речевым развитием в целом характеризуется сформированностью, а употребление в речи различных интонационных конструкций русского языка приближается к эталонным моделям взрослых людей.

У большинства детей с умственной отсталостью отмечаются недостаточно развиты все компоненты речи. Большие затруднения наблюдаются при изменении голоса по силе и громкости. Дети плохо воспринимают интонацию и допускают ошибки при ее воспроизведении, неверно воспринимают логическое ударение и плохо его воспроизводят, также у детей наблюдается слабость в модуляции голоса по высоте. Из всех компонентов просодии, лучше всего у детей сформировано восприятие и воспроизведение интонации.

Чтобы работа с умственно отсталыми детьми была успешной, учитель должен очень хорошо знать тот предмет, который он преподает, владеть

методикой обучения, уметь устанавливать и поддерживать контакт со школьниками, владеть сведениями о детях той или иной возрастной группы. Но и всего этого недостаточно. Учитель школы работает с определенной категорией аномальных детей, с учениками, которые из-за особенностей психической деятельности значительно отличаются от своих нормально развивающихся сверстников. Знание этих особенностей помогает работать эффективно, понимать причины, обуславливающие успехи в неудачи обучения и воспитания, находить адекватные способы и приемы педагогического воздействия, то есть это нужно, чтобы в наибольшей степени оказать помощь ученикам, продвинуть их общее развитие.

Объектами коррекционной педагогики в настоящее время являются не только дети, имеющие явные дефектологические отклонения, но и те дети, чье развитие находится на стыке нормы и патологии, которые еще не став объектом специальной педагогики и психологии, объектом общей педагогики и психологии уже как бы не являются.

Коррекцию просодической стороны речи у обучающихся целесообразно проводить ежедневно в форме подгрупповых и индивидуальных занятий и в совместной деятельности: дыхательные, пальчиковые и речедвигательные гимнастики, разучивание стихов, разыгрывание этюдов, ритмопластика, драматизация произведений, игра на музыкальных инструментах и т. д.

ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

2.1 Организация и содержание констатирующего эксперимента

Констатирующее исследование проводилось на базе КГБОУ «Красноярская школа №5» для детей с нарушениями интеллекта». В эксперименте принимало участие 10 младших школьников с лёгкой умственной отсталостью, а также для более полного исследования была проведена диагностика 10 младших школьников с нормальным уровнем развития.

Таблица 1

Характеристика младших школьников с лёгкой умственной отсталостью, принявших участие в экспериментальном исследовании

Дети	Возраст	Характеристика
Андрей М.	8 лет	Ребенок из полной семьи, от 2 беременности, 2 роды, роды в срок.
Виталий П.	8 лет	Ребенок из полной семьи, от 1 беременности, 1 роды, роды в срок.
Даша И.	8 лет	Ребенок из полной семьи, от 1 беременности, 1 роды, роды ранее срока.
Егор В.	7 лет	Ребенок из полной семьи, от 2 беременности, 2 роды, роды в срок.
Жанна А.	8 лет	Ребенок из полной семьи, от 2 беременности, 2 роды, роды ранее срока
Илья Р.	7 лет	Ребенок из полной семьи, от 2 беременности, 2 роды, роды в срок.

Лена Б.	7 лет	Ребенок из полной семьи, от 1 беременности, 1 роды, роды в срок.
---------	-------	--

Никита Д.	8 лет	Ребенок из полной семьи, от 1 беременности, 1 роды, роды ранее срока.
Оля Г.	8 лет	Ребенок из полной семьи, от 2 беременности, 2 роды, роды в срок.
Саша Ж.	8 лет	Ребенок из полной семьи, от 2 беременности, 2 роды, роды ранее срока.

Цель констатирующего этапа исследования – выявление особенностей просодической стороны речи у обучающихся с умственной отсталостью.

Задачи констатирующего этапа исследования:

- 1) Подобрать методику констатирующего исследования;
- 2) Изучить особенности просодической стороны речи у обучающихся с умственной отсталостью;
- 3) Сформулировать выводы по особенностям просодической стороны речи у обучающихся с умственной отсталостью.

В качестве методики исследования на констатирующем этапе нами была выбрана методика О.И. Лазаренко [26]. В рамках данной методики предусмотрено проведение семи блоков заданий, которые направлены на диагностику:

1. Темпа речи;
2. Ритма речи;
3. Высоты голоса;
4. Силы голоса;
5. Ударного слога в слове;
6. Логического ударения;
7. Интонации.

Полное описание методики предоставлено в приложении 1.

Уровни развития просодической стороны речи оценивалось по среднему баллу:

Высокий (2,5-3 балла)

Ребенок легко изменяет темп речи, высоту, силу голоса, легко делает переходы от громкого звучания к тихому, и наоборот; выделяет ударный слог; владеет интонационными средствами языка. Развитие интонационной выразительности речи в норме.

Средний (2-2,4 балла)

В изменении темпа речи, высоты и силы голоса испытывает небольшие затруднения; подбирает слова к схеме, при участии взрослого выполняет ее графическое изображение; выделяет голосом нужное слово во фразе по аналогии, понимает смысл читаемого текста. Различает изменения интонации, но не воспроизводит ее. Интонационная выразительность речи сформирована недостаточно.

Ниже среднего (1,5-2 балла)

Испытывает трудности в изменении темпа речи, в умении переключаться на ту или иную высоту (выше, ниже), силу голоса (громче, тише), говорить шепотом; не подбирает слова к схеме, затрудняется в выполнении ее графического изображения; не умеет выделять голосом нужное слово. Мелодико-интонационная сторона речи маловыразительная, монотонная.

Низкий (до 1,5 баллов)

Ребенок не регулирует темп речи, не узнает ритмоинтонационный рисунок фразы, не владеет гибкостью голоса, силой голоса, не выделяет ударный слог, не понимает задания; не делает логического ударения во фразе; затрудняется в воспроизведении повествовательной, восклицательной, вопросительной интонаций. Просодическая сторона речи не сформирована.

2.2 Анализ экспериментального исследования

Результаты констатирующего этапа исследования предоставлены в приложении 2. Проанализируем их.

В группе детей с умственной отсталостью высокий уровень сформированности просодической стороны речи показал 1 обучающийся, средний уровень сформированности просодической стороны речи показали 2 обучающихся, уровень сформированности просодической стороны речи ниже среднего показали 5 обучающихся, низкий уровень сформированности просодической стороны речи показали 2 обучающихся (рис. 1).

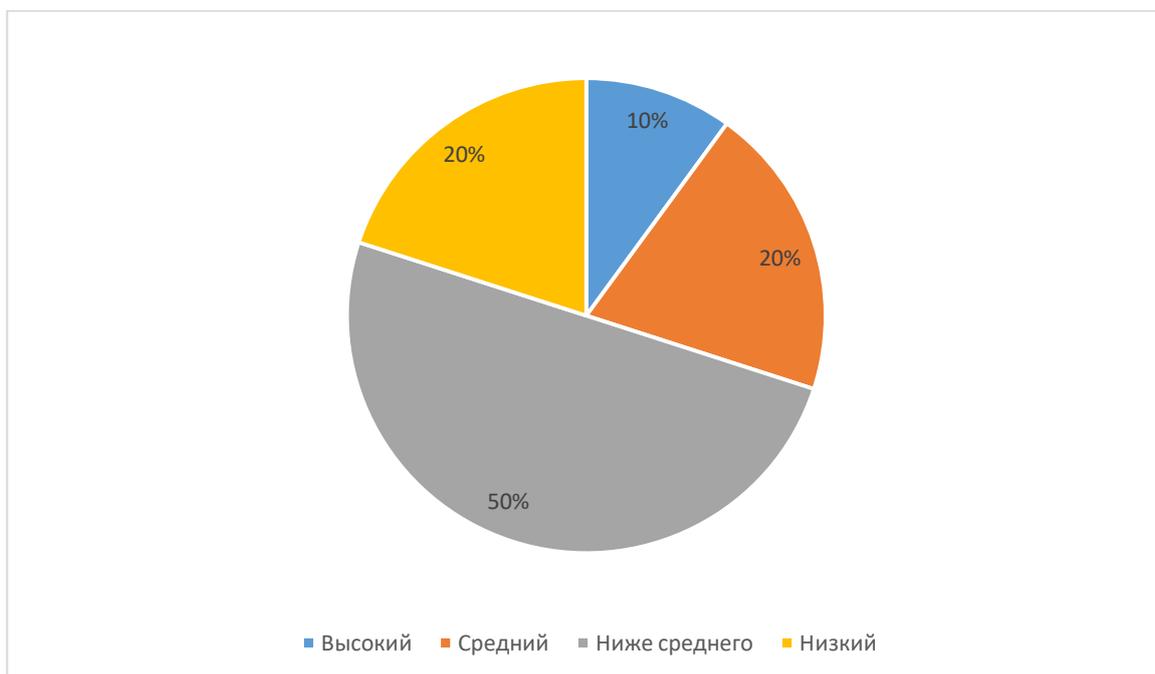


Рисунок 1. Результаты исследования сформированности просодической стороны речи в группе детей с умственной отсталостью

В группе детей с нормальным уровнем интеллектуального развития высокий уровень сформированности просодической стороны речи показали 6 обучающихся, средний уровень сформированности просодической стороны речи показали 4 обучающихся, уровень сформированности просодической стороны речи ниже среднего не показал никто из детей, низкий уровень сформированности просодической стороны речи не показал никто из детей (рис. 2).

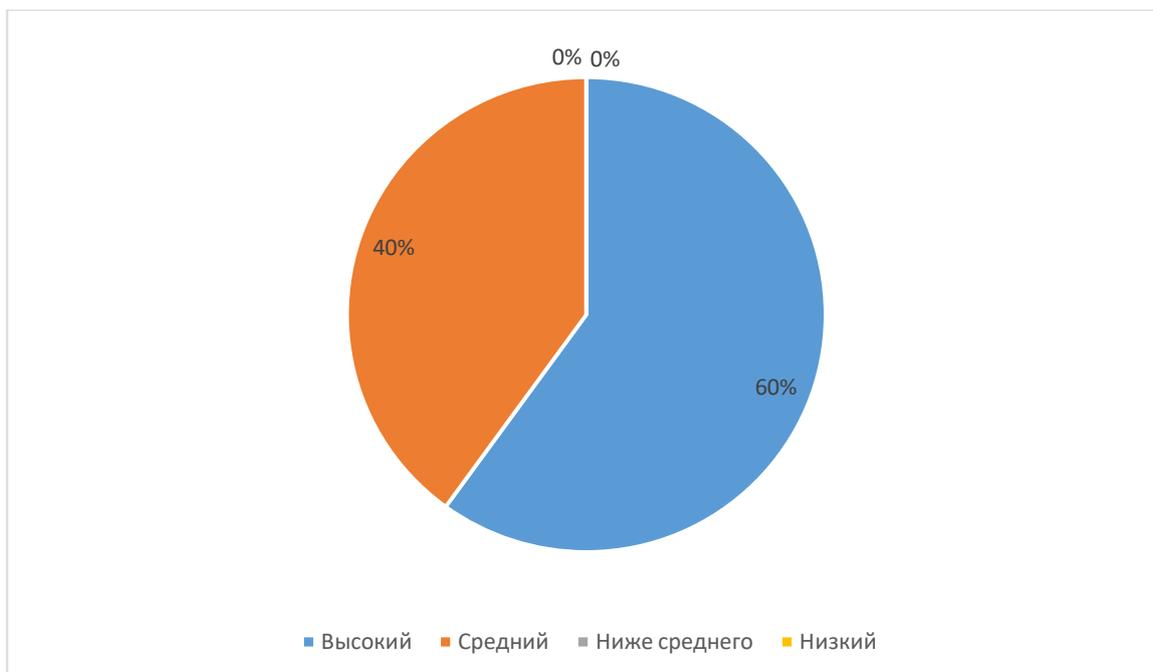


Рисунок 2. Результаты исследования сформированности просодической стороны речи в группе детей с нормальным уровнем интеллектуального развития

Сравнение результатов исследования между группами в целом по уровню сформированности просодической стороны речи на констатирующем этапе исследования представлено в таблице 2.

Таблица 2

Сравнение результатов исследования между группами в целом по уровню сформированности просодической стороны речи на констатирующем этапе исследования

Уровень	Дети с умственной отсталостью		Дети с нормальным уровнем интеллектуального развития	
	Количество	%	Количество	%
Высокий	1	10%	6	60%
Средний	2	20%	4	40%
Ниже среднего	5	50%	0	0
Низкий	2	20%	0	0

Как видим из таблицы 1, в результате сравнения результатов исследования между группами в целом по уровню сформированности просодической стороны речи на констатирующем этапе исследования нами обнаружено, что уровень сформированности просодической стороны речи в группе детей с умственной отсталостью оказался на уровне ниже среднего, что говорит о том, что дети с умственной отсталостью испытывают трудности в изменении темпа речи, в умении переключаться на ту или иную высоту (выше, ниже), силу голоса (громче, тише), говорить шепотом; не могут подобрать слова к схеме, затрудняются в выполнении ее графического изображения; не умеют выделять голосом нужное слово, при этом мелодико-интонационная сторона речи маловыразительная, монотонная; также было выяснено, что уровень сформированности просодической стороны речи в группе детей с умственной отсталостью оказался гораздо ниже, чем у детей с нормальным уровнем интеллектуального развития: высокий уровень сформированности просодической стороны речи в группе детей с умственной отсталостью показало на 50% меньше детей, чем в группе детей с нормальным уровнем интеллектуального развития; средний уровень сформированности просодической стороны речи в группе детей с умственной отсталостью показало на 20% меньше детей, чем в группе детей с нормальным уровнем интеллектуального развития; уровень сформированности просодической стороны речи ниже среднего в группе детей с умственной отсталостью показало на 50% больше детей, чем в группе детей с нормальным уровнем интеллектуального развития; низкий уровень сформированности просодической стороны речи в группе детей с умственной отсталостью показало на 20% больше детей, чем в группе детей с нормальным уровнем интеллектуального развития. Следовательно, гипотеза нашего исследования о том, что у обучающихся с легкой умственной отсталостью имеются нарушения просодической стороны речи, которые выражаются в изменении темпа речи, не умение выделять голосом нужное слово – доказана.

Далее проанализируем результаты по каждому из исследуемых параметров по каждой из групп.

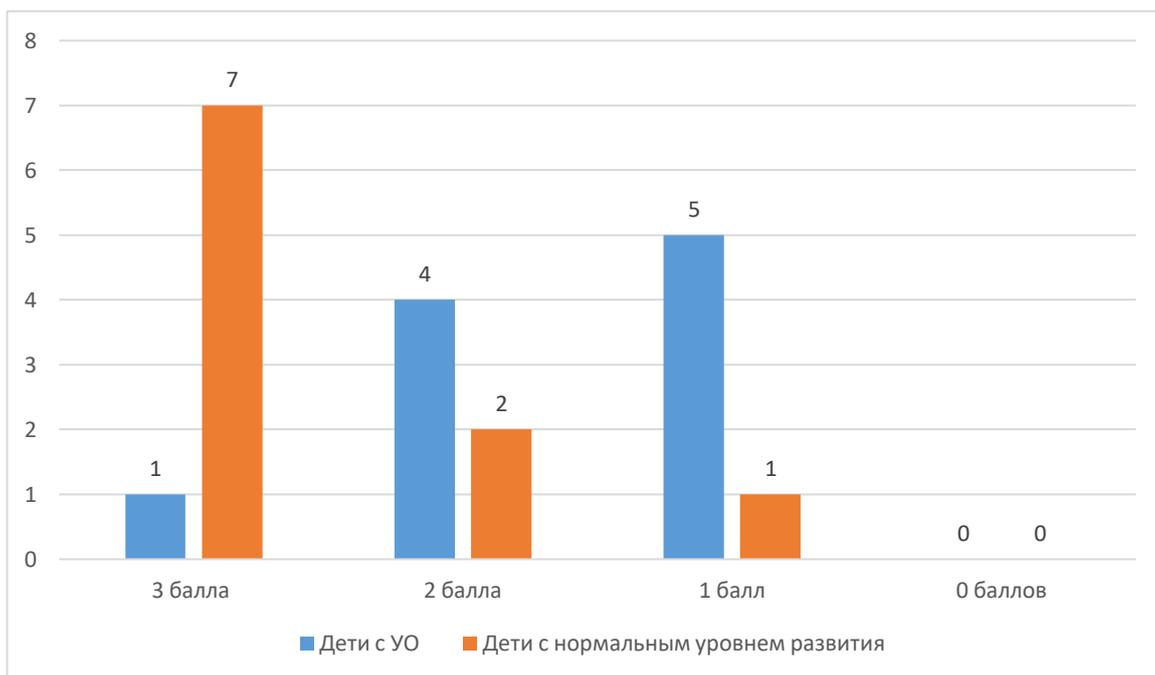


Рисунок 2. Результаты исследования по умению регулировать темп речи на констатирующем этапе исследования

Как видим из рисунка 2, в группе детей с умственной отсталостью легко справился с заданием 1 ребенок против 7 детей с нормальным уровнем интеллектуального развития, что говорит о том, что эти дети легко изменяют темп речи в отработанном ряду слов, не испытывают трудностей в определении нужного темпа в стихотворном тексте. При этом у большинства детей с умственной отсталостью наблюдались трудности с выполнением заданий (4 ребенка), в некоторые дети и вовсе могли справиться с заданием только с нескольких попыток (5 детей). Следовательно, у детей с умственной отсталостью, по сравнению с детьми с нормальным уровнем интеллектуального развития, наблюдается более низкий уровень сформированности умения регулировать темп речи на констатирующем этапе исследования.

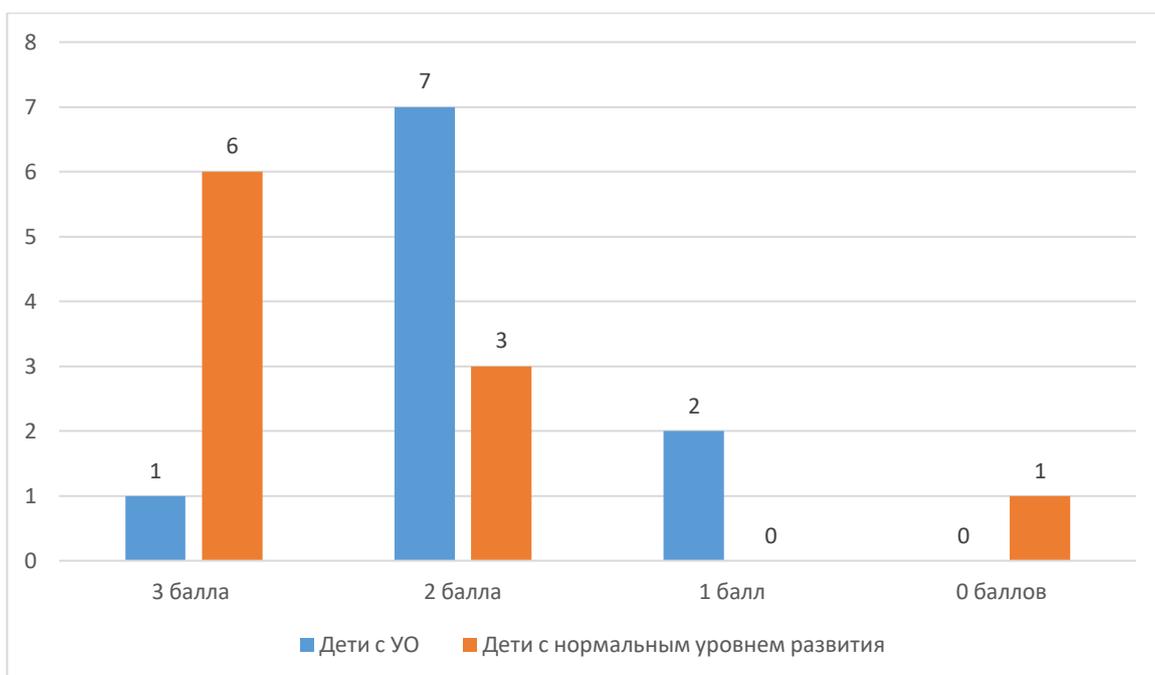


Рисунок 3. Результаты исследования по умению регулировать ритм речи на констатирующем этапе исследования

Как видим из рисунка 3, в процессе диагностики умения регулировать ритм речи на констатирующем этапе исследования только 1 ребенок с умственной отсталостью легко справился с заданием, в то время как в группе детей с нормальным уровнем развития легко справились с заданием большинство детей (6 детей). При этом большинство детей с умственной отсталостью (7 детей) испытывали в процессе выполнения заданий небольшие затруднения. Следовательно, у детей с умственной отсталостью, по сравнению с детьми с нормальным уровнем интеллектуального развития, наблюдается более низкий уровень сформированности умения регулировать ритм речи на констатирующем этапе исследования.

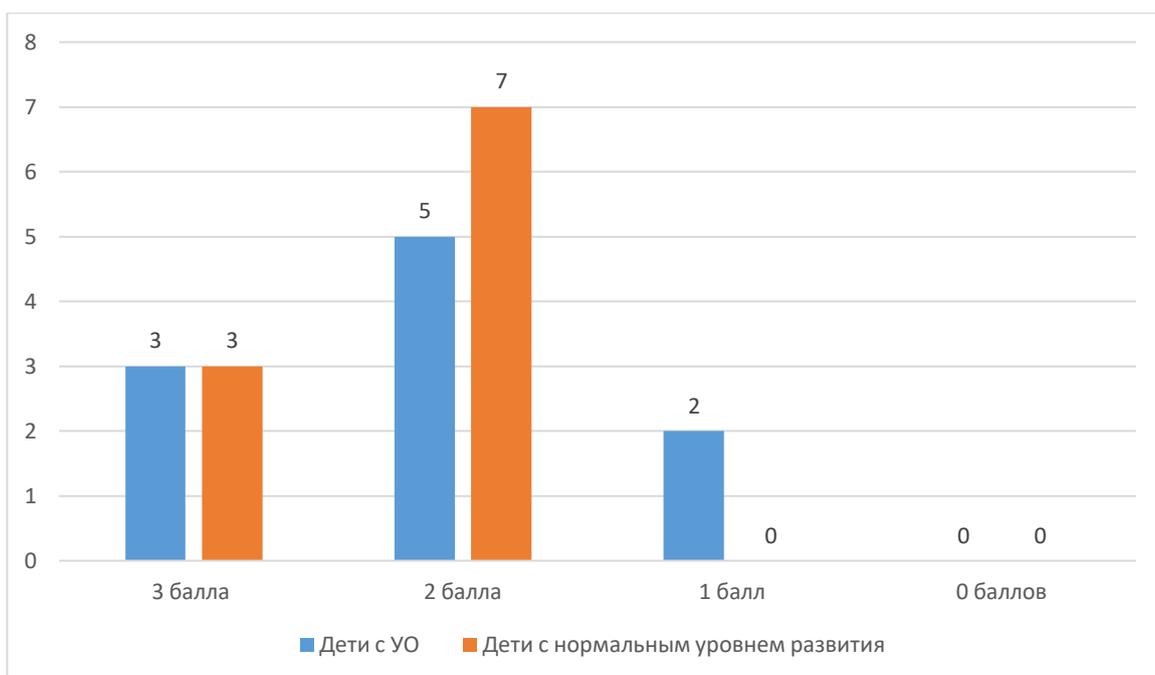


Рисунок 4. Результаты исследования по умению изменять высоту голоса на констатирующем этапе исследования

Как видим из рисунка 4, по сформированности умений изменять высоту голоса на констатирующем этапе исследования результаты между группами различались незначительно, однако, все же дети с умственной отсталостью показали несколько более низкий уровень: 2 ребенка с умственной отсталостью испытывали трудности в умении переключаться на ту или иную высоту голоса (выше, ниже). Следовательно, у детей с умственной отсталостью, по сравнению с детьми с нормальным уровнем интеллектуального развития, наблюдается более низкий уровень сформированности умения изменять высоту голоса на констатирующем этапе исследования.

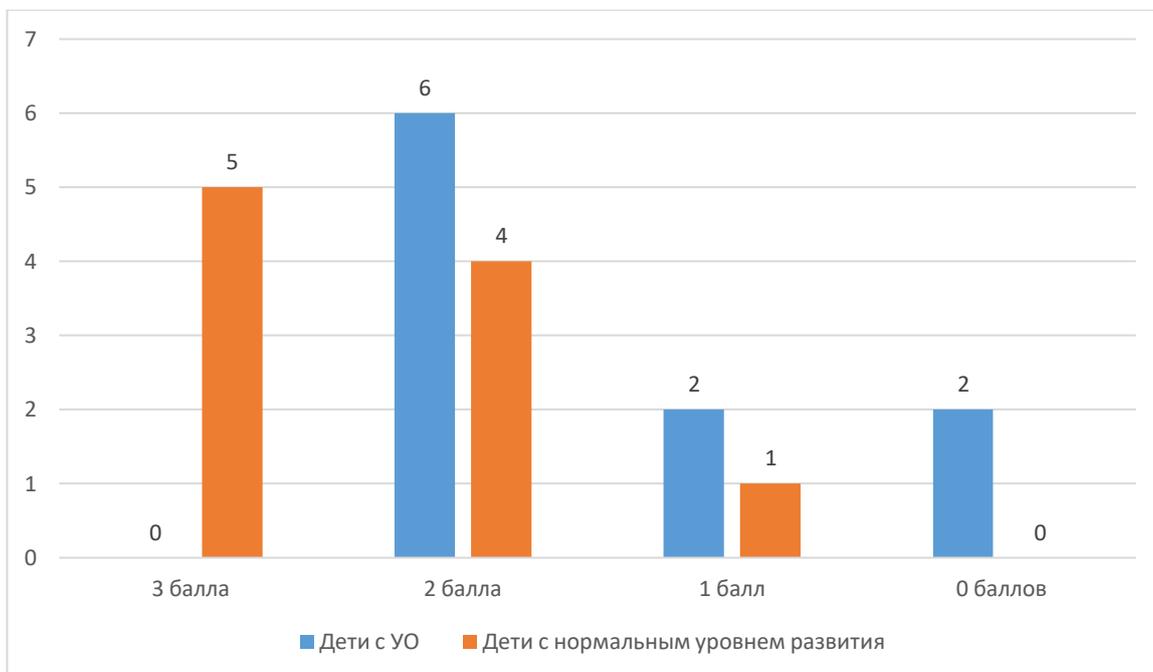


Рисунок 5. Результаты исследования по умению изменять силу голоса на констатирующем этапе исследования

Как видим из рисунка 5, в процессе диагностики умения регулировать ритм речи на констатирующем этапе исследования никто из с умственной отсталостью не справился легко с заданием, в то время как в группе детей с нормальным уровнем развития легко справились с заданием большинство детей (5 детей). При этом большинство детей с умственной отсталостью (6 детей) испытывали в процессе выполнения заданий небольшие затруднения. Следовательно, у детей с умственной отсталостью, по сравнению с детьми с нормальным уровнем интеллектуального развития, наблюдается более низкий уровень сформированности умения изменять силу голоса на констатирующем этапе исследования.

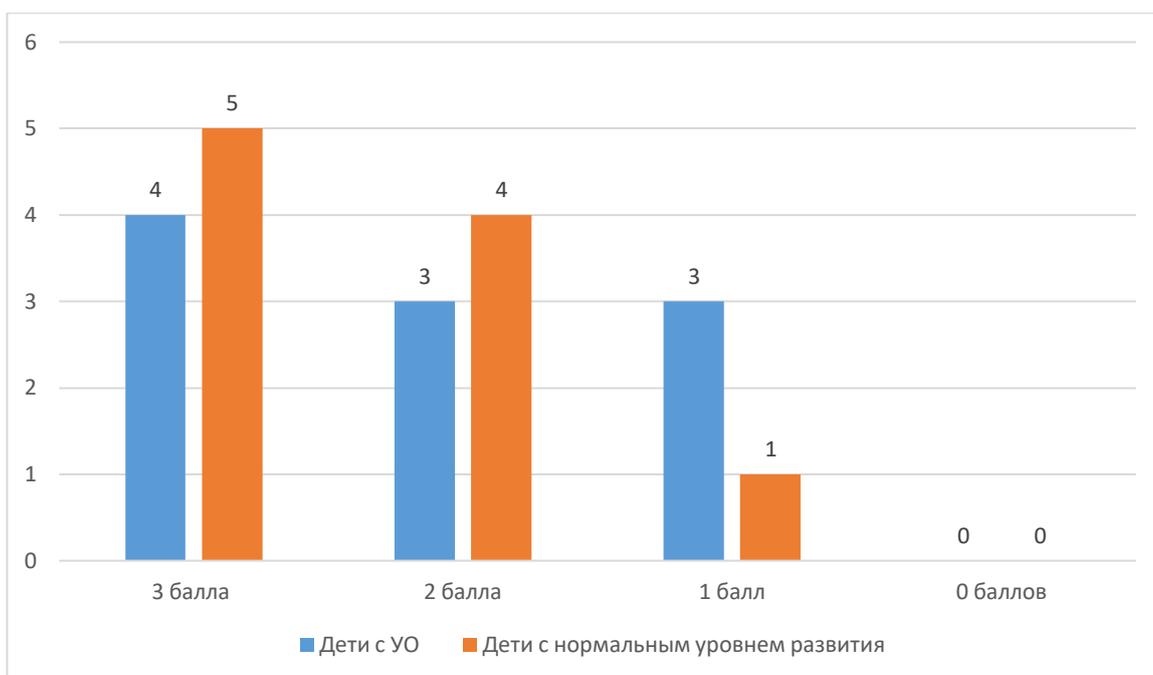


Рисунок 6. Результаты исследования по умению выделять ударный слог в слове на констатирующем этапе исследования

Как видим из рисунка 6, по сформированности умений выделять ударный слог в слове на констатирующем этапе исследования результаты между группами различались незначительно, однако, все же дети с умственной отсталостью показали несколько более низкий уровень: 3 ребенка с умственной отсталостью находили ударный слог с помощью педагога, не подбирали слова к схеме, затруднялись в выполнении ее графического изображения. Следовательно, у детей с умственной отсталостью, по сравнению с детьми с нормальным уровнем интеллектуального развития, наблюдается более низкий уровень сформированности умения выделять ударный слог в слове на констатирующем этапе исследования.

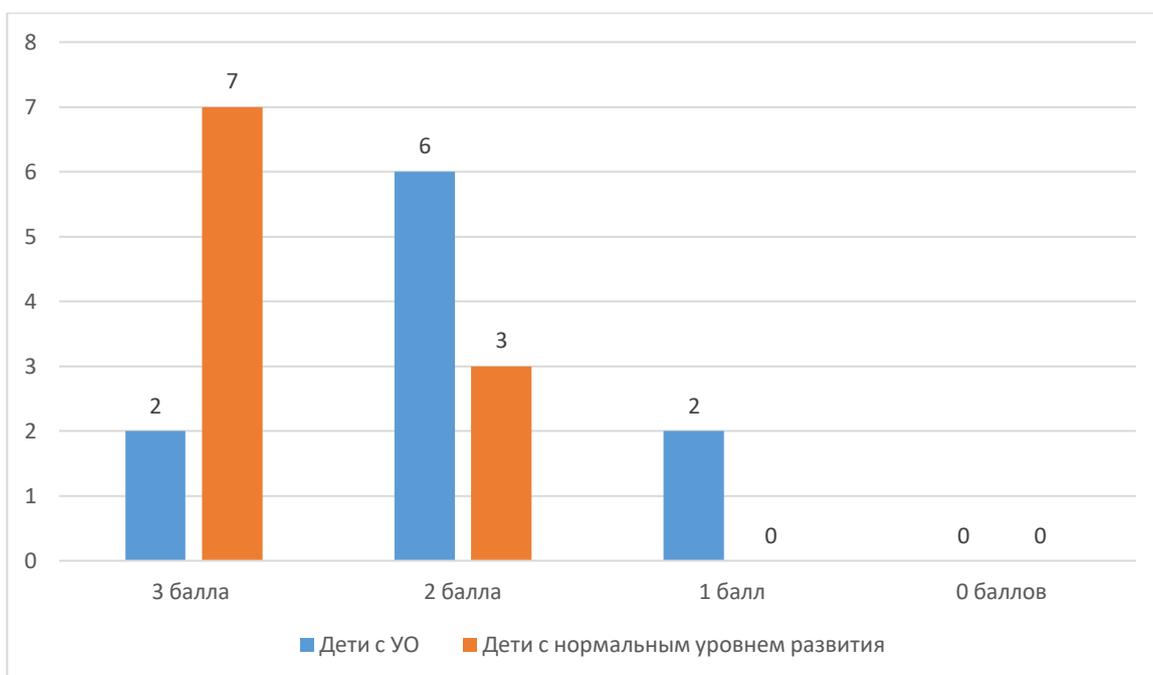


Рисунок 7. Результаты исследования по умению пользоваться логическим ударением на констатирующем этапе исследования

Как видим из рисунка 7, в процессе диагностики умения пользоваться логическим ударением на констатирующем этапе исследования 2 ребенка с умственной отсталостью легко справились с заданием, в то время как в группе детей с нормальным уровнем развития легко справились с заданием большинство детей (7 детей). При этом большинство детей с умственной отсталостью (6 детей) смогли выполнить задание только при помощи педагога, а 2 ребенка с умственной отсталостью не смогли выделять голосом нужное слово, не понимали смысл читаемого текста. Следовательно, у детей с умственной отсталостью, по сравнению с детьми с нормальным уровнем интеллектуального развития, наблюдается более низкий уровень сформированности умения пользоваться логическим ударением на констатирующем этапе исследования.

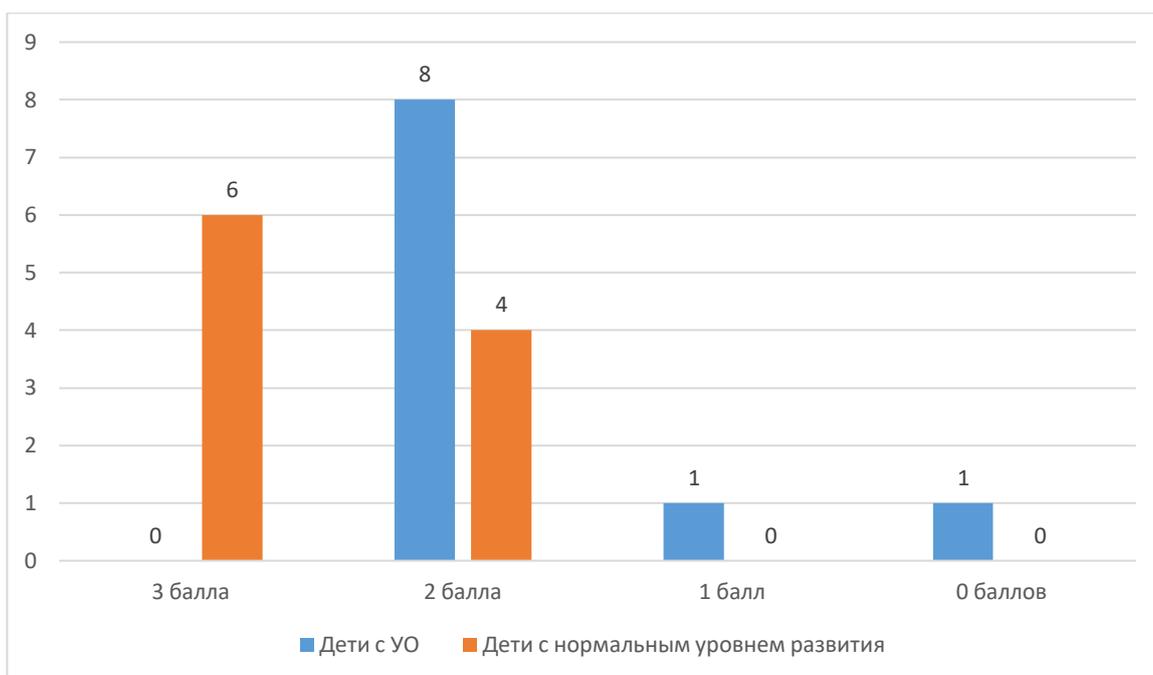


Рисунок 8. Результаты исследования по сформированности интонационной выразительности речи на констатирующем этапе исследования

Как видим из рисунка 8, в процессе диагностики сформированности интонационной выразительности речи на констатирующем этапе исследования никто из детей с умственной отсталостью не справились с заданием легко, в то время как в группе детей с нормальным уровнем развития легко справились с заданием большинство детей (6 детей). При этом большинство детей с умственной отсталостью (8 детей) смогли воспроизвести повествовательную, восклицательную, вопросительную интонации; но не использовали эмоциональную окраску при чтении стихов. Следовательно, у детей с умственной отсталостью, по сравнению с детьми с нормальным уровнем интеллектуального развития, наблюдается более низкий уровень сформированности интонационной выразительности речи на констатирующем этапе исследования.

На основании проведенного констатирующего исследования нами были разработаны методические рекомендации по коррекции просодической

стороны речи у обучающихся с умственной отсталостью, которые предоставлены нами в следующем параграфе нашего исследования.

2.3 Методические рекомендации по коррекции просодической стороны речи у обучающихся с умственной отсталостью

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами сделан вывод о необходимости разработки методических рекомендаций по развитию просодической стороны речи у обучающихся с умственной отсталостью лёгкой степени.

При составлении методических рекомендаций мы опирались на работы Лазаренко О.И., Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова., Л. Т. Журба, Е. М. Мастюкова, М. Б. Эйдинова, Е. Н. Правдина-Винарская., Е.Л. Ларина.

Основными направлениями работы по развитию просодической стороны речи у обучающихся с умственной отсталостью лёгкой степени:

1. Развитие темпа речи.
2. Работа над ритмом речи.
3. Работа над изменением высоты голоса.
4. Работа над изменением силы голоса.
5. Работа над ударным слогом в слове.
6. Работа над логическим ударением.
7. Работа над интонацией в речи.

Методические рекомендации содержали задание и упражнения разной степени сложности, разной степени самостоятельности. Различные варианты использования схем, зрительных опор в виде картинок, слоговые таблицы, сюжетные картинки. В связи с этим, логопед мог дифференцированно использовать задания с учётом уровня сформированности просодических компонентов речи у каждого обучающегося.

В основу коррекционно-педагогической работы по формированию просодической стороны речи у обучающихся младших классов с лёгкой умственной отсталостью положен системный и деятельностный подход, а также **принципы**:

1. Принцип систематичности и последовательности, который, предполагает, что усвоение учебного материала идет в определенном порядке, системе. При планировании продумывается связь нового материала с ранее усвоенной коррекционно-образовательной деятельностью, опытом учащегося.

2. Принцип доступности – предполагает соотнесение содержания, характера и объема учебного материала с уровнем развития, подготовленности учащихся.

3. Принцип наглядности. Этот принцип соответствует основным формам мышления школьников. Наглядность обеспечивает понимание, прочное запоминание. Сделать обучение наглядным – значит создать у учащегося зрительные образы, обеспечить восприятие окружающего, включить непосредственно в практическую деятельность, связать обучение с жизнью.

4. Принцип координации деятельности педагогов, специалистов и родителей предполагает сотрудничество и скоординированность действий всех педагогов и специалистов в достижении общей цели.

5. Деятельностный принцип. Работа с логопедическими сказками содержит элементы самых разных видов творчества: словесное, двигательное, музыкальное. А также является важнейшим стимулом к расширению кругозора у обучающегося с лёгкой умственной отсталостью, приобретению знаний. Интересы тесно связаны со всеми сторонами психического развития.

I. Развитие темпа речи.

1 этап - Развитие общих представлений о темпе 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.

2 этап - Развитие умения воспроизводить различный темп речи.

а) самостоятельное воспроизведение определенного темпа фразы.

В тех случаях, когда у школьников 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. (для ниже среднего и низкого уровня используется опора в виде организующей помощи, зрительного контроля, схем)

Логопедическая работа по развитию у школьников способности использовать в речи различные темповые характеристики для среднего уровня сформированности просодической стороны речи.

Устранение ускоренного темпа речи осуществляется путем следующих упражнений:

А) Повторение за логопедом фраз в медленном темпе (отраженно вслед за логопедом);

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

В) Ответы на вопросы логопеда

- сначала шепотом в медленном темпе, затем вслух - медленно и ритмично; медленное проговаривание сложных скороговорок (трудности проговаривания обеспечивают замедление темпа);

Г) Проговаривание фраз под медленную музыку, под маршировку и т.д.; различные речевые игры, в которых присутствует необходимость медленного проговаривания слов;

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

Е) Рассказы по картине, чтение стихотворения в медленном темпе (самостоятельно, под удары метронома и без них).

Во всех случаях при выполнении упражнений не используется зрительный контроль над темпом речи посредством зеркала, что также в значительной мере способствует самостоятельному определению темпа. Устранение замедленного темпа речи предусматривает использование следующих упражнений:

1. повторение за логопедом фраз в быстром темпе (вслед за логопедом);
2. самостоятельное проговаривание фраз в быстром темпе под удары метронома;
3. проговаривание фраз под быструю музыку;
4. заканчивание фразы, начатой логопедом, в быстром темпе;
5. заучивание и произнесение в быстром темпе стихов и скороговорок;
6. использование различных игр, инсценировок, требующих быстрого произнесения слов.

Логопедическая работа по развитию у школьников способности использовать в речи различные темповые характеристики для ниже среднего и низкого уровня сформированности просодической стороны речи.

Устранение ускоренного темпа речи осуществляется путем следующих упражнений:

А) Повторение за логопедом фраз в медленном темпе (с организующей помощью, с многократным повторением инструкции);

Б) Проговаривание фраз с организующей помощью в медленном темпе под отстукивание каждого слога (слова) - ударами рукой по столу, отхлопыванием;

В) Ответы на вопросы логопеда

- сначала шепотом в медленном темпе, затем вслух - медленно и ритмично (с организующей помощью);

Г) Проговаривание фраз под маршировку (с организующей помощью);

Д) Использование ранее знакомых инсценировок (использование ранее знакомого сюжета игры, применение кукол- персонажей, также позволяет естественно замедлить темп речи детей, так как в процессе изложения текста обучающиеся должны осуществлять различные действия с фигурками);

Е) Рассказы по ранее знакомой картине, чтение стихотворения в медленном темпе (при необходимости с использованием организующей помощи);

Во всех случаях при выполнении упражнений не используется зрительный контроль над темпом речи посредством зеркала, что также в значительной мере способствует самостоятельному определению темпа. Устранение замедленного темпа речи предусматривает использование следующих упражнений:

1.повторение за логопедом фраз в быстром темпе (вслед за логопедом, проговаривая совместно с логопедом);

2.совместное проговаривание фраз вместе с логопедом в быстром темпе под удары метронома;

3.проговаривание фраз под быструю музыку;

4. заканчивание фразы с помощью организующей помощью, начатой логопедом, в быстром темпе;

5. проговаривание в быстром темпе стихов;

6. использование ранее знакомых игр, инсценировок, требующих быстрого произнесения слов.

Таким образом, целенаправленная работа по развитию просодической стороны речи средствами логопедических сказок, проводимая по предложенной выше системе, окажет положительное влияние на расширение речевых навыков у обучающихся с лёгкой умственной отсталостью среднего и

ниже среднего и низких уровней , а использование ряда упражнений, направленных на развитие компонентов просодики будет способствовать формированию просодической стороны речи у каждого уровня.

II. Работа над ритмом речи.

Основными этапами в работе по развитию ритмической стороны речи являются:

1 этап: организуется движение, которое, в свою очередь, сопровождает восприятие музыкального звучания, зрительных образов, речи. Опора на различные модальности для ниже среднего и низкого уровня (слуховую, зрительную, тактильную и др.) Со сменой доминанты является обязательным условием выполнения каждого упражнения для среднего уровня сформированности просодической стороны речи. Многочисленные межанализаторные связи, которые формируются при организующей роли движения, составляют базу для более сложных операций. Усвоение ритмических моделей процессами активного внимания и, в свою очередь, способствует активизации контролирующей функции внимания. Вырабатывается устойчивость, увеличиваются объем и переключаемость внимания. Активируются кратковременная механическая и ассоциативная память. Представления о ритмической модели формируются в тесной связи с развитием ориентировочной основы деятельности. Анализ образца, обращение к нему в ходе построения ритмического ряда, сопоставление результатов действий с исходными данными, предварительное планирование каждого этапа построения ритмического ряда являются необходимыми составляющими работы над ритмом.

2этап: основывается на интегративных связях, обеспечивающих устойчивые слухо-произносительные, речедвигательные, зрительно-двигательные, двигательные-слуховые координации. Формирование основных компонентов речевого ритма — темпа и метра — проводится на уровне звука (фонемы), слога, фразы. Выделение паузы и ритмического ударения в ряду звуков и слогов, смыслового центра фразы позволяет рассматривать их как

ритмические

модели.

3 этап: фонемы и слоги рассматриваются как знаки, ритмическая последовательность которых составляет слоگو-ритмическую и звуко-слоговую структуру слова. Данная работа осуществляется в соответствии с уровнем развития фонематических представлений и благодаря фонематическому анализу. Необходимым условием усвоения звуко-слоговой структуры, выделения морфологических признаков слова является выделение акцентированного слога.

Упражнение ритмическая разминка

Целью ритмической разминки является развитие ритмических движений под музыку, в процессе чего уточняются и развиваются координированные движения рук и ног, формируется умение менять темп и ритм движения. Ритмическая разминка используется также для организации детей, создания “настроя” на определенный вид деятельности.

Пример:

1. Свободная маршировка под музыку со сменой направлений.
2. Обучающиеся с средним уровнем ходят по кругу под музыку и меняют направление под команду “Вперед”, “Назад”, “В центр”, “Вправо”, “Влево” и т.д.

Упражнение для развития чувства ритма

Целью этих упражнений является ритмизация движений от самых простых до самых сложных — артикуляционных. Используется ходьба, отхлопывание и отстукивание под разные музыкальные темпы и ритмы, а затем пропевание слогов и слов на заданные ритмы.

Пример:

Прохлопать руками ритмический рисунок знакомой песни для ниже среднего и низкого уровня после демонстрации педагога, для среднего уровня без демонстрации педагогом (песня “Петушок”).



III - IV. Работа над голосом (формирование умения изменять силу и высоту голоса, сохраняя нормальный тембр).

Изменение высоты голоса - одно из наиболее значительных средств его выразительности. Она создает мелодику тона, т.е. движение голоса вверх и вниз. Мелодика тона окрашивает звучащее слово разнообразными оттенками чувства и мысли. Предлагаются упражнения на изменение высотной модуляции, которые способствуют развитию интонации, гибкости и постепенно расширяют объем голоса. В ходе логопедической работы предусматривается введение специальных подготовительных упражнений по развитию высоты и силы голоса, по восприятию движений тона голоса. В работу включаются следующие задания:

1. Восприятие и определение силы голоса (тихий, громкий) при произнесении звуков, слогов, звукоподражаний, слов и фраз (обучающимся с ниже среднего и низким уровнем при организующей помощи педагога, с многократными инструкциями).

2. Восприятие и определение высоты голоса (низкий, высокий) при произнесении звуков, слогов, звукоподражаний, слов и фраз (обучающимся с ниже среднего и низким уровнем при организующей помощи педагога, с многократными инструкциями).

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

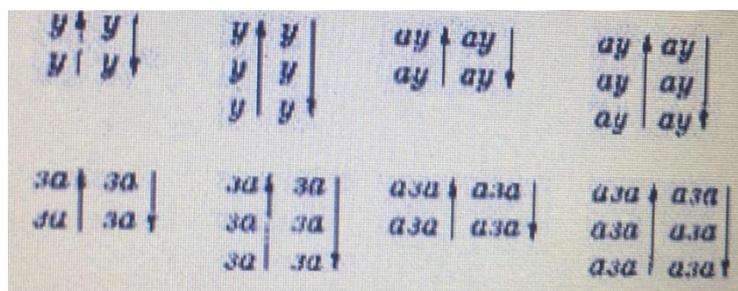
4. Длительное произнесение голосом средней громкости сочетаний из двухтрех звуков: ау ой ауи аза усо и т.д (обучающимся с ниже среднего и низким уровнем при организующей помощи педагога, при не выполнении задания, произнесение отдельных гласных и согласных звуков).

5. 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, ауиу - шепотное произнесение - ау, ауиу - тихое произнесение - ау, ауиу - громкое произнесение - ау (обучающимся с ниже среднего и низким уровнем при организующей помощи педагога).

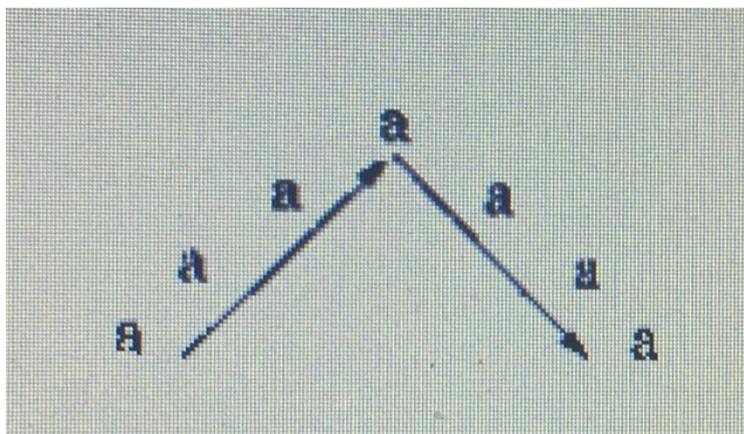
6. Тренировка динамического диапазона голоса при пении гласных звуков - громко, тихо, с постепенным затиханием голоса, с постепенным усилением голоса (обучающимся с ниже среднего и низким уровнем при организующей помощи педагога).

7. Повышение и понижение голоса при произнесении отдельных гласных звуков, сочетаний из двух-трех гласных звуков, слогов (обучающимся с ниже среднего и низким уровнем при организующей помощи педагога):



8. Чередование повышения и понижения голоса при произнесении отдельных звуков: А а А а А а (обучающимся с ниже среднего и низким уровнем при организующей помощи педагога).

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



Данные задания широко используются в логопедические сказки, например в сказках- «Любопытный щенок (Приложение 3), «Спор на кухне» (Приложение 3), «На даче», «Далеко или близко?», «Заблудились», «Три медведя», «Лягушки и кукушки») и т.д

VI. Работа над логическим ударением

Работа начинается со знакомства с этим понятием, с уточнения звуковых средств его выражения (обычно в высказывании логически ударное слово выделяется путем более громкого и напряженного его произнесения или тихого и растянутого). Обучающимся объясняют: это слова, которые считаются особенно важными, произносят громче и (или) медленнее (растянуто) остальных слов в предложении. При восприятии на слух слов-носителей логического ударения очень важно привлечь внимание детей к смыслу каждой фразы и организовать анализ и оценку фразы или текста. Например, после прочтения сказки «Снегири» педагог произносит фразу "Снегири клюют рябину" и организует ее анализ:

- Какое слово мы выделили как самое важное? Да, именно снегири, а не другие птицы клюют рябину (обучающимся с ниже среднего и низким уровнем при организующей помощи педагога, с опорой на картинки).

- Послушайте, как мы скажем теперь: "Снегири клюют рябину" (обучающимся с ниже среднего и низким уровнем при организующей помощи педагога, с опорой на картинки).

Что мы уточнили о снегирях? (Что они клюют, а не сидят или летают.) (обучающимся с ниже среднего и низким уровнем при организующей помощи педагога).

Как мы произнесли важное по смыслу слово? (Вы сказали это слово громко.) Да, а еще его можно сказать тихо и растянуто (обучающимся с ниже среднего и низким уровнем при организующей помощи педагога)..

- Послушайте еще раз: "Снегири клюют рябину" (обучающимся с ниже среднего и низким уровнем при организующей помощи педагога, с опорой на картинки).

Что мы теперь уточнили о снегирях? (Они питаются рябиной, а не зерном или крошками хлеба.)

Как мы выделила важное слово? (Произнесли его растянуто.)

А как еще можно выделить? (Произнести его громко.)

Вы правы, но мы специально важное слово произнесли тихо и растянуто, чтобы не спугнуть снегирей. При затруднении учащимся можно оказывать помощь в виде наводящих вопросов, напоминать о средствах выражения логического ударения в устной речи, обучающимся с ниже среднего и низким уровнем предлагаются картинки, организующая помощь, многократное повторение инструкции).

VII. Работа над интонацией в речи

Работа над интонацией проводится на материале звуков, слов, предложений, небольших текстов, стихотворений.

Основным элементом упражнений 1—5 (по системе В.В. Емельянова) является отработка «скользящей» восходящей (↑) и нисходящей (↓) интонации с характерным «переломом» голоса из грудного в головное звучание (регистр) и наоборот.

Условные обозначения:

У — низкое грудное звучание;

у — высокое головное звучание;

↑ — повышение тона голоса;

↓ — понижение тона голоса.

Упражнение 1.

При произнесении последовательности гласных звуков воспроизведите удивленный вопрос — недоумение (восходящая интонация) и ответный возглас (нисходящая интонация). Звук издавайте одновременно с мягким выдохом (обучающимся с ниже среднего и низким уровнем при организующей помощи педагога).

Упражнение 2.

Произнесите легкий высокий звук, затем, не прерывая выдоха, передайте голосом нисходящую интонацию с этим же звуком. Запомните характер звучания (обучающимся с ниже среднего и низким уровнем при организующей помощи педагога).

Упражнение 3.

Произнесите сочетания гласных звуков последовательно, каждое на отдельном выдохе, низким, грудным голосом, как будто вы рассказываете страшную сказку (обучающимся с ниже среднего и низким уровнем при организующей помощи педагога)..

У, УО, УОА, УОАЭ, УОАЭЫ,

Ы, ЫЭ, ЫЭА, ЫЭАО, ЫЭАОУ.

Упражнение 4.

В непрерывной линии звучания выделите интонационно гласный звук легким повышением или понижением голоса, плавно сливая его с последующими звуками (обучающимся с ниже среднего и низким уровнем при организующей помощи педагога)..

у у у у

О О о о

У у у у

а а А А

у у у у

э э э э

у у у у

и и и и

у у у у

ы ы ы ы

(вопрос) (ответ) (вопрос) (ответ) и т.д.

Смоделируйте диалог, в котором одну фразу нужно произносить с вопросительной интонацией, а другую — с утвердительной (обучающимся с ниже среднего и низким уровнем при организующей помощи педагога)..

ШТУ-ШТО-ШТА-ШТЭ-ШТИ-ШТЫ?

ЖТУ-ЖТО-ЖТА-ЖТЭ-ЖТИ-ЖТЫ!

ШТУ-ЖДУ ШТО-ЖДО ШТА-ЖДА ШТЭ-ЖДЭ ШТИ-ЖДИ

ШТЫ-ЖДЫ?

ШТУ-ЖДУ ШТО-ЖДО ШТА-ЖДА ШТЭ-ЖДЭ ШТИ-ЖДИ

ШТЫ-ЖДЫ!

Упражнение 5.

Соедините навык перехода из грудного регистра в фальцетный регистр и обратно с произнесением согласных звуков (обучающимся с ниже среднего и низким уровнем при организующей помощи педагога)..

Образец 1.

Варианты сочетаний (двусложные с глухими согласными звуками):

у – шу у - су у - фу у - ку у - ту у – пу у – шо у - со у - фо у - ко у – то у

у – ша у - са у - фа у – ка у – та у – па у – шэ у – сэ у - фэ у – кэ у – тэ у -
пэ у - шы

у - сы у – фы у - кы у – ты у - пы

В заключение необходимо отметить, что успешность логопедической работы по развитию просодической стороны речи у обучающихся младших классов с умственной отсталостью легкой степени также зависит и от того, вводятся ли приобретенные на занятиях умения в ситуацию естественного общения в повседневной жизни. Для соблюдения данного условия все участники коррекционно-образовательного процесса (педагоги и специалисты школы, родители) должны систематически информироваться о результатах коррекционной работы, возможностях и достижениях учащихся.

Выводы по главе 2

Констатирующее исследование проводилось на базе КГБОУ «Красноярская школа №5» для детей с нарушениями интеллекта». В эксперименте принимало участие 10 младших школьников с лёгкой умственной отсталостью, а также для более полного исследования была

проведена диагностика 10 младших школьников с нормальным уровнем развития.

в результате сравнения результатов исследования между группами в целом по уровню сформированности просодической стороны речи на констатирующем этапе исследования нами обнаружено, что уровень сформированности просодической стороны речи в группе детей с умственной отсталостью оказался на уровне ниже среднего, что говорит о том, что дети с умственной отсталостью испытывают трудности в изменении темпа речи, в умении переключаться на ту или иную высоту (выше, ниже), силу голоса (громче, тише), говорить шепотом; не могут подобрать слова к схеме, затрудняются в выполнении ее графического изображения; не умеют выделять голосом нужное слово, при этом мелодико-интонационная сторона речи маловыразительная, монотонная; также было выяснено, что уровень сформированности просодической стороны речи в группе детей с умственной отсталостью оказался гораздо ниже, чем у детей с нормальным уровнем интеллектуального развития: высокий уровень сформированности просодической стороны речи в группе детей с умственной отсталостью показало на 50% меньше детей, чем в группе детей с нормальным уровнем интеллектуального развития; средний уровень сформированности просодической стороны речи в группе детей с умственной отсталостью показало на 20% меньше детей, чем в группе детей с нормальным уровнем интеллектуального развития; уровень сформированности просодической стороны речи ниже среднего в группе детей с умственной отсталостью показало на 50% больше детей, чем в группе детей с нормальным уровнем интеллектуального развития; низкий уровень сформированности просодической стороны речи в группе детей с умственной отсталостью показало на 20% больше детей, чем в группе детей с нормальным уровнем интеллектуального развития. Следовательно, гипотеза нашего исследования о том, что у обучающихся с легкой умственной отсталостью имеются

нарушения просодической стороны речи, которые выражаются в изменении темпа речи, не умение выделять голосом нужное слово – доказана.

На основании проведенного констатирующего исследования нами были разработаны методические рекомендации по коррекции просодической стороны речи у обучающихся с умственной отсталостью. Мы считаем, что при выполнении данных методических рекомендаций удастся оптимизировать процесс коррекции просодической стороны речи у обучающихся с умственной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Несмотря на различие в мнениях различных исследователей относительно сроков и этапов развития просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста, анализ литературы по проблеме исследования позволяет сделать вывод о том, что к младшему школьному возрасту просодическая сторона речи детей с нормальным речевым развитием в целом характеризуется сформированностью, а употребление в речи различных интонационных конструкций русского языка приближается к этапным моделям взрослых людей.

У большинства детей с умственной отсталостью отмечаются недостаточно развиты все компоненты речи. Большие затруднения наблюдаются при изменении голоса по силе и громкости. Дети плохо воспринимают интонацию и допускают ошибки при ее воспроизведении, неверно воспринимают логическое ударение и плохо его воспроизводят, также у детей наблюдается слабость в модуляции голоса по высоте. Из всех компонентов просодии, лучше всего у детей сформировано восприятие и воспроизведение интонации.

Чтобы работа с умственно отсталыми детьми была успешной, учитель должен очень хорошо знать тот предмет, который он преподает, владеть методикой обучения, уметь устанавливать и поддерживать контакт со школьниками, владеть сведениями о детях той или иной возрастной группы. Но и всего этого недостаточно. Учитель школы работает с определенной категорией аномальных детей, с учениками, которые из-за особенностей психической деятельности значительно отличаются от своих нормально развивающихся сверстников. Знание этих особенностей помогает работать эффективно, понимать причины, обуславливающие успехи в неудачи обучения и воспитания, находить адекватные способы и приемы педагогического воздействия, то есть это нужно, чтобы в наибольшей степени оказать помощь ученикам, продвинуть их общее развитие.

Объектами коррекционной педагогики в настоящее время являются не только дети, имеющие явные дефектологические отклонения, но и те дети, чье развитие находится на стыке нормы и патологии, которые еще не став объектом специальной педагогики и психологии, объектом общей педагогики и психологии уже как бы не являются.

Коррекцию просодической стороны речи у обучающихся целесообразно проводить ежедневно в форме подгрупповых и индивидуальных занятий и в совместной деятельности: дыхательные, пальчиковые и речевидательные гимнастики, разучивание стихов, разыгрывание этюдов, ритмопластика, драматизация произведений, игра на музыкальных инструментах и т. д.

Констатирующее исследование проводилось на базе КГБОУ «Красноярская школа №5» для детей с нарушениями интеллекта». В эксперименте принимало участие 10 младших школьников с лёгкой умственной отсталостью, а также для более полного исследования была проведена диагностика 10 младших школьников с нормальным уровнем развития.

в результате сравнения результатов исследования между группами в целом по уровню сформированности просодической стороны речи на констатирующем этапе исследования нами обнаружено, что уровень сформированности просодической стороны речи в группе детей с умственной отсталостью оказался на уровне ниже среднего, что говорит о том, что дети с умственной отсталостью испытывают трудности в изменении темпа речи, в умении переключаться на ту или иную высоту (выше, ниже), силу голоса (громче, тише), говорить шепотом; не могут подобрать слова к схеме, затрудняются в выполнении ее графического изображения; не умеют выделять голосом нужное слово, при этом мелодико-интонационная сторона речи маловыразительная, монотонная; также было выяснено, что уровень сформированности просодической стороны речи в группе детей с умственной отсталостью оказался гораздо ниже, чем у детей с нормальным уровнем

интеллектуального развития: высокий уровень сформированности просодической стороны речи в группе детей с умственной отсталостью показало на 50% меньше детей, чем в группе детей с нормальным уровнем интеллектуального развития; средний уровень сформированности просодической стороны речи в группе детей с умственной отсталостью показало на 20% меньше детей, чем в группе детей с нормальным уровнем интеллектуального развития; уровень сформированности просодической стороны речи ниже среднего в группе детей с умственной отсталостью показало на 50% больше детей, чем в группе детей с нормальным уровнем интеллектуального развития; низкий уровень сформированности просодической стороны речи в группе детей с умственной отсталостью показало на 20% больше детей, чем в группе детей с нормальным уровнем интеллектуального развития. Следовательно, гипотеза нашего исследования о том, что у обучающихся с легкой умственной отсталостью имеются нарушения просодической стороны речи, которые выражаются в изменении темпа речи, не умение выделять голосом нужное слово – доказана.

На основании проведенного констатирующего исследования нами были разработаны методические рекомендации по коррекции просодической стороны речи у обучающихся с умственной отсталостью. Мы считаем, что при выполнении данных методических рекомендаций удастся оптимизировать процесс коррекции просодической стороны речи у обучающихся с умственной отсталостью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова Н.А. Некоторые результаты клинического изучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Н.А. Александрова // Дефектология. – 2002. – № 6 – С. 11-16
2. Антипова А.М. Направления исследований по интонации в современной лингвистике / А. М. Антипова // Вопросы языкознания. – 2012. – № 1. – С.34-39
3. Артемов В.А. Психология речевой интонации: лекции к спецкурсу / В. А. Артемов. – М.: Просвещение, 1986. – 79 с
4. Бабухина М.П. Диагностика состояния просодической стороны речи младших школьников с нарушениями интеллекта с использованием малых фольклорных форм / М.П. Бабухина, С.А. Игнатьева // Интегративные тенденции в медицине и образовании. – 2016. – Т. 4. – С. 59-66.
5. Бахтина Н.Ю. Становление интонационной системы в раннем детском возрасте (экспериментально-фонетическое исследование на материале русского языка) / Н.Ю. Бахтина. – СПб.; Акцидент, 2011. – 318 с
6. Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. В. Белякова, В. Г. Петрова. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 160 с
7. Бобичева Л.С. Формирование просодической стороны речи : метод. пособие / Л.С. Бобичева. – Новокузнецк, 2015. – 53 с
8. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи / Е.А. Брызгунова. – М. : Русский язык, 2013. – 280 с.
9. Бубнова Ю.С. Работа над компонентами интонации младших школьников с легкой степенью дизартрии обучающихся в общеобразовательной школе / Ю.С. Бубнова, А.В. Кубасов // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза Материалы межрегиональной научно-практической конференции студентов, аспирантов,

магистрантов и слушателей. Научные редакторы И.А. Филатова, О.Г. Нугаева, 2009. – С. 120-121.

10. Вахтина Н.Ю. Интонационная система в речи русских детей 2-4 лет / Н.Ю. Вахтина. – СПб, 2001

11. Винарская Е.Н. Дизартрия / Е.Н. Винарская. – М.: АСТ, Астрель, Транзиткнига, 2005

12. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: периодика раннего развития / Е.Н. Винарская. – М.: Просвещение, 1987

13. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с

14. Габьева Л.Л. Коррекция просодической стороны речи у младших школьников со стертой дизартрией / Л.Л. Габьева, Я.Г. Хаванская, // Содружество наук. Барановичи-2017: материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф. молодых исследователей, Барановичи, 18 мая 2017 г. : в 3 ч. / М-во образования Респ. Беларусь, Барановичский гос. ун-т ; редкол.: В. В. Климук (гл. ред.) [и др.]. – Барановичи : БарГУ, 2017. – Ч. 3. – С. 197-198

15. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – 4-е изд., перераб. – М.: Детство-Пресс, 2007. – 472 с

16. Герус Ю.И. Особенности просодической стороны речи у детей с ОВЗ / Ю.И. Герус, Л.А. Паниковская // Вестник научных конференций. – 2016. – № 10. – С. 29-30

17. Гордиенко Ю.В. Особенности просодической стороны речи младших школьников с нарушением интеллекта / Ю.В. Гордиенко // Инновационные научные исследования: теория методология, практика: сборник статей победителей VI международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 226-228

18. Дети с ограниченными возможностями / Авт.-сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калининкова. – М.: ГНОМ и Д, 2001. – 448с

19. Дунаева М.В. Формирование просодической стороны речи у обучающихся младшего школьного возраста с детским церебральным параличом / М.В. Дунаева, В.А. Савченко // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей, 2018. – С. 417-419

20. Емельянова Л.Ф. Формирование интонационной стороны речи у учащихся с речевой патологией / Л.Ф. Емельянова // Школьный логопед. – 2004. – № 2. – С. 35-41

21. Загуменнов Ю.Л. От инклюзивного образования к инклюзивному обществу / Ю.Л. Загуменнов // Адукацыя і выхаванне. Столичное образование сегодня. – 2008. – № 11. – С. 12-15

22. Иванова-Лукиянова Т.Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм / Т.Н. Иванова-Лукиянова. – М.: Флинта-Наука, 2000. – 200 с

23. Исенина Е.И. Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза / С.Ф. Исенина. – Иваново.; Изд-во Ивановского ун-та, 1983. – 78 с

24. Кижло И.В. Логопедические занятия как средство коррекции просодики у детей с тяжелыми нарушениями речи / И.В. Кижло, С.П. Хабарова // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза. Материалы межрегиональной научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов и слушателей. Научные редакторы И.А. Филатова, О.Г. Нугаева, 2011. – С. 155-157

25. Курбанова З.Е. Формирование интонационной стороны речи в структуре коррекции письма у младших школьников с нерезко выраженным общим недоразвитием речи со стертой формой дизартрии / З.Е. Курбанова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 4641-4645

26. Лазаренко О.И. Диагностика и коррекция выразительности речи детей / О.И. Лазаренко. – М.: ТЦ «Сфера», 2009. – 64 с

27. Ларина Е.Л. Содержание и методика проведения коррекционной работы по формированию интонационной стороны речи у младших школьников с общим недоразвитием речи: учеб.-метод. пособие по логопедии и олигофренопедагогике / Е.А. Ларина. – Хабаровск : Изд-во Дальневосточ. гос. гуманитар. ун-та, 2007. – 66 с
28. Михайличенко Л.А. Развитие интонационной выразительности речи у детей с нарушением речевой деятельности / Л.А. Михайличенко. – Ставрополь: Аргус, 2010. – 345 с.
29. Нушикян Э.А. Типология интонации эмоциональной речи / Э.А. Нушикян. – Киев - Одесса: Вища школа, 2009. – 157 с
30. Обучение и воспитание детей с интеллектуальными нарушениями: учебное пособие для вузов / Б.П. Пузанов и др.; под редакцией Б. П. Пузанова. - 2-е изд.; испр. и доп. – Москва: Владос, 2013. – 439 с
31. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: Олигофренопедагогика / Под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 267 с
32. Оганесян Е.В. Особенности интонационной стороны речи и функциональных состояний внутренних мышц гортани при фонации / Е.В. Оганесян, А.Р. Рахмилевич // Дефектология. – 2013. – № 6. – С.23-29.
33. Орлова О.С. Нарушения голоса / О.С. Орлова. – М.: Астрель, 2009. – 224 с
34. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с
35. 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
36. Радионова Ю.Н. Развитие интонационной выразительности речи дошкольников / Ю.Н. Радионова // Ребенок в детском саду. – 2013. – № 4. – С.7-13.

37. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология» / С.Я. Рубинштейн. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с
38. Савельева Н.Г. Развитие интонационной выразительности речи у младших школьников специальной (коррекционной) школы VIII вида на уроках чтения / Н.Г. Савельева, М.А. Тимонина // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии: материалы IX Международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 154-155
39. Светозарова Н.Д. К вопросу о функциях интонации / Н.Д. Светозарова // Звуковой строй языка. – М.: Наука, 2009. – С. 252-255
40. Сохин А.Ф. Развитие речи детей дошкольного возраста / Ф.А. Сохин. – М.: Просвещение, 1992. – 223 с
41. Твардовская А.А. Развитие просодической стороны речи у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи средствами музыкальной терапии / А.А.Твардовская, Н.С. Тимошинова // Системная интеграция в здравоохранении. – 2016. – № 1. – С. 42-49.
42. Тонкова-Ямпольская Р.В. Развитие речевой интонации у детей первых двух лет жизни / Р.В. Тонкова-Ямпольская // Вопросы психологии. – 2013. – № 3. – С. 24-29.
43. Торсуева И.Г. Современная проблематика интонационных исследований / И.Г. Торсуева // Вопросы языкознания. – 2012. – № 1. – С.116-126.
44. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / С.Н. Цейтлин. – М.: Владос, 2000. – 238 с
45. Фетисова Г.М. Коррекция темпо-ритмо-интонационной организации речи у младших школьников / Г.М. Фетисов, О.Г. Фетисова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 4 (16). – С. 282-284.

46. Черемисина Н.В. Законы и правила русской интонации: учеб. пособие / Н.В. Черемисина. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 520 с.

47. Шахнарович А.М. Проблемы формирования языковой способности / А.М. Шахнарович // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. – М.: Наука, 2001. – С. 185-220.

48. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку / Л.В. Щерба. – М.: Госучпедгиз, 2000. – 186 с.

49. Яровенко О.И. Становление интонационной системы языка у детей младшего школьного возраста / О.И. Яровенко // Становление речи и усвоение языка ребенком: сб. науч. тр. – М.: Изд-во Московского университета, 2009. – С.33-46.

50. Andrews M.L. Some communication problems encountered in voice therapy with children / M.L. Andrews // Lang. Speech Hear. Serv. Sch.-1975.-№6-P. 183-187.

51. Baunes R.A. Clinical observation of children with voice disorders / R.A. Baunes, J. Mich. // Speech Hear. Assoc.-1965.-№1.-P. 10-12.

52. Mulac A. Behavioral assessment of speech anxiety / A.Mulac, A.R. Sherman // Q. J. Speech.-1974.-P. 134-143.

Weinberg B. Speaker sex recognition of 5- and 6-year-old children's voice / B. Weinberg, S. Bennett//J. Acoust. Soc. Am.-1971-№50.-P. 1210-1213.

Диагностика просодической стороны речи по методике Лазаренко О. И.

1. Умение регулировать темп речи.

Задание 1. Произвести автоматические ряды слов с изменением речи по инструкции.

Цель: обследовать умение ребенка изменять темп речи на отработанном ряду слов.

Инструкция: посчитай от 1 до 10, произнося слова сначала в медленном, затем в среднем темпе (нормально), закончи в быстром темпе. И наоборот.

Задание 2. Послушать три стихотворения и, исходя из текста, сказать, какое в каком темпе нужно читать.

Цель: Определить умение ребенка на слух по содержанию текста использовать нужный темп речи в стихотворном тексте.

Инструкция: педагог читает в среднем темпе три стихотворения, а ребенок должен определить, в каком темпе их нужно прочесть.

Ходит кот по лавке -	Очень медленны движенья,	С горки мчится паровоз
Мягонькие лапки,	И «походка» как скольжение,	Без трубы и без колес.
Ушки пушисты,	В дом свой прячется от страха,	С паровозом – три вагона:
Глазки золотисты.	Хвост поджавши, черепаха.	Михаил и два Антона.
	В. Талызин	О. и К. Соловьевы

Критерии оценок.

3 балла – легко изменяет темп речи в отработанном ряду слов, не испытывает трудностей в определении нужного темпа в стихотворном тексте.

2 балла – наблюдаются трудности с выполнением заданий, выполняет по образцу.

1 балл - удается выполнить после нескольких попыток.

0 баллов – не регулирует темп речи.

2. Умение регулировать ритм речи.

Задание 1. Узнать ритмический рисунок фразы при простукивании.

Цель: выявить возможности ребенка узнавать ритмоинтонационный рисунок фразы (без опоры на содержание).

Инструкция: послушай, как я произнесу две фразы без слов, с помощью слогов *та-та-та* или простуку. Узнай, какая фраза произнесена первой, какая второй.

Много снега – много хлеба.

От топота копыт пыль по полю летит.

Задание 2. Узнать ритмический рисунок двух стихотворных текстов, контрастных по интонационному рисунку.

Цель: выявить возможности детей узнавать ритмоинтонационный рисунок предложенных текстов.

Инструкция: послушай внимательно тексты. А теперь я произнесу один из них без слов с помощью *та-та-та* или простукивания. Узнай какой это текст – первый или второй?

Зайку бросила хозяйка,	Идет бычок качается,
Под дождем остался заяка.	Вздыхает на ходу:
Со скамейки слезть не смог –	«Ах, доска кончается,
Весь до ниточки промок.	Сейчас я упаду»

Задание 3. Прочесть знакомый стихотворный текст и отхлопать его.

Цель: выявить возможности ребенка самостоятельно передавать ритмоинтонационный рисунок и отхлопать ритм стихотворения.

Инструкция: расскажи стихотворение «Наша Таня громко плачет...» А. Барто и отхлопай его.

Ты, собачка, не лай,
Белолопа, не скули,
Мою Таню не буди.

В. Бобылёв

Мышка, мышка, что не спишь,
Что соломою шуршишь?
Я боюсь уснуть, сестрица,
Кот уса́тый мне приснится.

Н. Красильников

Воскликнул Окунек, -
Я попался на крючок.

Андрей-воробей!
Не гоняй голубей,
Гоняй галочек
Из-под палочек.

Полети на небо,
Принеси нам хлеба:
Черного и белого,
Только не горелого.

Критерии оценок.

3 балла – управляет силой голоса, легко делает переходы от громкого звучания к тихому, и наоборот.

2 балла - наблюдаются затруднения в умении самостоятельно изменять силу голоса, выполняет после подсказки педагога.

1 балл – испытывает трудности в умении переключаться на ту или иную силу голоса (громче, тише), говорить шепотом. С трудом справляется с заданиями.

0 баллов – не владеет умением управлять силой голоса.

5. Умение выделять ударный слог в слове.

Задание 1. отхлопать слова, ударный слог – громкий хлопок, безударный – негромкий.

Цель: выявить умение ребенка выделять хлопком ударный слог в слове.

Инструкция: прохлопай за педагогом названия окружающих предметов, имена детей, выделяя сильный слог (произносится протяжно, «тянется»).

Примерные слова: окно, стол, Лена, Наташа, и др.

Задание 2. подобрать картинки, слова, предметы под заданные схемы: х-**Х**, **Х**-х, х-х-**Х**, х-**Х**-х, **Х**-х-х.

Цель: выявить умение ребенка подбирать по схеме слова, правильно ставить ударение и выделять ударный слог.

Инструкция: подбери картинки, слова, предметы к схемам.

Задание 3. Графически зарисовать диктуемые педагогом слова.

Цель: выявить умение ребенка со слуха выделять ударный слог в слове.

Инструкция: послушай слова и нарисуй их схему, выделяя ударный слог.

Замок – замок полки – полки мою – мою село – село хлопок – хлопок

Критерии оценок.

3 балла – выделяет ударный слог, подбирает слова к схемам и зарисовывает их графически.

2 балла - допускает ошибки, отхлопывает слова после нескольких попыток, подбирает слова к схеме, но затрудняется в выполнении ее графического изображения.

1 балл – находит ударный слог с помощью педагога, не подбирает слова к схеме, затрудняется в выполнении ее графического изображения.

0 баллов – не выделяет ударный слог, не понимает задания.

6. Умение пользоваться логическим ударением.

Задание 1. Послушать предложение и выделить голосом главное слово.

Цель: выявить умение делать логическое ударение во фразе.

Инструкция: послушай предложение (прочитанное ровным голосом, без выделения слов) и выдели любое слово, нужное по смыслу, объясни свой выбор.

Мы с мамой пойдем в лес.

Задание 2. Выделить в предложениях поочередно каждое слово и объяснить, как изменяется высказываемая мысль.

Цель: выявить умение делать ударение на заданном слове во фразе и объяснять изменение смысла.

Инструкция: произнеси предложение по-разному, выделяя по очереди каждое слово. Объясни, как изменился смысл предложения.

Девочка играет в саду с куклой.

(Играет девочка, а ни мальчик.)

Девочка **играет** в саду с куклой.

(Не просто унесла ее туда)

Девочка играет **в саду** с куклой.

(А не в лесу)

Девочка играет в саду **с куклой**.

(А не с другой игрушкой)

Критерии оценок.

3 балла – без помощи педагога справляется с заданиями, понимает контекст.

2 балла – выполняет задание при помощи педагога.

1 балл – не умеет выделять голосом нужное слово, понимает смысл читаемого текста.

0 баллов – не понимает то о чем идет речь, не понимает смысл читаемого текста.

7. Сформированность интонационной выразительности речи.

Задание 1. Произнести предложения с разной интонацией.

Цель: выявить умение ребенка голосом воспроизводить повествовательную, восклицательную, вопросительную интонации.

Инструкция: а) произнеси предложение спокойно, не изменяя голос (повествовательная интонация). Что выражает это предложение (вопрос или сообщение о чем-то)?

Я иду в детский сад.

б) произнеси предложение с радостью (восклицательная интонация)

в) произнеси предложение с удивлением (вопросительная интонация)

Задание 2. рассказать отрывки из стихотворений, используя эмоциональную окраску, исходя из текста.

Цель: выявить возможности ребенка рассказывать текст с различной эмоциональной окраской, исходя из содержания текста и собственного настроения.

Инструкция: послушай стихотворение, подумай, какое настроение оно передает и расскажи с нужной интонацией.

Когда я сосульку ел,

- Кто там ходит у реки?

Дождь! Дождь! Надо нам

Было очень вкусно.

- Это наши кулики.

Расходитесь по домам!

А потом я заболел –

- А чего они хотят?

Гром! Гром, как из пушек.

Стало очень грустно.

– Накормить своих ребят.

Нынче праздник у

лягушек!

М. Дружинина

Н. Дилакторская

Критерии оценок.

3 балла – владеет интонационными средствами языка.

2 балла – воспроизводит повествовательную, восклицательную, вопросительную интонации; не использует эмоциональную окраску при чтении стихов.

1 балл – испытывает трудности при воспроизведении различной интонации, речь монотонна, не выразительна

0 баллов – не владеет интонационными средствами языка.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Результаты констатирующего этапа исследования

Имя Ф.	Критерии							Итоговый балл	Уровень развития просодической стороны речи
	Умение регулировать темп речи	Умение изменять высоту голоса	Умение регулировать силу голоса	Умение выделять ударный слог	Умение пользоваться логическим ударением	Интонационная выразительность	Общий средний балл		
Дети с умственной отсталостью									
Андрей М.	3	2	3	2	3	3	2	2,57	В
Виталий П.	1	2	2	2	1	2	0	1,42	Н
Даша И.	2	2	2	2	3	2	2	2,14	С
Егор В.	2	1	3	0	2	1	2	1,57	НС
Жанна А.	1	2	1	2	1	2	1	1,42	Н
Илья Р.	2	1	1	2	1	3	2	1,71	НС
Лена Б.	2	1	3	0	2	1	2	1,57	НС
Никита Д.	2	1	2	1	3	2	2	1,85	НС
Оля Г.	2	3	2	2	2	2	2	2,14	С
Саша Ж.	2	1	2	1	3	2	2	1,85	НС
Дети с нормальным уровнем интеллектуального развития									
Александра А.	3	3	2	2	3	3	2	2,57	В
Борис Ж.	2	2	3	3	2	3	3	2,57	В

Виктор К.	3	2	3	3	3	3	3	2,85	В
Дарья П.	3	3	2	2	2	3	3	2,57	В
Елизавета А.	2	3	3	2	3	2	3	2,57	В
Кристина Щ.	3	3	2	1	3	2	3	2,42	С
Леонид Ж.	0	1	2	3	2	3	3	2	С
Михаил Ф.	3	3	2	2	3	2	2	2,42	С
Павел В.	2	3	2	3	1	3	2	2,28	С
Татьяна Х.	3	3	2	3	2	3	2	2,57	В

