

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт
(наименование института полностью)

Кафедра Педагогика и психология
(наименование)

44.04.02 Психолого-педагогическое образование
(код и наименование направления подготовки)

Психолого-педагогическое сопровождение лиц с особыми образовательными
потребностями
(направленность (профиль))

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)

на тему Формирование средств языковой выразительности у детей 6-7 лет с тяжелыми
нарушениями речи посредством мультипликации

Обучающийся А.М. Плотникова
(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Научный
руководитель

канд. пед. наук, доцент А.А. Ошкина
(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2025

Оглавление

Введение	4
Глава 1 Теоретические основы формирования средств языковой выразительности у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством мультипликации	11
1.1 Психолого-педагогические основы развития средств языковой выразительности у дошкольников 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи	11
1.2 Потенциал анимационной педагогики в формировании средств языковой выразительности детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи	22
Глава 2 Экспериментальная работа по формированию средств языковой выразительности у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи средствами мультипликации	39
2.1 Изучение уровня сформированности языковых средств выразительности у дошкольников 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи	39
2.2 Содержание и организация работы по формированию языковых средств выразительности у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи при создании мультфильмов.....	55
2.3 Динамика в сформированности у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи средств языковой выразительности	71
Заключение	85
Список используемой литературы	87
Приложение А Характеристика выборки исследования	91
Приложение Б Сводные таблицы результатов исследования	92
Приложение В Стимульный материал для диагностических заданий	97
Приложение Г Стимульный материал для упражнений	99

Приложение Д Сводные таблицы результатов исследования на контрольном этапе	104
---	-----

Введение

Речевая выразительность играет крайне важную роль в жизни ребенка. Эмоционально насыщенные слова – это ключевой способ взаимодействия. Ребенок начинает свое обучение в школе в возрасте 6-7 лет, и педагоги часто замечают различия в речевом развитии учеников: одни дети общаются содержательно, ярко и эмоционально, другие же имеют бедную речь как с точки зрения синтаксиса, так и интонации. Эти различия часто являются отражением речевой среды, в которой ребенок вырос. Современные родители нередко не проявляют должного внимания к общению со своими детьми, и у них могут отсутствовать необходимые навыки и знания для поддержания и развития речевых способностей своего ребенка. Именно поэтому дошкольные учреждения должны активно помогать семьям в формировании у детей качеств, связанных с культурой речи, включая выразительность, точность, логичность и действенность.

Старший дошкольный возраст представляет собой период интенсивного интеллектуального развития, поскольку в это время происходят значительные прогрессивные изменения во всех аспектах – от улучшения психофизиологических функций до формирования новых черт личности. В числе факторов, влияющих на формирование личности, особое значение имеет способность к речевой выразительности. Согласно мнению психологов, речь ребенка, начиная с ранних этапов его развития, становится «средством общения, мышления, планирования деятельности, произвольного управления поведением» (Л.С. Выготский, С.И. Ожегов)

Следует подчеркнуть, что у детей данного возраста речевые навыки, как правило, находятся на достаточно высоком уровне. Большинство детей могут продемонстрировать ряд умений: они способны регулировать громкость голоса; контролируют скорость речи; умеют правильно интонировать, передавая радость или удивление; активно используют словарный запас, который уже можно считать довольно обширным. Но детям с тяжелыми

нарушениями речи это дается гораздо сложнее и их навыки находятся на низком уровне, поэтому работа по формированию выразительности речи должна проводиться гораздо глубже и дольше.

Обзор психолого-педагогических источников свидетельствуют о внимании педагогов к проблеме овладения детьми средствами языковой выразительности речи (Н.В. Гавриш, А.Н. Гвоздева, Б.И. Головин, А.А. Леонтьева, Н.Ф. Морозова, О.В. Постникова, С.Л. Рубинштейна). Все эти авторы занимались изучением выразительности речи у детей с нормой речевого развития.

Несмотря на достаточное количество исследований по развитию выразительности речи у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с нарушениями речи: Т.В. Захарова, Л.А. Колпачевская, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина – до сих пор нет единой целостной методики коррекции речевых нарушений, которая помогла бы решить проблему в формировании средств языковой выразительности у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Развитие речи у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, а тем более использование средств языковой выразительности – это процесс, который требует времени и терпения. Главная цель – создать для ребенка приятную и интересную обстановку, в которой он сможет свободно выражать свои мысли и общаться. Мультипликация – это один из способов достичь этой цели и помочь ребенку развить свою речь.

Мультипликация – это процесс создания и использования мультфильмов, анимации или других визуальных средств для коммуникации и передачи информации. Такой подход мог бы быть эффективным для развития языковых навыков у детей с тяжелыми нарушениями речи, так как визуальные элементы могут помочь им понять и запомнить новые слова, концепты и фразы.

Актуальность исследования на социально-педагогическом уровне обусловлена тем, что федеральный государственный образовательный

стандарт дошкольного образования, который введен во всех дошкольных учреждениях с 2014 года, поставил задачу «формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте; развитие звуковой и интонационной культуры, фонематического слуха (ребенок усваивает систему ударений, произношение слов и умение выразительно говорить, читать стихи)» [31]. Социально-педагогическая значимость данного исследования обусловлена потребностью общества в выпускниках, наделенных развитым социальным и эмоциональным интеллектом, а также владеющих эффективными коммуникативными навыками для успешного взаимодействия с окружающими.

Актуальность исследования на научно-теоретическом уровне определяется необходимостью разработки теоретического подхода к решению проблемы развития языковых средств выразительности у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Актуальность исследования на научно-методическом уровне заключается в том, что в дошкольном образовании существуют проблемы в вопросах формирования у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи средств языковой выразительности речи по причине отсутствия методики по обозначенной теме.

Обзор научных исследований и педагогической практики позволил выделить следующие противоречия: между развитием у детей дошкольного возраста 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи использования выразительных языковых средств и недостаточной разработанностью средств, методов и приемов развития средств языковой выразительности: темпом и ритмом речи, силы голоса, логического ударения, а так же между потенциальными возможностями мультипликации в овладении дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи языковыми средствами выразительности и отсутствием методики для формирования выразительных языковых средств речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством мультипликации.

Для разрешения данных противоречий мы сформулировали проблему исследования: каковы возможности мультипликации в формировании выразительных средств речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи?

Исходя из актуальности данной проблемы, сформулирована тема исследования: «Формирование средств языковой выразительности у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством мультипликации».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность формирования выразительности средств речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством мультипликации.

Объект исследования: процесс формирования выразительных средств речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Предмет исследования: мультипликация как средство формирования языковых выразительных средств речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Гипотеза исследования.

Формирование языковых выразительных средств речи у дошкольников 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством мультипликации будет результативным, если:

- формирование выразительных языковых средств речи осуществляется поэтапно: от умения слышать и выделять экспрессивные выразительные средства речи выделяя их словом, до состояния самостоятельно их использовать и употреблять в речи для эмоционально-экспрессивной окраски собственной речи при озвучивании мультфильмов;
- формирование средств языковой выразительности осуществляется в процессе разработки сценария мультипликационных фильмов и озвучивания мультипликационного содержания;
- разработано содержание сценариев мультфильмов по формированию средств языковой выразительности, обеспечивающее применение этих средств выразительности при озвучивании мультфильмов.

Задачи исследования.

1. На основе анализа теории и практики специального образования охарактеризовать процесс формирования выразительных средств речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи, выявить и обосновать потенциальные возможности мультипликации в данном процессе.

2. Определить комплекс диагностических заданий, критерии, показатели и уровни сформированности у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи выразительных средств речи и выявить уровень сформированности у детей 6-7 лет с ТНР выразительности речи.

3. Разработать и экспериментально проверить содержание, формы и методы формирования у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи языковых средств выразительности речи при создании мультипликационного фильма.

Теоретико-методологическая основа исследования:

– исследования о речевом развитии дошкольников с нарушениями речи (Е.Н. Винарская, Л.А. Копачевская, Р.Е. Левина, Л.В. Лопатина, Е.М. Мастюкова, Н.А. Тугова).

– теоретические положения по проблеме изучения интонационно-выразительных средств у дошкольников (Е.Э. Артемова, Е.Ф. Архипова, Л.Р. Забродина, Л.А. Копачевская, Л.А. Позднякова, А.Н. Полозова, Е.Е. Шевцова).

– исследования о влиянии анимации на развитие дошкольников (О.В. Казачек, Е.Ю. Красный, Л.И. Курдюкова и М.И. Медведева).

Методы исследования: теоретические: анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, обобщение опыта педагогической деятельности; эмпирические: анкетирование, тестирование, эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы); количественный и качественный анализ результатов.

Экспериментальная база исследования. Автономная некоммерческая организация дошкольного образования «Планета детства «Лада» детский сад №173 «Василек» г.о. Тольятти.

Организация и основные этапы исследования.

Первый этап – поисково-аналитический (сентябрь 2023 г. – февраль 2024 г.). На данном этапе было изучено современное состояние проблемы, проделан анализ психолого-педагогической литературы. В результате определены исходные параметры исследования, его предмет, границы, гипотеза, методология и методы, сформулирован категориальный аппарат.

Второй этап – экспериментальный (март 2024 г. – февраль 2025 г.). На этом этапе были подвергнуты эмпирической проверке процесс формирования средств языковой выразительности у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи посредством мультипликации, разработанные формы и методы работы по формированию средств языковой выразительности у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, а также диагностический инструментарий, способный обеспечить контроль за развитием данного процесса с целью его коррекции.

Третий этап – заключительно-обобщающий (март 2025 г. – май 2025 г.). Он связан с коррекцией выводов, полученных на предыдущих этапах, систематизацией и обработкой результатов исследования, их апробацией, внедрением и публикацией, литературным оформлением диссертации.

Научная новизна исследования: определена возможность формирования средств языковой выразительности у дошкольников 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством мультипликации.

Теоретическая значимость исследования: обоснованы содержание, формы, методы формирования у детей 5-7 лет с тяжелыми нарушениями речи языковых средств выразительности посредством мультипликации.

Практическая значимость исследования: разработана дополнительная общеразвивающая программа социально-гуманитарной направленности, которая в условиях образовательной организации может применяться в образовательном процессе педагогами дошкольных образовательных организаций.

Личное участие автора в исследовании заключено в выявлении теоретического и практического состояния проблемы, в разработке содержания коррекционно-развивающего процесса, программы по формированию средств языковой выразительности у дошкольников 6-7 лет посредством мультипликации.

Апробация и внедрение результатов работы. Результаты работы обсуждались на научно-методическом семинаре, докладывались на научно-практической конференции «Студенческие дни науки в ТГУ» (7 апреля 2025 г.). По данному исследованию опубликовано 4 статьи.

На защиту выносятся положения.

1. Формирование у дошкольников 5-7 лет с тяжелыми нарушениями речи языковых средств выразительности проходит поэтапно: от умения слышать и выделять средства языковой выразительности в речи до умения самостоятельно использовать полученные умения.

2. Выразительные характеристики речи формируются в процессе речевой деятельности при создании и озвучивании мультфильмов.

3. Формирование средств языковой выразительности у дошкольников осуществляется при озвучивании мультфильмов, в которых речевой контент подобран в соответствии с формируемыми средствами.

Структура магистерской диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (38 наименований), 5 приложений. Для иллюстрации текста используется 11 таблиц, 2 рисунка. Основной текст работы изложен на 92 страницах.

Глава 1 Теоретические основы формирования средств языковой выразительности у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством мультипликации

1.1. Психолого-педагогические основы развития средств языковой выразительности у дошкольников 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

Дети с тяжелыми нарушениями речи – это особая категория детей с отклонениями в развитии, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но есть значительные речевые дефекты, влияющие на становление психики.

«Тяжелые нарушения речи (далее – ТНР) – это стойкие специфические отклонения в формировании компонентов речевой системы (лексического и грамматического строя речи, фонематических процессов, звукопроизношения, просодической организации звукового потока), отмечающихся у детей при сохранном слухе и нормальном интеллекте» [23].

Нарушения речи у детей групп с ТНР можно классифицировать и кодифицировать следующим образом:

- расстройство экспрессивной речи (моторная алалия);
- расстройство рецептивной речи (сенсорная алалия);
- приобретенная афазия с эпилепсией (детская афазия);
- расстройства развития речи и языка неуточненные;
- заикание.

В современном мире популяризация технологического процесса и всеобщее использование разнообразных гаджетов и технических новинок среди детей создают негативное влияние на словарный запас и интеллектуальное развитие. Неуважение к важности речи и отсутствие поддержки со стороны взрослых, постоянный поток бессмысленной и неточной информации из телевизора и интернет, неграмотное общение и

общая интеллектуальная неполноценность - все это серьезно сказывается на культуре речи детей. Очевидно, словарный запас детей развивается недостаточно.

Обладание высокой культурой речи подразумевает обширный лексический запас, умение применять слова и фразы в образной речи, а также мастерство использования разнообразных выразительных языковых средств. «Высокая культура речи заключается в умении найти не только точное средство для выражения своей мысли, но и наиболее доходчивое (то есть наиболее выразительное) и наиболее уместное (то есть самое подходящее для данного случая)» [28], - отмечал русский лексикограф С.И. Ожегов.

На текущем этапе развития общества большое значение приобретают вопросы, связанные с развитием речевой культуры. Речевая культура является неотъемлемой частью общей культуры личности, а умение говорить грамотно и связно стало важным навыком во многих сферах жизни общества. Следовательно, развитие навыков родного языка становится одной из основных целей дошкольного образования.

«Методика развития речи многоаспектна. Она затрагивает психологическую, лингвистическую, а также естественнонаучную стороны формирования речи и речевой деятельности» [19].

Воспитание речевой культуры дошкольников включает в себя не только умение грамотно и связно строить высказывания, но и овладение всем богатством родного языка и его выразительными возможностями.

«Выразительность необходима в любых ситуациях общения, и сообщается речи это качество средствами языка, входящими в разные области языковой структуры, поэтому выразительность может быть произносительная и акцентологическая, лексическая и словообразовательная, морфологическая и синтаксическая, интонационная и стилевая (или стилистическая)» [11].

Процесс развития речи предполагает освоение содержательной и образной эмоциональной стороны языка. Л.С. Выготский считал, «чем выразительнее речь, тем более она соответствует требованиям речи, а не

только языку, потому что чем выразительнее речь, тем больше в ней выступает говорящий, его лицо, он сам» [7]. Ученый «выразительность» рассматривает как качественную характеристику речи, которая тесно связана с проявлением индивидуальности человека.

В науке нет единого определения понятия «средства языковой выразительности речи». Существуют разные подходы к описанию этого качества речи. В широком значении выразительность – «это изобразительный пласт речевого высказывания, которой помогает передать отношение, чувства, мысли говорящего/ пишущего. Это такая особенность структуры речи, которая поддерживает внимание и интерес у слушателя или читателя. В узком – это обозначение одного из коммуникативных качеств речи» [33].

Средства языковой выразительности – инструменты, которые превращают обычное сообщение в мощное средство коммуникации, способное влиять на эмоции и мышление аудитории.

В дошкольном возрасте компоненты, которые помогают передать смысл высказывания и эмоциональное отношение говорящего включают интонацию, лексику, синтаксис и невербальные средства.

Поэтому под выразительностью речи мы будем понимать – «владение средствами речевой выразительности, которое предполагает умение пользоваться высотой и силой голоса, темпом и ритмом речи, паузами, разнообразными интонациями» [1]. Такое понятие дают М.М. Алексеева и В.И. Яшина.

В лингвистических исследованиях преобладает применение терминов, таких как «художественные средства выразительности» или «выразительные средства речи». В рамках настоящего исследования мы сосредоточимся на разработке инструментов, способных придать речи большую выразительность, и, следовательно, будем использовать понятие «выразительные средства речи».

Выразительная речь характеризуется различными интонационными характеристиками:

- «– просодика – сложный комплекс элементов, включающий мелодику, ритм, интенсивность, темп, тембр и логическое ударение, служащий на 8 уровне предложения для выражения различных синтаксических значений и категорий, а также экспрессии и эмоций;
- интенсивность произнесения – степень усиления или ослабления выдыхания, голоса, темпа при произнесении звуков речи, то есть силы или слабости произнесения при артикуляции звуков, особенно гласных;
 - мелодика речи – совокупность тональных средств, характерных для данного языка; модуляция высоты тона при произнесении фразы;
 - ритм речи – упорядоченность звукового, словесного и синтаксического состава речи, определенная ее смысловым заданием;
 - темп речи – скорость протекания речи во времени, ее ускорение или замедление, обуславливающее степень ее артикуляторной и слуховой напряженности;
 - тембр голоса – окраска, качество звука;
 - логическое ударение – интонационное средство; выделение какого-либо слова в предложении интонацией; слова произносятся более членораздельно, длительно, громко» [5].

«Выразительность речи довольно подробно и обширно изучалась в области педагогики и психологии. Среди авторов исследований можно выделить Б.Г. Ананьева, А.С. Белкина, В.П. Беспалько, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, И.Р. Гальперина, А.Н. Гвоздева, А.А. Леонтьева, Н.Г. Морозову, Н.Ф. Морозова, С.Л. Рубинштейна, А.М. Шахнаровича, Г.И. Щукина» [19].

Выразительность устной речи во многом зависит от ситуации общения. По мнению Б.Н. Головина, «если речь построена так, что самым подбором и размещением средств языка воздействует не только на ум, но и на эмоциональную область сознания, поддерживает внимание и интерес слушателя или читателя, такую речь называют выразительной» [8].

Н.С. Рождественский писал: «Выразительность речи – умение внятно, убедительно и в то же время по возможности сжато выражать свои мысли и чувства. Умение владеть интонацией, выбором слов, построением предложений, подбором фактов, примеров действовать на слушателя и читателя» [24].

С.Л. Рубинштейн отмечает, «что речь дошкольника часто обладает яркой выразительностью, но чаще всего она произвольна, неосознанна, выразительные моменты проявляются в качестве импульсивной эмоциональности» [25, с. 40].

«Выразительность речи можно смело приравнивать к богатству и красоте речи человека. Она зависит от лексического запаса личности, от того, насколько умело человек использует в своих речах различные устойчивые сочетания, стилистические фигуры и прочие» [18].

Особенности выразительной речи тесно связаны с проявлением индивидуальности человека, они помогают понять уровень его личностной и речевой культуры.

М.М. Алексеева и Б.И. Яшина приводят работу А.М. Леушиной, которая описала три ступени в развитии выразительности речи. «Функция речи на первой ступени развития – эмоциональная. Посредством эмоциональности речи ребенок выражает отношение к окружающему миру. Но интонационная выразительность неконтролируема.

Переход на вторую стадию обусловлен усвоением социальных требований, предъявляемых ребенку, и характеризуется осознанным выбором средств интонационной выразительности. Возрастных рамок эта ступень не имеет, и ее сформированность зависит от индивидуальных особенностей ребенка и количества усилий, которые прилагаются для обучения и воспитания.

Наиболее высокая – третья ступень – представляет собой переход от интонационной выразительности к языковой. Обучающийся начинает осваивать языковые средства выразительности: метафоры, эпитеты, сравнения

для образной передачи мысли. Эта ступень, также, как и вторая, не имеет определенных возрастных границ. Появляясь к концу дошкольного – началу школьного периода, она формируется и развивается до конца жизни» [1].

«Большинство авторов (Б.И. Головин, С.И. Ожегов, З.В. Савкова) главным элементом звуковой выразительности называют интонацию. Основными компонентами интонации выступают: характеристики голоса (тембрирование и мелодика), темпоритм речи, логические и психологические паузы. Интонация является важным средством формирования высказывания и выявления его смысла. Вступая во взаимосвязь с лексикой и синтаксисом, интонирование конкретизирует (подтверждает, дополняет) сообщение» [27].

Интонационная выразительность речи, как важный элемент коммуникации, развивается у детей постепенно, проходя несколько этапов становления. Ключевым периодом, когда дети начинают активно осваивать и использовать интонацию для передачи различных оттенков смысла, считается возраст от 5 до 7 лет.

В раннем детстве, примерно с 2-3 лет, дети уже интуитивно используют интонацию, чтобы выразить свои эмоции, такие как радость, грусть или удивление. Однако, в этом возрасте, интонационные контуры еще не отличаются разнообразием и часто служат просто для привлечения внимания.

К 4-5 годам дети начинают более осознанно подражать интонациям взрослых и сверстников, расширяя свой интонационный репертуар. Они учатся использовать повышение и понижение тона для выделения важных слов, а также для выражения вопроса или утверждения.

В возрасте 5-7 лет происходит значительный скачок в развитии интонационной выразительности. Дети активно экспериментируют с различными интонациями, чтобы передать более сложные эмоции и намерения. Они учатся использовать интонацию для выражения иронии, сарказма, удивления и других тонких оттенков смысла. Этот период характеризуется активным формированием интонационного слуха и умением распознавать интонации других людей.

«Интонация – это сложный комплекс фонетических средств, выражающих смысловое отношение к высказываемому и эмоциональные оттенки речи. Интонация является отношением говорящего к содержанию речи, обращенной к слушателям. Основными ее компонентами выступают тон речи, интенсивность звучания (громкость), темп и паузы» [6, с. 89].

«Б.Н. Головин под интонацией понимает «движение, в процессе развертывания речи, высоты ее звучания, силы, тембра, темпа и членение ее паузами. Интонация – явление весьма сложное несмотря на то, что слушателем оно воспринимается как нечто целостное, нерасчлененное и поэтому «простое» [6].

О.В. Акулова отмечает, что «интонация включает в себя целый комплекс средств выразительности, благодаря которым выполняет многообразные функции: различает коммуникативные типы высказывания; дифференцирует части высказывания соответственно их смысловой важности; выражает конкретные эмоции; вскрывает подтекст высказывания; характеризует говорящего и ситуацию общения» [27].

Е.А. Брызгунова определяет интонацию как «звуковое средство языка, с помощью которого говорящий и слушающий выделяют в потоке речи высказывание и его смысловые части, противопоставляют высказывания по их цели (повествование, волеизъявление, вопрос) и передают отношение к высказываемому» [14].

Ведущим направлением работы в рамках образовательной области «Речевое развитие» является формирование связной речи обучающихся с ТНР. В этот период основное внимание уделяется стимулированию речевой активности обучающихся. У них формируется мотивационно-потребностный компонент речевой деятельности, развиваются ее когнитивные предпосылки: восприятие, внимание, память, мышление. Одной из важных задач обучения является формирование вербализованных представлений об окружающем мире, дифференцированного восприятия предметов и явлений, элементарных обобщений в сфере предметного мира. Различение, уточнение и обобщение

предметных понятий становится базой для развития активной речи обучающихся. Для развития фразовой речи обучающихся проводятся занятия с использованием приемов комментированного рисования, обучения рассказыванию по литературным произведениям, по иллюстративному материалу. Для совершенствования планирующей функции речи обучающихся обучают намечать основные этапы предстоящего выполнения задания. Совместно со педагогическим работником, а затем самостоятельно детям предлагается составлять простейший словесный отчет о содержании и последовательности действий в различных видах деятельности [31].

Детям с тяжелыми нарушениями речи сложнее всего влиться в общество, так как их особенность не позволяет полноценно в нем существовать. Такие особенности речевого развития существенно влияют не только на формирования личности, то и на психические процессы, которые и без того могут осложняться внешними факторами.

«В развитии речи формированию выразительных средств речи пока уделено значительно меньше внимания, чем формированию других сторон речи, в то время как интонационная характеристика речи очень тесно связана со всеми компонентами языка. У детей с речевой патологией данная проблема приобретает особую актуальность, т.к. кроме коммуникативной, смысловой, эмоциональной функции интонация несет еще и компенсаторную нагрузку» [3].

Вопросы формирования средств языковой выразительности речи относятся к числу актуальных проблем речевого развития детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Аспекты этой проблемы разрабатывались и обсуждались в различных исследованиях. Авторами обнаружены трудности понимания и продуцирования образных средств языка детьми с тяжелыми нарушениями речи.

«Согласно данным исследования Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной употребление образных словесных средств языка старшими дошкольниками с нарушениями речи значительно ограничено или отсутствует, активный

словарь состоит из небольшого количества повседневных слов, звукоподражаний, не сформированы морфологические элементы для передачи грамматических отношений, необоснованно использование фразеологических оборотов» [32].

Е.В. Белобородова занималась изучением трудностей усвоения образных средств языка у дошкольников с нарушениями речи. Она отмечала, что «знания опосредованы недостаточной сформированностью механизмов, лежащих в основе вторичной образной номинации. Коррекционное обучение, направленное на формирование указанных механизмов, будет способствовать усвоению образных средств дошкольниками с нарушениями речи и совершенствованию их речезыкового развития в целом» [3].

Л.А. Колпачевская [15] в своих исследованиях и работах разрабатывала методы и приемы формирования выразительных средств речи у дошкольников, особенно у детей с речевыми нарушениями. Ее работа посвящена интонационной выразительности речи и роли интонации в процессе общения. Л.А. Колпачевская экспериментально проверяла эффективность своих методов. Она показала, что включение в логопедическую работу раздела по воспитанию интонационных умений и навыков позволило достичь положительных результатов в преодолении фонетико-фонематических нарушений у детей. После занятий с использованием специализированных заданий, дети продемонстрировали способность применять полученные умения в более комплексных ситуациях речевого взаимодействия. Их устная речь приобрела характеристики четкости, понятности и эмоциональной насыщенности, при этом были устранены дефекты, такие как нечеткое произношение, неясность и неразборчивость.

Л.А. Позднякова занималась теоретическим обоснованием и определением оптимальных путей «коррекционно-логопедической работы по преодолению нарушений интонационной выразительности речи у дошкольников со стертой дизартрией. В своей работе Л.А. Позднякова углубила научные представления о симптоматике и структуре речевого

дефекта дошкольников со стертой дизартрией, об особенностях восприятия и воспроизведения комплекса компонентов интонации детьми данной категории» [21]. Она отмечала, «что у дошкольников со стертой дизартрией отмечаются как общие, так и специфические нарушения в использовании комплекса интонационных средств, обусловленные локализацией поражения, а также у детей со стертой дизартрией отмечаются взаимосвязанные нарушения формирования восприятия и воспроизведения основных компонентов интонации. По результатам своего исследования Л.А. Позднякова предложила методику логопедического воздействия по овладению детьми комплексом просодических средств, формированию коммуникативной компетентности и речевому развитию в целом. Автор доказал, что разработанная им методика помогает ребенку с дизартрией лучше интерпретировать выраженные внешними интонационными средствами внутренние состояния человека и передавать с их помощью свое отношение к окружающему в реальных ситуациях взаимодействия» [21].

Е.Э. Артемова в своей работе исследовала взаимосвязь просодической организации речи и состоянием слухового самоконтроля у дошкольников с речевой патологией. Она обосновала, что «слуховой самоконтроль является одним из условий полноценного формирования просодического оформления речи дошкольников как при нормальном, так и при нарушенном речевом развитии. Е.Э. Артемова предложила индивидуально-дифференцированную систему коррекционно-педагогического воздействия, направленную на устранение нарушений мелодико-интонационной стороны речи у дошкольников, а также комплексную систему балльной оценки уровня сформированности просодических компонентов и слухового самоконтроля, которая может использоваться логопедами-практиками для прогнозирования коррекционного воздействия при различной речевой патологии» [2].

Ф.А. Сохин в своих исследованиях выделил четыре степени сформированности интонационной стороны речи у дошкольников.

«Первая степень (низкая) – грубые нарушения просодических компонентов. Недостатки тембра, силы и высоты голоса ярко выражены, заметны самому ребенку и окружающим. Процесс коммуникации нарушен. Детям недоступны задания, предполагающие произвольное изменение ритмических и звуковысотных характеристик. Нарушения интонационного оформления высказываний носят стабильный характер во всех видах речевой деятельности» [26].

«Вторая степень (недостаточная) – изменения голоса носят незначительный характер. Изменения просодики касаются отдельных или всех ее компонентов. Наблюдаются трудности при выполнении специальных заданий на воспроизведение различных ритмических и интонационных структур. Однако спонтанная речь, особенно в эмоционально значимой ситуации, может быть достаточно выразительной» [26].

«Третья степень (средняя) – непостоянное или нестойкое отклонение от нормы по одной или нескольким просодическим характеристикам. Спонтанная речь достаточно интонирована, но при выполнении специальных заданий возможны неточности или отдельные ошибки при передаче ритмического и мелодического рисунка» [26].

«Четвертая степень (высокая) – сформированность просодических характеристик. Дети имеют нормальный тембр, диапазон их голоса по силе и высоте соответствует возрастным нормам. Сформирована темпо-ритмическая сторона речи. Дошкольники в полной мере владеют всеми способами передачи различных типов интонации. В спонтанной речи используют все в выполнении специальных заданий» [26].

Таким образом, изучая проблему формирования средств языковой выразительности у старших дошкольников с нарушениями речи, можно отметить, что все исследователи говорят о важности развития этой стороны речи у детей, так как эти средства дополняют и расширяют содержание речи ребенка. Работа над интонацией, темпом, силой голоса, позволяет детям с

нарушениями речи компенсировать недостатки речи и увереннее выражать свои мысли и чувства.

Так же формирование выразительности речи способствует эмоциональной сфере ребенка с тяжелыми нарушениями речи. Формируя средства языковой выразительности в речи ребенка, мы помогаем детям лучше осознавать свои чувства, выражать их в социально-приемлемой форме и понимать эмоциональное состояние окружающих. К тому же использование средств языковой выразительности в речи способствует развитию творческого потенциала ребенка.

1.2 Потенциал анимационной педагогики в формировании средств языковой выразительности детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

На современном этапе развития дошкольного образования акцент делается на улучшении и внедрении новых методов, форм и подходов к развитию речи у детей дошкольного возраста. Используются инновационные технологии, обновляется содержание дидактического материала и его целевое предназначение. Важная роль в этом процессе отводится использованию педагогами мультфильмов, что подтверждается работами таких современных педагогов, как А.А. Гуськова, И.А. Ледник и ГЛ. Сперанская.

В последние годы система дошкольного образования претерпевает значительные изменения. Внедрение новой системы образования и реализация ФГОС ДО требуют поиска более эффективных психолого-педагогических подходов к процессу воспитания и обучения детей дошкольного возраста.

«В 2011 году А.А. Немирич было проведено социологическое исследование «Дошкольное медиаобразование: траектории развития». Согласно результатам данного исследования, одним из наиболее предпочтительных средств медиапедагогики для обучения и воспитания детей дошкольного возраста является мультипликационный фильм» [12].

Современные дети с ранних лет прекрасно понимают «язык» информации: они быстро осваивают цифровые технологии, потребляют огромные объемы разнообразной информации и уверенно используют умные бытовые устройства. Задача нынешнего педагога заключается в том, чтобы направить эти навыки на удовлетворение естественных потребностей развития, максимально способствуя формированию личности дошкольника. В этом возрасте ребенок активно изучает окружающий мир: его взаимоотношения с взрослыми и сверстниками становятся более разноплановыми, расширяются виды активности и способы познания, а также появляются совместные игры с ровесниками.

Мультфильмы играют значимую роль в жизни детей, способствуя их эмоциональному и интеллектуальному росту. Они не только увлекают и развлекают, но и обучают детей различать добро и зло, решать сложные этические и нравственные вопросы, быть честными и осторожными, соотносить свои поступки с целями и учиться находить баланс между храбростью и хитростью. Мультфильмы помогают детям отделять вымысел от реальности, развивают их выразительность и креативное мышление, обогащают ассоциативные связи и побуждают к размышлениям.

Включение мультипликации в образовательный процесс является уникальным и универсальным методом развития детей в эпоху информации, инновационным искусством, которое решает множество педагогических задач, соответствующих стандартам дошкольного образования.

Мир анимации обладает уникальной культурной ценностью и значительным образовательным потенциалом. Грамотное использование воспитательных и развивающих возможностей мультфильмов позволяет выполнять следующие задачи в образовании:

- расширяет знания детей о внешнем мире, знакомя их с новыми терминами, явлениями и ситуациями;

- демонстрирует примеры поведения, которые способствуют социализации детей, переносом сюжетов мультфильмов сначала на игровые ситуации, а затем на реальную жизнь;
- помогает формировать оценочные суждения, развивает мышление и понимание причинно-следственных связей;
- развивает эстетическое восприятие и чувство юмора;
- удовлетворяет эмоциональные потребности детей.

«Мультипликация (от латинского *multiplicatio* – умножение) киноискусства, произведения которого создаются путем покадровой съемки отдельных рисунков (в том числе составных) – для рисованных фильмов или отдельных театральных сцен – для кукольных фильмов, в результате чего при показе на экране у зрителей возникает эффект одушевления персонажей, иллюзия их движения» [30].

Детская анимация представляет собой универсальную деятельность, соответствующую современным образовательным стандартам. В процессе создания мультфильма ребенок может попробовать себя в различных социальных ролях, таких как сценарист, аниматор, актер, звукорежиссер, художник, оператор и многие другие.

Мультфильмы создаются уникально и творчески, отражая жизненные проблемы, с которыми сталкиваются дети дошкольного возраста. За легкой сюжетной линией скрываются значимые темы, способствующие формированию мировоззрения ребенка, а также познавательные элементы, раскрытые в анимационных произведениях.

Исследование влияния анимации на развитие дошкольников проводилось такими учеными, как О.В. Казачек, Е.Ю. Красный, Л.И. Курдюкова и М.И. Медведева.

«Педагог Ю.Е. Красный считал: «У каждого ребенка есть творческие способности, а мультипликация дает освоить ребенку окружающий мир, опираясь на свои интересы делает их частичкой выразительных средств и

возможность использования разнообразных деятельности в создании мультфильмов» [18].

«В книге «Мультфильмы своими руками» Л.И. Курдюкова утверждает, что использование технологии мультипликации помогает развитию детей, стимулируя их творческую активность и раскрепощая мышление. Занимаясь мультипликацией, дети получают богатый опыт разнообразных видов деятельности» [16].

Исследования психолого-педагогической и искусствоведческой направленности, проведенные Л.И. Баженовым, Г.Н. Козак, С.М. Эйзенштейном, М.И. Яновским, а также исследования различных аниматоров, включая И.П. Иванова-Вано и Ю.Б. Норштейна, показывают, что мультфильмы обладают уникальными характеристиками, позволяющими значительно влиять на ребенка. Важно отметить, что в мультфильмах используется специфический художественный прием – сочетание вымышленного и реального.

Важность воображения в психическом становлении детей дошкольного возраста выделяется в крупных международных исследованиях, проведенных такими учеными, как Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Т. Рибо и Дж. Селли. Недостаток детского опыта, знаний и представлений нередко восполняется посредством активности воображения в различных сферах деятельности.

«Влияние мультипликационных фильмов на развитие личности ребенка изучали такие исследователи, как, А.Ф. Бурухина (развитие умений целеполагания с использованием мультипликационных фильмов), Р.Г. Казакова, Ж.В. Мацкевич (развитие изобразительного творчества в рисовании дошкольников под влиянием мультипликационного кино), Н.В. Олейник, Е.А. Тупичкина (формирование зрительской культуры в процессе просмотра мультфильма)» [13].

«Исследованию воспитательного потенциала мультфильмов в нравственном развитии детей дошкольного возраста были посвящены работы: М.В. Корепановой, О.В. Куниченко, А.Ф. Маркова, И.Я. Медведевой.

Исследователи утверждают, что мультфильмы довольно эффективное воспитательное средство: они демонстрируют ребенку самые разные способы общения и взаимодействия с окружающим миром, формируют эталоны хорошего и плохого поведения. Сюжеты и образы персонажей мультфильмов выступают трансляторами нравственных норм и ценностей» [22].

«Результаты психолого-педагогических исследований, проведенных Л.И. Баженовой, Г.Н. Козак, Ж.В. Мацкевич, Ю.Н. Усовым, А.В. Федоровым, а также работы в области искусствоведения Н.Г. Кривуля, Б.М. Теплова, С.М. Эйзенштейна» [32] дают возможность утверждать: кинематограф, а именно анимация, является уникальным инструментом воспитания благодаря своим особенностям, структурной специфике, живописно-образным и динамическим характеристикам, которые соответствуют требованиям развивающейся детской личности.

Согласно исследованию С.М. Эйзенштейна, специалиста по психологическим аспектам искусства, анимация представляет собой уникальный метод психологического влияния, который позволяет идентифицировать и обогащать личный опыт зрителя. Кроме того, грамотное управление и сопровождение аудиовизуального восприятия экранной культуры не только обогащает детей новыми знаниями, но и активизирует их эмоциональную сферу, вызывая определенные чувства и переживания в процессе просмотра.

По мнению Р.Г. Казаковой, мультфильмы, которые «отражают актуальные для ребенка жизненные ситуации и доступные события, способны захватить интерес дошкольников, способствуя их вживанию в экранные образы. Это создает у детей иллюзию непосредственного присутствия в сюжете, открывая новые возможности для взаимодействия с детьми» [16].

«Данную особенность влияния кино на человека в своих трудах обозначил Б. Балаш. Он отметил, что зритель во время просмотра оказывается в позиции включенности в происходящее на экране, подобное восприятие автор называет «включенным» в сюжетную сферу произведения. Таким

образом, мультфильм для каждого ребенка приобретает свой смысл, свою эмоциональную сопричастность» [4].

Согласно исследованиям таких авторов, как А.Ф. Бурухина, М.В. Корепанова, О.В. Куниченко, А.Ф. Лалетина, Н.Е. Марков, И.Я. Медведева, Н.В. Олейник и Е.А. Тупичкина мультфильмы обладают рядом преимуществ в воспитании личностных качеств у детей дошкольного возраста. Особенно можно выделить следующие аспекты:

- интеграция реальных и фантастических элементов, придающая мультфильмам уникальную насыщенность и привлекательность для малышей. В этом смысле мультфильмы напоминают детские игры, где также пересекаются реальность и воображение;
- яркость и упрощенность сюжета, упрощающие его восприятие и понимание. Презентация конкретных событий и действий в зрелищной и доступной форме способствует удержанию внимания и росту интереса в процессе просмотра;
- четкое разграничение этических норм на позитивные и негативные, что облегчает детям понимание добра и зла, хороших и плохих поступков;
- связь сюжетной линии мультфильма с личным опытом детей и реальными жизненными ситуациями.

«Согласно исследованиям Р.Г. Казаковой, в процессе кинопросмотра у дошкольников образуется большое количество ассоциативных связей с приобретенным им прошлым опытом» [18].

Обогащение прежних знаний и понятий происходит благодаря новой информации, а сочетание текстового и визуального контента способствует лучшему закреплению образов в детском восприятии. Важно учесть, что дети дошкольного возраста, по утверждению А.В. Запорожца, Л.Ф. Обуховой и Ж. Пиаже, склонны к эгоцентризму от природы. Анимационные фильмы погружают дошкольников в чужой, авторский мир через эмоциональное сопереживание героям и событиям (переживание, сочувствие, сострадание,

радостью), что помогает уменьшить их эгоцентризм и сосредоточенность на собственных ощущениях. Мультфильмы позволяют выйти за рамки собственного «я»: испытать страх за персонажа в опасности, прочувствовать его боль и разочарование, ощутить его настроение и таким образом учитывать эмоции других.

Главное значение анимации как современного художественного направления заключается в ее способности всесторонне развивать личность. Кроме того, мультипликация способствует сближению интересов взрослых и детей благодаря своей доступности и уникальности. Она делает процесс обучения для дошкольников увлекательным и захватывающим.

Положительное влияние анимации делает ее замечательным инструментом для развития мышления и творческих способностей.

Мультипликация представляет собой форму экранного искусства, синтезирующую живопись, графику, музыку, литературу, театральные элементы и танец. Когда дети смотрят мультфильмы, они переживают вместе с персонажами и событиями, что вызывает у них мощные эмоциональные реакции, проявляющиеся, в том числе, в разговорной речи.

Мультфильмы значительно способствуют развитию мышления, концентрации, фантазии и памяти у детей. Они расширяют горизонты дошкольников и улучшают их коммуникативные навыки, помогая им научиться выражать свои чувства и настроения. С учетом особенностей психологического и физиологического восприятия, для создания иллюзии плавного движения кадры должны сменяться с частотой не ниже 18 кадров в секунду. В современном кино стандарт составляет 24 кадра в секунду.

«Такие психологи как В.П. Калинин, Е.А. Лебедева, Л.И. Стрелкова подтверждают, что мультипликация отличный способ открыть у юных дарований творческие задатки, развить коммуникативные способности и лидерские качества» [10].

Мультфильмы оказывают значительное влияние на детей дошкольного возраста. С одной стороны, они являются яркими и зрелищными, доступными

и понятными для маленьких зрителей. Такие детские анимации помогают малышам сформировать базовые представления о добре и зле, а также воспитывают стандарты положительного и отрицательного поведения. Наблюдая за любимыми героями, дети учатся позитивно воспринимать себя, преодолевать страхи и трудности, уважать окружающих. Сюжеты анимационных фильмов способствуют воспитанию детей, расширению их знаний, развитию мышления и воображения, а также формированию их мировоззрения.

«Педагогический эффект мультфильмов достигается благодаря тому, что их сюжеты, персонажи, основные идеи могут отражать путем облачения в увлекательную форму нравственные нормы и ценности, правила поведения, учить тому, «что хорошо, а что плохо», способствовать гармоничной социализации личности старшего дошкольника» [17].

«Содержание ряда мультипликационных фильмов позволяет привлечь внимание старших дошкольников к серьезным нравственным, социальным, экологическим и прочим проблемам. Это достигается благодаря тому, что в мультфильмах заложен определенный моральный смысл, который доносится до сознания детей путем провоцирования возникновения у них глубоких переживаний» [10].

По мнению Б. Балаша, киноискусство, куда включаются и мультфильмы, оказывает значительное влияние на юных зрителей, погружая их в сюжет и события происходящего. Такое активное восприятие и эмоциональная вовлеченность помогают детям формировать свое собственное понимание содержания мультфильма. Это позволяет утверждать, что мультфильмы имеют педагогический потенциал для обогащения социального опыта детей дошкольного возраста.

Впервые значимость применения анимации в образовательных процессах была осознана иностранными учеными в 1980-х годах. Специалисты, в число которых входили «D.R. Anderson, J. Gibbons, R. Smaze, D.E. Field и S. Fisher, выполнили исследования с использованием

аудиовизуальных материалов, включая анимационные фильмы, для образовательных целей» [37].

Среди зарубежных специалистов, занимающихся исследованием воздействия анимационных технологий на образовательный процесс, можно выделить S. Alaba, T. Ashkara, M. Baraka, Y.D. Dory, S. Ecker, R.K. Lowe и V. Shontsa [34, 38]. Их эксперименты выявили превосходство анимации перед статическими изображениями в роли учебного инструмента. Аналогичные исследования были проведены S. Bernie и M. Betrancourt, которые обнаружили положительное влияние анимации на обучение и указали на факторы, способствующие этому [36].

V. Shontz и T. Rush высказали предположение, «что использование анимации повышает учебную мотивацию. В их книге представлена подробная методика применения образовательной анимации, но они также подчеркнули, что ее эффективность во многом зависит от взаимодействия с психологическими особенностями детей» [35].

«О.В. Рябов исследовал потенциал мультипликации в создании гендерного образа США через специфические свойства анимации как искажение пропорций тел, изображение внешних и внутренних «чужих» в обликах малосимпатичных животных, акцентирование цветового контраста «своих» и «чужих», привлечение джазовой музыки. Автор показывает, что мультипликация является эффективным оружием пропаганды» [20].

Анализ лингвистической системы мультфильмов представлен в работах И.П. Федотовой. «Мультфильмы, представляющие собой один из видов креолизированных текстов, обеспечивают комплексное воздействие на адресата. В статье фиксируются особенности мультипликационного кино как узнаваемость ситуаций, фраз, действий, одним словом, интертекстуальность мультипродукции» [22].

«О.В. Балужева и Ю.Е. Кравченко проводят исследование влияния мультфильмов на эмоциональную сферу человека. В своей работе они утверждают, что свободный просмотр мультфильмов вызывает более

позитивные эмоции, чем ситуации, в которых эмоциональная экспрессия подавляется» [29].

Д.А. Абдулова, Е.В. Костюшина, О.В. Куниченко, Н.И. Медведева, Е.О. Смирнова и М.В. Соколова определяют критерии для подбора мультфильмов для детей. В их работах подчеркивается важность четкого разграничения добра и зла, правильного и грамотного языка персонажей и приятного внешнего облика героев и других аспектов.

В.А. Боговарова и А.Ф. Ернеева описывают образовательную ценность мультфильмов в своей работе. Исследователи проводят анализ мультфильмов, которые подходят для использования при обучении детей дошкольного возраста в различных образовательных сферах.

«О влиянии мультипликации на развитие личности дошкольника затрагивается в трудах Г.А. Гущиной. Профессор доказала, что правильно подобранные мультипликационные фильмы оказывают положительное влияние на развитие познавательного интереса старших дошкольников» [29].

«Педагогический потенциал использования мультипликационной деятельности заключается в том, что анимационное творчество: способствует развитию высших психических функций у детей старшего дошкольного возраста, развивает чувство эмпатии; знакомит с примерами социально одобряемого поведения человека в обществе; способствует формированию эстетического вкуса ребенка» [4].

Ученые делают вывод, что мультфильмы обладают уникальной способностью влиять на детей, и при должной подготовке педагогов могут широко использоваться для воспитания и обучения.

Использование мультипликации в образовательном процессе представляет собой современный вид проектной деятельности, направленный на всестороннее развитие учащихся. Подобно мультфильмам, этот метод объединяет текст и изображение, что значительно повышает его эффективность. Такой подход активизирует два ключевых сенсорных органа – зрение и слух, делая его одним из самых действенных визуальных учебных

инструментов. С помощью мультфильмов дошкольникам можно просто объяснить сложные явления и познакомить их с окружающим миром, удовлетворяя их эмоциональные потребности.

Мультипликация, как один из видов искусства, представляет собой коллективное творческое занятие. Подобно профессиональному мультипликационному процессу, дети осваивают различные техники и пробуют себя в роли режиссера, оператора, сценариста, художника-мультипликатора и звукорежиссера. Этот вид творчества предоставляет большое количество возможностей для развития творческих навыков, сочетая теоретическое обучение с практической деятельностью, что позволяет детям создавать полноценные произведения искусства своими руками. Мультипликация существенно способствует развитию познавательной активности и связной речи, а также помогает формировать выразительность речевого аппарата. Дети приобретают навыки общения, изучают основы межличностных взаимодействий и мотивацию для совместного обучения, что способствует их умению работать в команде.

«Создание мультфильма – это многогранный процесс, объединяющий в себе разнообразные виды детской деятельности: речевую, игровую, познавательную, изобразительную, музыкальную и другие в результате чего у дошкольников развиваются такие значимые личностные качества, как любознательность, активность, эмоциональная отзывчивость, способность управлять своим поведением, владение коммуникативными умениями и навыками» [9].

Анимация сочетает различные искусства: визуальное (создание персонажей, декораций и сюжетов с помощью лепки, рисования и декоративных техник), музыкальное (подбор звуков, озвучка персонажей, фоновая музыка) и литературное (как основа для написания сценария мультфильма).

Образовательная ценность анимации, как современной формы искусства, заключается в ее способности комплексно развивать детей и

корректировать их обучение. Анимация служит мостом между интересами взрослых и детей, благодаря своей доступности и уникальному жанру. Она делает образовательный процесс для дошкольников интересным и приятным.

Работая над мультфильмом, ребенок расширяет социальный опыт, улучшает эмоционально-волевую сферу, активизирует речевые навыки и развивает творческие способности. Дети получают новые положительные эмоции и осваивают практические умения работы с инструментами и материалами.

«Занятия по созданию мультфильмов естественным образом объединяют различные виды деятельности детей: игровую, познавательно-исследовательскую, коммуникативную и продуктивную» [29].

«Анимационные фильмы обладают коррекционно-педагогическими возможностями, это универсальный многогранный способ развития ребенка (в том числе осуществлять речевое развитие: понимание на слух текстов, обогащение словаря), особенно сегодня, когда технические средства стали доступны и находятся в постоянном развитии. Поэтому анимационные фильмы можно рассматривать как важное средство обучения, воспитания и развития детей при помощи слова, образов и информационных технологий. Использование средств анимации в работе детьми с нарушениями речи рекомендуют А.А. Гуськова, В.С. Горшенкова» [22].

Анимационные фильмы способствуют совершенствованию речи в различных направлениях: «укреплению звуковой культуры, улучшению лексико-грамматического построения фраз, развитию связного высказывания. Они также являются отличным средством для тренировок мышления, концентрации, фантазии и памяти. Помимо этого, они значительно обогащают кругозор и улучшают коммуникативные способности, позволяя лучше выражать эмоции и настроение» [22].

Главная задача применения анимации в коррекционно-развивающей практике состоит в поощрении детей к активной когнитивной, творческой и, прежде всего, речевой деятельности через участие в создании мультфильмов.

В этом контексте мультфильмы выступают не только в качестве развлечения, но и как мощный инструмент для раскрытия детского потенциала.

Процесс разработки «содержания фильма способствует развитию различных аспектов детской речи: фонетико-фонематического, просодического и лексико-грамматического, что закладывает основы для формирования связной речи.

Мультфильмы играют значительную роль в обучении и воспитании дошкольников с речевыми проблемами. У этих детей часто наблюдаются сниженная мотивация к обучению, недостаточные знания об окружающем мире, отсутствие целенаправленности в деятельности, несформированные мыслительные операции, трудности в создании воображаемых ситуаций, неточность данных предметных образов и слабые связи между зрительной и вербальной сферами» [29].

«Процесс создания анимационного фильма включает несколько этапов:

- определение основной идеи мультфильма;
- написание сценария или ознакомление с готовым литературным произведением;
- изготовление персонажей и декораций для всех сцен фильма;
- покадровая съемка;
- компоновка кадров в полноценный фильм с помощью компьютерной программы;
- озвучивание фильма;
- совместный просмотр» [10].

«Мультфильм – не только продукт медиасреды, но и вид искусства. Для детей же искусство – одна из форм познания мира. Мультипликационный фильм представляет собой синтетический вид, объединяющий различные выразительные средства: цвет (позаимствован из изобразительного искусства), музыку, мимику и движение (позаимствованы из театра, хореографии, кинематографа), спецэффекты» [22].

«Выразительно-изобразительные элементы по-своему влияют на воображение, визуальную память, мыслительную деятельность и раскрытие творческого потенциала у детей.

Насыщенные события за день, яркий внешний вид и дизайн персонажей, музыкальное оформление вызывают у детей сильные эмоции, которые помогают им проживать сюжеты вместе с героями. Это способствует эмоциональным реакциям, которые проявляются, в том числе, в речевых высказываниях. Дети нередко подражают поведению, жестам, мимике и речи персонажей мультфильмов.

Особенно важную роль мультфильмы играют в воспитании и обучении дошкольников с речевыми нарушениями» [22]. Работа над мультфильмами содействует формированию различных аспектов речи у детей: фонетико-фонематического, просодического и лексико-грамматического, создавая основу для связной речи и исправления речевых нарушений. Мультфильмы обогащают и расширяют активный и пассивный словарный запас (термины как кадр, сцена, план, фон, перекладка и различные названия профессий); помогают автоматизировать произношение звуков на основании использованной лексики при создании анимационного фильма; совершенствуют просодическую составляющую речи в ходе озвучивания, а также развивают психологические аспекты речи, такие как восприятие, внимание, мышление и память.

«Посредством мультфильмов у детей с нарушениями речи обеспечивается выполнение ряда коррекционных задач:

- повышается мотивационная составляющая образовательного процесса и познавательной активности детей;
- активизируется процесс восприятия лексического материала;
- развиваются лексико-грамматические средства языка и использование их в оформлении связного высказывания;
- формируется и развивается связная речь и коммуникативная компетенция дошкольников (обучение детей соблюдать логическую

последовательность в изложении событий, отражать существенные связи в речевом содержании, учить использовать различные синтаксические средства в оформлении высказывания, создавать тексты различных функционально смысловых типов речи)» [17].

Мультфильмы также являются отличным способом для развития всех когнитивных функций ребенка: памяти, внимания, воображения, мышления, а также помогают научиться выражать свои эмоции и настроение.

Во время подготовки к озвучиванию мультфильмов обучающиеся принимают участие в различных инсценировках и играх-драматизациях. Дети погружаются в жизненные ситуации различных персонажей – людей, животных и растений, что позволяет им на собственном опыте ощутить эмоции и чувства героев, а также познакомиться с окружающим миром и культурой общения.

Процесс озвучивания мультфильма включает в себя назначение ролей для дошкольников. Каждый ребенок должен участвовать в постановке, заучивать текст, диалоги и монологи произведения.

На этапе озвучивания мультфильма распределяют роли между детьми, изучают тексты, включающие диалоги и монологи, и работают над выразительностью речи, темпом и интонацией.

Дети стараются логично формировать речь персонажей, чтобы звуковая часть мультфильма была понятна зрителю. В ходе этого они незаметно для себя улучшают связность своей речи через диалоги и монологи героев. Озвучивая реплики, дети расширяют активный словарный запас и развивают фонематическую сторону речи.

«Озвучивание мультфильма готовит детей к тому, что их голос является инструментом, от правильного использования которого зависит итоговый результат появления мультфильма. Поэтому на подготовительном этапе детей учат интонационной выразительности, «играть голосом»: обращать внимание на интонационную окраску речи, выражать эмоции героев голосом,

подбирать громкость в зависимости от игровой ситуации, в которую попадает герой» [30].

Развитие интонационной выразительности речи у дошкольников через мультфильмы является важнейшим элементом их речевого роста и общей коммуникативной компетенции. Мультфильмы, как особый вид аудиовизуального искусства, предоставляют детям множество возможностей для освоения различных интонационных моделей и акцентуаций.

Анимационные фильмы представляют собой прекрасный инструмент для непринужденного и увлекательного обучения детей интонационным навыкам. Звуковое сопровождение, выразительность диалогов героев и динамичная смена сцен позволяют детям различать и понимать различные оттенки интонации. Благодаря этому они постепенно учатся распознавать, имитировать и использовать эти элементы в своей речи.

Использование мультфильмов для развития интонационной выразительности речи у дошкольников открывает уникальные возможности для всестороннего речевого развития. Важно помнить, что успех зависит от систематического и осмысленного подхода, включая интерактивное взаимодействие и обсуждение. Таким образом, дети смогут открывать для себя богатый мир интонационных вариаций и учатся гибкому использованию их в своем речевом общении.

Использование мультипликации в коррекционно-логопедической работе с детьми дошкольного возраста, имеющими серьезные речевые нарушения, оказывает положительное влияние на их речевые навыки.

Применение мультфильмов как инновационного педагогического метода способствует разнообразию форм и приемов обучения. «На примере мультфильмов дети знакомятся с художественной речью, запоминают образы и выражения, учатся использовать язык в живой коммуникации. Они правильно применяют лексические и грамматические средства при построении высказываний и используют различные типы предложений в своей речи. Дети начинают создавать свои собственные рассказы, опираясь на

личный опыт или предложенные сюжеты, делая это более стройно и логично, избегая излишних деталей и фокусируясь на главном. Это способствует развитию их речевых навыков и связной речи в целом. Кроме того, у детей развиваются не только речевые способности и креативность, но и воображение, логическое мышление, внимание и память, что важно для успешного обучения в школе» [22].

Выводы по первой главе

Теоретический анализ исследования показывает актуальность рассматриваемой проблемы. У детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдается несформированность средств языковой выразительности в речи. Мы установили, что обладание культурой речи подразумевает умение применять слова и фразы в образной речи, а также мастерство использования разнообразных выразительных языковых средств.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы установили, что средства языковой выразительности в дошкольном возрасте определяются умением пользоваться высотой и силой голоса, темпом и ритмом речи и разнообразными интонациями. У детей с речевыми нарушениями в следствии патологии развития использование средств языковой выразительности недостаточное. Интонационная выразительность речи развивается у детей постепенно, в несколько этапов.

Мультипликация способствуют совершенствованию речи в различных направлениях, значительно обогащают кругозор и улучшают коммуникативные способности, позволяя лучше выражать эмоции и настроение. Но потенциал мультипликации для формирования средств языковой выразительности речи остается раскрытым не в полной мере.

Глава 2 Экспериментальная работа по формированию средств языковой выразительности у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи средствами мультипликации

2.1 Изучение уровня сформированности языковых средств выразительности у дошкольников 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

Исследование проводилось на базе АНО ДО «Планета Детства «Лада» детский сад № 173 «Василек» города Тольятти. В исследовании приняли участие 24 ребенка 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи (Приложение А).

Проанализировав теоретические основы формирования средств языковой выразительности, была организована и проведена экспериментальная работа.

Основываясь на теоретических исследованиях Е.Ф. Архиповой и О.И. Лазаренко [19] были выделены показатели и диагностические методики, позволяющие выявить уровень сформированности средств языковой выразительности речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи, приведенные в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта исследования

Показатель	Диагностическое задание
умение изменять темп речи	Диагностическое задание 1 «Диагностика интонационной стороны речи» О.И. Лазаренко
умение изменять ритм речи	Диагностическое задание 2 «Диагностика интонационной стороны речи» О.И. Лазаренко
умение изменять высоту голоса	Диагностическое задание 3 «Исследование просодической стороны речи» Е.Ф. Архиповой
умение выделять голосом главные по смыслу слова во фразе (логическое ударение)	Диагностическое задание 4 «Диагностика интонационной стороны речи» О.И. Лазаренко
умение владеть интонационной стороной речи	Диагностическое задание 5 «Диагностика интонационной стороны речи» О.И. Лазаренко

Диагностическое задание 1. «Диагностика интонационной стороны речи» О.И. Лазаренко.

Описание задания.

Форма проведения: индивидуальная.

«Задание состояло из двух подзаданий. В первом подзадании целью было выявить умение ребенка изменять темп речи на отработанном ряду слов.

Ход проведения первого подзадания: ребенку выдается словесная инструкция, в которой предлагается посчитать от 1 до 10, произнося слова сначала в медленном, затем в среднем темпе (нормально) и закончить в быстром темпе. Затем произнести счет, наоборот.

Второе подзадание направлено выявить умение ребенка определять на слух подходящий темп речи при чтении стихотворного текста, исходя из его содержания» [19]. В ходе проведения этого подзадания ребенку предлагалось прослушать три стихотворения, определить подходящий темп для каждого. Педагог читает в среднем темпе три стихотворения, а ребенок определяет, в каком темпе их нужно прочесть. Текст стихотворений приведен в приложение В.

За каждое задание ребенок получал баллы.

«Критерии оценивания:

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

2 балла – ребенок изменяет темп речи в отработанном ряду слов, но испытывает трудности в определении нужного темпа в предложенном стихотворном тексте;

1 балл – ребенку удастся выполнить после нескольких попыток» [19].

Количественные результаты диагностического задания 1 представлены в таблице 2. Результаты по каждому обследуемому ребенку представлены в таблицах Б.1, Б.2 приложения Б.

Таблица 2 – Количественные результаты выявления умения изменять темп речи

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий	4 ребенка (29%)	4 ребенка (29%)
Средний	9 детей (64%)	9 детей (64%)
Высокий	1 ребенок (7%)	1 ребенка (714%)

По результатам диагностического задания 1 выявлено, что высокий уровень сформированности умения регулировать темп речи в экспериментальной группе у 1 ребенка (7%) и 1 ребенка (7%) в контрольной группе без труда справились с поставленным заданием, безошибочно меняли темп речи в отработанном ряду слов, не испытывали трудностей в определении темпа в предложенном стихотворном тексте. Валера Г. очень быстро считал от 1 до 10 и обратно ускоряя и замедляя темп речи как самостоятельно, так и по команде. Алиса Б. во время прослушивания четверостиший очень быстро и безошибочно определила, что первое читается в среднем темпе, второе в медленном и третье – в быстром.

Средний уровень сформированности регулировать темп речи был выявлен у 9 детей (64%) экспериментальной группы и у 8 детей (57%) контрольной группы. Во время проведения беседы у испытуемых возникали трудности при убыстрении и замедлении темпа речи, но по образцу справлялись с заданиями. Вероника И., Лев К., Рома С., София Щ. и Илья П. при счете от 10 до 1 несколько раз сбивались при среднем и высоком темпе, но после того, как педагог показал, как нужно делать это упражнение, быстро с ним справились. Дима К, Максим М и Дарина И. при выполнении задания с четверостишьями не сразу поняли принцип его выполнения, но после примера педагога без труда прошли задание.

Низкий уровень умения регулировать темп речи был выявлен у 4 детей (29%) в экспериментальной группе и у 4 детей (29%) в контрольной группе. Задания удалось выполнить только после помощи взрослого и нескольких повторений, особенно счет от 10 до 1 в среднем и быстром темпе. Рафаэль К.

во время счета от 1 до 10 и обратно постоянно сбивался и только с пятой попытки смог выполнить задание верно. Егор Н. и Ярослав Ф с заданиями со стихотворениями пытались угадать ответ, не вникали в текст, но после нескольких попыток поняли и выполнили в итоге задания.

По результатам проведения диагностического задания 1 можно сделать вывод, что у большинства детей экспериментальной и контрольной группы преобладает средний и низкий уровни умения изменять темп речи.

Диагностическое задание 2. «Диагностика интонационной стороны речи» О.И. Лазаренко.

Это задание состоит из четырех подзаданий.

«Задание 2.1. Узнать ритмический рисунок фразы при простукивании.

Цель: выявление умения ребенка узнавать ритмоинтонационный рисунок фразы (без опоры на содержание).

Форма проведения: индивидуальная.

Ход проведения: ребенку дается словесная инструкция: «Послушай, как я произнесу две фразы без слов, с помощью слогов та-та-та или простучу. Узнай, какая фраза произнесена первой, какая второй.». Текст задания приводится в приложение В.

Задание 2.2. Узнать ритмический рисунок двух стихотворных текстов, контрастных по интонационному рисунку.

Цель: выявление умения детей узнавать ритмоинтонационный рисунок предложенных текстов.

Форма проведения: индивидуальная» [19].

Ход проведения: ребенку дается словесная 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?» [19]. Текст задания приводится в приложение В.

«Задание 2.3. Прочитать знакомый стихотворный текст и отхлопать его.

Цель: выявление умения ребенка самостоятельно передавать ритмоинтонационный рисунок и отхлопать ритм стихотворения.

Форма проведения: индивидуальная.

Ход проведения: ребенку предлагается рассказать стихотворение «Наша Таня громко плачет...» А. Барто и отхлопать его.

Задание 2.4. Закончить стихотворение, вставить пропущенные слова.

Цель: выявить умения детей понимать ритмический рисунок стихотворения и вставлять слова, которые подходят по ритму и смыслу» [19].

Форма проведения: индивидуальная.

Ход проведения: ребенку предлагается словесная инструкция: «Послушай стихотворение, подбери из нескольких слов нужное – то, которое подходит по ритму и смыслу». Текст задания приводится в приложение В.

За каждое из подзаданий ребенок получает баллы.

«Критерии оценивания:

3 балла – ребенок не испытывает трудностей, легко справляется с заданиями;

2 балла –ребенок испытывает небольшие затруднения с выполнением заданий и обращается за помощью к взрослому;

1 балл – ребенок не справляется с заданием самостоятельно, выполняет только по образцу при помощи взрослого» [19].

Результаты диагностического задания 2 представлены в таблице 3. Результаты по каждому обследуемому ребенку представлены в таблицах Б.3, Б.4 приложения Б.

Таблица 3 – Количественные результаты выявления умения изменять ритм речи

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий	5 детей (36 %)	5 детей (36 %)
Средний	8 детей (57 %)	7 детей (50 %)
Высокий	1 ребенок (7 %)	2 ребенка (14 %)

По результатам диагностического задания 2 выявлено, что высокий уровень сформированности умения регулировать ритм речи в

экспериментальной группе у 1 ребенка (7%) и 2 детей (14%) в контрольной группе. Они не испытывали трудностей и легко справлялись с предложенными заданиями. Сергей Р. быстро и безошибочно определил, что первая скороговорка, которую простукал педагог была именно «От топота копыт пыль по полю летит», а вторая «Много снега – много хлеба.» Валера Г. сразу же понял задание и без труда ритмично прохлопал стихотворение «Наша Таня громко плачет...». Алиса Б. легко узнала ритмический рисунок стихотворных текстов и определила к какому произведению тот относится.

«Средний уровень сформированности умения регулировать ритм речи был выявлен у 8 детей (57%) экспериментальной группы и у 7 детей (50%) контрольной группы. Во время выполнения задания у них возникали небольшие трудности. С первым заданием при узнавании ритмоинтонационного рисунка фразы» [19] не сразу справились и перепутали скороговорки Ваня В., Алина К., Милана С., Леонид К. и Владислав П. Во втором задании Дима К. и Милана С. при распознавании текста с помощью простукивания испытывали трудности, при повторении педагогом ритмического рисунка исправились и справились с заданием. В третьем задании трудности возникли у Вани В., Вероники И., Льва К., Артемия В. и Ильи П. сложно было передать ритмоинтонационный рисунок стихотворения и прохлопать его, несколько раз сбивались, но самостоятельно исправлялись и завершили задание успешно.

Низкий уровень умения регулировать темп речи был выявлен у 5 детей (36%) в экспериментальной группе и у 5 детей (36%) в контрольной группе. Большие сложности испытывали Егор Н., Рафаэль К. и Ярослав Ф. при самостоятельном простукивании ритма стихотворения «Наша Таня громко плачет...». Самостоятельно не справился никто. После образца педагога удалось справиться с заданием, но не с первой попытки. Егор Н. перепутал скороговорки по ритму, а Рафаэль К. стихотворения.

По результатам проведения диагностического задания 2, можно сделать вывод, что у большинства детей экспериментальной и контрольной группы

недостаточный уровень сформированности умения регулировать ритм речи, преобладает средний уровень умения изменять ритм речи и воспроизводить ритмоинтонационный рисунок.

Диагностическое задание 3 «Исследование просодической стороны речи» Е.Ф. Архиповой.

Цель: выявление умения ребенка определять и интонировать постепенное движение мелодии снизу-вверх и сверху-вниз.

Это задание состоит из двух подзаданий.

«Задание 3.1. Воспроизведение изолированных звуков и звукоподражаний с понижением и повышением высоты голоса.

Форма проведения: индивидуальная.

Ход проведения: ребенок получает словесную инструкцию: «Покажи, как гудит большой пароход, самолет и [другие предметы] и маленький, как подают голос животные и их детеныши». Текст задания представлен в приложении В.

Задание 3.2. Воспроизведение поступательного повышения и понижения голоса на гласных звуках с опорой на графическое изображение или движения руки: вверх (повышение высоты), вниз (понижение высоты).

Цель: выявление умения ребенка определять и интонировать постепенное движение мелодии снизу-вверх, сверху-вниз.

Форма проведения: индивидуальная.

Ход проведения: дается словесная инструкция: «Попробуй не ногами, а голосом подняться по ступенькам, а потом голосом спуститься вниз. Когда голос поднимается по ступенькам, он будет повышаться и становиться тоньше. Когда голос будет спускаться вниз по ступенькам, то будет становиться ниже. Сначала со звуком А, потом с О, У». Рисунок 1 задания 2 представлен в приложении В.

За каждое из подзаданий ребенок получает баллы.

Критерии оценки:

3 балла – ребенок выполняет задание с достаточными или чуть с недостаточными модуляциями по высоте;

2 балла – ребенок выполняет задание без модуляций голоса по высоте, но при сопряженном выполнении задания высота голоса изменяется;

1 балла – ребенок выполняет задание без модуляций голоса по высоте, но при сопряженном выполнении задания высота голоса остается без изменений» [19].

Результаты диагностического задания 3 представлены в таблице 4. Результаты по каждому обследуемому ребенку представлены в таблицах Б.5, Б.6 приложения Б.

Таблица 4 – Количественные результаты выявления умения изменять высоту голоса

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий	4 ребенка (29%)	5 детей (36%)
Средний	10 детей (71%)	9 детей (64%)
Высокий	-	-

По результатам диагностического задания 3 высокий уровень сформированности умения изменять высоту голоса не был выявлен ни в экспериментальной группе, ни в контрольной. Дети ошибались и безошибочно с заданиями никто не справился.

«Средний уровень сформированности умения изменять высоту голоса показали 10 детей (71%) экспериментальной группы и 9 детей (64%) контрольной группы. Задания они выполняли без модуляции голоса по высоте, но при сопряженном выполнении задания, высота голоса все равно изменялась. Ваня В. и Рома С. во время задания со звукоподражанием были невнимательны, им было смешно от произносимых звуков, поэтому отвлекались и были не сосредоточены, но все же с заданием справились» [19]. Милана С. и Софья Щ. очень старались четко «прошагать» по звуковым ступеням, но не всегда высота голоса менялась и только при связном

выполнении задания у них это получилось. Лев М., Артемий В. и Лев К. при прохождении заданий прибегали к помощи педагога, но после примера, выполнили все задания по звукопроизношению и звукоподражанию, смогли интонировать своим голосом.

Низкий уровень умения изменять высоту голоса демонстрируют в экспериментальной группе 4 ребенка (29%) и 5 детей (36%) контрольной группы. Это свидетельствует о непонимании, как можно управлять своим голосом, менять интонацию и высоту голоса, а также насколько широк диапазон голоса. Рафаэль К. во время выполнения задания не смог сориентироваться в инструкции к заданию и при звукоподражании животным не изменял высоту своего голоса. Егор Н. и Алина К. выполняли задание без повышения интонации голоса и даже при сопряженном выполнении задания, высота голоса оставалась без изменений.

Подводя итоги диагностического задания 3, можно заключить, что большинство детей как в экспериментальной, так и в контрольной группе демонстрируют средний и низкий уровни сформированности умения изменять высоту голоса. Они имеют базовое понимание как можно управлять и интонировать своим голосом.

Диагностическое задание 4 «Диагностика интонационной стороны речи» О.И. Лазаренко.

Это задание состоит из двух подзаданий.

«Задание 4.1. Послушать предложение и выделить голосом главное слово.

Цель: выявить умение ребенка делать логическое ударение во фразе.

Форма проведения: индивидуальная.

Ход проведения: ребенку дается словесная инструкция: послушай предложение (прочитанное ровным голосом, без выделения слов) и выдели любое слово, нужное по смыслу, объясни свой выбор. Пример фразы представлен в приложении В.

Задание 4.2. Выделить в предложениях поочередно каждое слово и объяснить, как изменяется высказываемая мысль.

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

Форма проведения: индивидуальная.

Ход проведения: ребенку даются карточки и предлагается подобрать картинки, слова, предметы к схеме.

За каждое подзадание ребенку начисляются баллы.

Критерии оценивания:

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

2 балла – ребенок допускает ошибки, выполняет задание при помощи педагога.

1 балл – ребенок не умеет выделять голосом нужное слово, понимает смысл читаемого текста» [19].

Результаты диагностического задания 4 представлены в таблице 5. Результаты по каждому обследуемому ребенку представлены в таблицах Б.7, Б.8 приложения Б.

Таблица 5 – Количественные результаты выявления умения выделять голосом главные по смыслу слова во фразе (логическое ударение)

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий	4 ребенка (29%)	3 ребенка (21%)
Средний	10 детей (71%)	10 детей (71%)
Высокий	-	1 ребенок (14%)

По результатам диагностического задания 4 высокий уровень сформированности выделять главные по смыслу слова во фразе был выявлен только у 1 ребенка (14%) в контрольной группе, где Сергей С. смог выявить главное слово во фразе и верно определить логическое ударение.

«Средний уровень сформированности выделять логическое ударение выявлен у 10 детей (71%) экспериментальной группы и 10 детей (71%) контрольной группы. Дети допускали незначительные ошибки при определении «главного» слова в предложении. Зачастую дети не могли разграничить понятия «ударение» и «логическое ударение». Дима К. несколько раз сбивался и допускал ошибки при выделении слов по смыслу поочередно в предложении. Задание на самостоятельное выделение голосом главных слов во фразе при перемещении логического ударения в предложении дети выполнить не смогли – справились с помощью педагога только 4 детей: Валера Г., Вероника И., Максим М., Ваня В. Сложность составила слитность произнесения фразы при выполнении данного задания: ребенок «ударяет» все три слова в предложении и делает большие паузы между словами (ребенок «рубит» фразу или слова на слоги во фразе)» [19].

«Низкий уровень сформированности выделять главные по смыслу слова во фразе выявлен у 4 детей (29%) экспериментальной группы и 3 детей (21%) контрольной группы, дети не понимали, как выделить слово в предложении, сбивались. С заданием на выявление умения самостоятельно поставить слово под логическое ударение в зависимости от смысла фразы почти все дети не смогли справиться (сумели только повторить за взрослым верный вариант произнесения фразы)» [19].

Дети легко повторяют фразы, произнесенные взрослыми, выделяя голосом ключевое слово. Тем не менее, во время выполнения задания они не способны самостоятельно акцентировать нужное слово в предложении, используя логическое ударение.

По итогам проведения анализа результатов диагностического задания 4 можно сделать вывод, что у большинства детей из экспериментальной и контрольной групп наблюдается преобладание среднего и низкого уровней умения выделять главные по смыслу слова во фразе. Дети не умеют находить и выделять ударное слово в фразе, но понимают его значение в предложении.

Диагностическое задание 5 «Диагностика интонационной стороны речи» О.И. Лазаренко.

Это задание состоит из двух подзаданий.

Форма проведения индивидуальная.

«Задание 5.1. Произнести предложения с разной интонацией.

Цель: выявление умения ребенка голосом воспроизводить повествовательную, восклицательную, вопросительную интонации.

Ход проведения: ребенку дается словесная инструкция:

- произнеси предложение спокойно, не изменяя голос. Что выражает это предложение? (повествовательная интонация);
- произнеси предложение с радостью (восклицательная интонация);
- произнеси предложение с удивлением (вопросительная интонация).

Задание 5.2. Ребенку предлагают рассказать отрывки из стихотворений, используя эмоциональную окраску, исходя из текста.

Цель: выявление умения ребенка рассказывать стихотворный текст с различной эмоциональной окраской, исходя из содержания текста и собственного настроения.

Ход проведения: ребенку дается словесная инструкция: «Послушай стихотворение, подумай, какое настроение оно передает и расскажи с нужной интонацией». Текст стихотворений представлен в приложении В.

За каждое подзадание ребенку начисляются баллы.

Критерии оценивания:

3 балла – ребенок владеет интонационными средствами языка;

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

1 балл – ребенок испытывает трудности при воспроизведении различной интонации, речь монотонна, не выразительна» [19].

Результаты диагностического задания 5 представлены в таблице 6. Результаты по каждому обследуемому ребенку представлены в таблицах Б.9, Б.10 приложения Б.

Таблица 6 – Количественные результаты выявления умения владеть интонационной стороной речи

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий	-	1 ребенок (7%)
Средний	10 детей (71%)	10 детей (71%)
Высокий	4 ребенка (29%)	3 ребенка (21%)

По результатам диагностического задания 5 получены данные: высокий уровень сформированности умения владеть интонационной стороной речи был выявлен у 4 детей (29%) экспериментальной группы и 3 детей (21%) контрольной группы. Дети широко владеют интонационными средствами языка и используют их в своей речи. При рассказе речь имеет эмоциональную окраску, которая передает настроение и помогает передать полноту рассказа. Валера Г. без каких-либо трудностей справился со всеми предложенными заданиями, а также самостоятельно придумал предложение «Какая сегодня погода за окном» и произнес его с разной интонацией, как предлагалось в задании 1. Сергей Р. и Алиса Б. безошибочно рассказали предложенные стихотворения с нужной интонацией. Алиса Б. объяснила, что «стихотворение, где мальчик заболел после съеденной сосульки хочется читать очень грустно, потому что болеть это всегда грустно и не приятно, потому что все играют и гуляют, а тебе надо пить горькие лекарства и лежать!» Сережа Р. стихотворение про дождь прокомментировал так: «Дождь это мало приятного, потому что можно промокнуть, но в стихотворении дождю радуются лягушки, потому что его давно не было, поэтому произносим мы его торжественно».

Средний уровень сформированности умения владеть интонационной стороной речи выявлен у 10 детей (71%) экспериментальной группы и

контрольной группы, дети знают, что такое повествовательная, восклицательная и вопросительная интонация, однако в своей речи не используют эмоциональную окраску. Леонид К., Милана С. и Анисия К. не смогли понять, какую эмоциональную окраску передают стихотворения, сбивались и путались. Леонид К. и Марта К. не поняли значения вопросительной речи, педагогу пришлось подсказать о том, что для этого нужно спросить, задать вопрос кому-то с заданным предложением. Большая часть детей справилась с заданиями, однако затруднение вызвало второе задание, где нужно было стихотворение прочитать с определенным настроением.

Низкий уровень выявлен у 1 ребенка (7%) контрольной группы, Рафаэль К. показал ограниченные знания о сформированности выразительности речи. Его речь в основной своей массе монотонна и не выразительна. Рафаэль К. испытывает затруднения при воспроизведении различной интонации. В первом задании постоянно задавал один вопрос: «А это как?», не смог понять задание и не разобрался с инструкцией к нему.

Проведя анализ диагностического задания 5, можно сделать вывод, что у детей как из экспериментальной, так и из контрольной групп, преобладает средний уровень сформированности умения владеть интонационной стороной речи. У детей имеются навыки и понимание, что такое интонация, эмоциональная окраска, однако воспроизведение и применение вызывает затруднение у большей части исследуемых детей.

На основе полученных результатов был определен общий уровень сформированности средств языковой выразительности у каждого ребенка.

Низкий уровень сформированности языковых средств выразительности у экспериментальной группы составил 57% и у контрольной группы – 36%. Дети продемонстрировали недостаточные умения владениями языковыми средствами выразительности. Дети испытывают сложности «в различении типов интонаций, таких как восклицательная, вопросительная и повествовательная. Передача различных эмоциональных состояний вызывает

у них затруднения, и они плохо различают интонации недовольства и удивления. Особенно сложно для них выполнение заданий, связанных с восприятием и воспроизведением смысла предложения в зависимости от расположения логического акцента. Дети не могут изменять голос по силе и высоте, путают эти понятия. Помощь и примеры педагога оказались малоэффективны, дети с заданиями справиться не смогли» [19].

Средний уровень сформированности языковых средств выразительности у экспериментальной группы составил 36% и у контрольной группы – 50%. Дети обладают общей концепцией ритма и различают звучание обычных и усиленных ударов. «Они могут ошибаться при сопоставлении ритмического рисунка с его графическим представлением и при воспроизведении заданного ритма, однако могут исправить эти ошибки с небольшим участием взрослого. Дети способны различать структуры разных интонационных конструкций в восприятии речи, но могут встретить трудности при воспроизведении мелодики утвердительных, вопросительных и восклицательных предложений. Хотя, при небольшой поддержке взрослого они способны исправлять эти ошибки. Нет окончательного понимания в умении выделять голосом главные слова во фразе и использовать логическое ударение для большей эмоциональной окраски фразы. Данная группа не плохо справлялась с заданиями, но периодически испытывала трудности в некоторых заданиях и прибегала к помощи взрослого» [19].

Высокий уровень сформированности языковых средств выразительности у экспериментальной группы составил 7% и у контрольной группы – 14%. Дети свободно разбираются в ритмических узорах, различают простые и акцентированные удары, полностью понимают ритмические схемы и без затруднений следуют заданному ритму. Они хорошо воспринимают интонационные структуры речи и могут самостоятельно воспроизводить различную интонацию повествовательных, вопросительных и восклицательных предложений. Дети легко выделяют ключевые слова в предложении и умеют самостоятельно применять логическое ударение в

зависимости от контекста. Данная группа детей выполняет задание корректно и без помощи взрослого, при совершении ошибок они сами их обнаруживают и без посторонней помощи исправляют.

В ходе исследования нами было выявлено, что у детей экспериментальной и контрольной групп преобладает средний и низкий уровень сформированности языковых средств выразительности.

Данные по исследованиям уровней сформированности языковых средств выразительности у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи экспериментальной и контрольной групп представлены на рисунке 1.

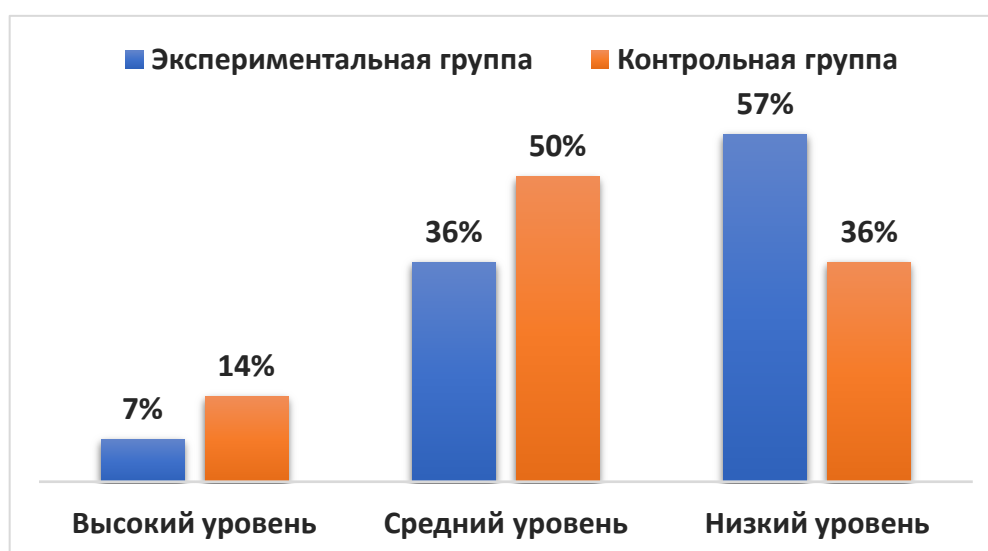


Рисунок 1 – Результаты констатирующего эксперимента

Невысокие показатели уровня сформированности языковых средств выразительности у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи обусловлены следующими причинами, выявленными в процессе проведения констатирующего эксперимента:

- недостаточное развитие фонематического слуха и артикуляционной моторики. Нарушения звукопроизношения препятствуют полноценному освоению звуковой стороны языка, что влияет на использование средств выразительности, таких как интонация, тембр голоса и ритм речи.

Сложности в управлении органами артикуляции также сказываются на способности передавать эмоциональные оттенки и модулировать голос;

- педагоги во время работы по развитию речи детей уделяют недостаточное внимание формированию средств языковой выразительности, а именно просодической стороне речи;
- педагогами не учитывается потенциал мультипликации, она остается недостаточно использованной в образовательном процессе. В частности, не уделяется должного внимания развитию интонационной выразительности посредством озвучивания мультипликационных проектов;
- сотрудничество дошкольного образовательного учреждения и семьи обязывает к установлению единства педагогических воздействий на ребенка и оказанию помощи родителям со стороны педагогов в формировании средств языковой выразительности у старших дошкольников.

По результатам констатирующего эксперимента установлена необходимость организации и проведения комплексной работы по формированию у дошкольников 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи языковых средств выразительности, особенно мелодико-интонационные характеристики.

2.2 Содержание и организация работы по формированию выразительных средств речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством мультипликации

Цель формирующего этапа эксперимента: определить и апробировать содержание работы по формированию выразительных средств речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством мультипликации.

В основу логики построения методики работы по формированию средств языковой выразительности речи легли теоретические положения Е.Э. Артемовой, Л.С. Бобичевой, О.Е. Стрижевской.

Методика, содержание и выдвинутая гипотеза исследования легли в основу определения этапов работы по формированию выразительных средств речи у детей 6-7 лет с ТНР. Было выделено четыре этапа.

«Этап 1. Составление картотеки содержания речевого материала для озвучивания мультфильмов в соответствии с показателями выразительности речи. На этом этапе был подобран медиа и речевой материал в соответствии с показателями выразительности речи детей. Содержание материала было распределено по степени сложности, это артикуляционная гимнастика, скороговорки, чистоговорки, мультипликационные и музыкальные файлы, а также использование наглядных материалов.

Этап 2. Формирование способности воспринимать и различать выразительные средства в речи окружающих через их словесное обозначение. На втором этапе осуществлялась работа по созданию у детей дошкольного возраста 6 -7 лет представлений о средствах языковой выразительности речи, таких как ритм, интонация, высота и громкость голоса, темп, тембр, паузы, а также логическое ударение. Объяснялись отличия этих средств и их применение в процессе общения. Дети изучали, как голос способен передавать смысл различных фраз, а также выражать разнообразные эмоциональные состояния и интенсивность чувств, от легкого недоумения до удивления или негодования и возмущения. Они также знакомились с тем, как звук может изменяться в зависимости от расстояния, например, близости или отдаленности, и какими особыми тембровыми характеристиками обладают голоса в зависимости от возраста и личных особенностей. Обращали внимание на то, как используется голос, мимика и жесты для передачи эмоций и смысла. В результате, детей учили воспринимать и осознавать широкий спектр возможностей голоса как важного средства общения. Вся деятельность основывалась на примерах мультипликации» [2].

Этап 3. Формирование умения использовать полученные навыки о выразительности речи самостоятельно в собственной речи при озвучивании мультфильма. На этом этапе с детьми велась работа по использованию выразительных средств речи самостоятельно. По сценарию мультфильма, который они составили, проводилось его озвучивание. Вспоминались и проигрывались различные случаи из жизни, где у детей была возможность самостоятельно поделиться эмоциями и интонационными приемами в зависимости от ситуации.

Этап 4. Автоматизация приобретенных умений. На этом этапе проходил показ созданного и озвученного мультфильма совместно с родителями и ровесниками из других групп. А также проводился анализ сформированности показателей средств языковой выразительности.

Рассмотрим подробнее ход работы на каждом этапе.

На первом этапе проводилась работа по составлению картотеки материалов для формирования навыков выразительной речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи. При отборе материала мы руководствовались следующими критериями: соответствие возрасту – адаптация материала, доступность – все слова знакомы и понятны детям, тексты не большие по объему, легко запоминаются; использование наглядного материала – опорные картинки, пиктограммы, схемы для лучшего и быстрого запоминания текста, мультипликационные фильмы. Важно было подобрать материал так, чтобы по содержанию в нем были отражены средства языковой выразительности, которые являлись показателями нашего эксперимента.

Художественные произведения содержали много диалогов, например, такие, как сказка В.Н. Орлова «Как малышку нашли маму», В.Г. Сутеев «Подарок для самых маленьких», «Мешок яблок» и другие.

Мультипликационные фильмы отбирались тщательным образом. Предпочтения отдавались мультфильмам советского времени, так как они характеризуются неспешным темпом, что контрастирует с динамичностью современных анимационных произведений. В них кадры сменяются плавно, а

движения персонажей отличаются размеренностью. Благодаря этому у зрителя появляется возможность внимательно изучить выражения лиц, жестикуляцию и артикуляцию героев. К тому же такие мультфильмы как правило по сюжету содержат добрые и эмоционально насыщенные истории, которые способствуют развитию словарного запаса и эмоциональной сферы ребенка. Герои с четкой дикцией и выразительной речью, они говорят четко и ясно, что помогает ребенку развивать правильное произношение и ритмику речи. По этим критериям были отобраны мультфильмы «Умка», «Котенок по имени Гав», «Ежик в тумане», «Малыш и Карлосон», «Трям! Здравствуйте!».

Для того, чтобы познакомить детей с разными техниками мультипликации (пластилиновая, кукольная, рисованная, перекладка и компьютерная) мы выбрали следующие мультфильмы: «Пластилиновая ворона», «Чебурашка и Крокодил Гена», «Трое из Простоквашино», «Капитан Врунгель», «Фиксики».

Были подобраны загадки «По страницам сказок», «Угадай сказочного героя», артикуляционные гимнастики «Маша и Медведь», «В гостях у Смешариков», «Любимые мультфильмы».

Дидактические игры по мотивам мультфильмов: «Кадр за кадром», «Найди тень», «Угадай героя», «Собери картинку», сюжетно-ролевая игра «Телевиденье».

На этом же этапе совместно с детьми разрабатывали и составляли сценарий будущего мультфильма, обсуждали характеры, внешний вид будущих персонажей, расписывали их диалоги.

У детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи формирование способности воспринимать и различать выразительные средства в речи окружающих через их словесное обозначение проводилось на втором этапе. Этот этап учит воспринимать и различать какие бывают средства выразительности, таких как темп, ритм речи, высота голоса, логическое ударение, а также интонационные стороны речи. На этом этапе

детям предлагались различные упражнения, которые помогали в освоении владением своей речью, голосом, интонацией.

Задача взрослого – научить детей владеть своим голосом, изменять его в зависимости от содержания текста. «Педагог рассказывал о том, что голосом можно управлять, его можно изменять с учетом смысловой нагрузки текста: передавать эмоции (восторг, беспокойство, неуверенность, изумление, боязнь и другие), акцентировать ключевые моменты и выделять главную мысль. Голос обладает множеством возможностей, и необходимо овладеть ими, чтобы люди могли понимать друг друга и наслаждаться общением.

На данном этапе взрослый являлся примером выразительной речи для детей. Поэтому в ходе занятий он говорил больше, демонстрируя образцы правильного произношения и интонации» [5].

Для формирования понятий о темпе речи, его изменяемости детям предлагались различные упражнения. Представим их подробнее.

«Барабанщик». Это упражнение учит воспроизводить темп речи, задаваемый взрослым. Для этого мы использовали небольшие коврики из разных тактильных материалов. Задача детей была на своих ковриках – «барабанчиках» отстукивать ритм, пока взрослый произносит стихотворение произвольно меняя темп речи от быстрого к медленному и наоборот. После одного – двух повторений мы брали коврик из другого материала и упражнение повторялось.

«Листопад». Это упражнение было направлено на развитие представлений о понятии темпа «быстро», «умеренно», «медленно». Здесь задача детей была при произнесении мной стихотворения выкладывать на столе кружки-символы в той последовательности, в которой я меняла темп. В основном затруднение у детей вызывала позиция «умеренно» в восприятии темпа речи. Далее мы подключали упражнения, в которых уже сами дети пытались регулировать свой темп.

«Дятел». В этом упражнении детям предлагалось двестише, произнесенное взрослым повторить с помощью слов «тук – тук, тук - тук», в заданном темпе, который задавал педагог.

«Поехали, поехали». Упражнение включало в себя подвижные элементы, оно оказалось самым интересным и понятным для детей. В нем детям, взявшись за руки, нужно было идти в хороводе, проговаривая определенные слова, сначала медленно, и тогда дети шли медленно, но как только темп слов менялся, хоровод убыстрялся и в итоге дети переходили на легкий бег. Это упражнение наглядно показало, как может меняться темп речи и как его можно контролировать.

В основе системы работы по развитию ритмической способности лежат работы Ю.В. Полякевич, Г.Н. Осининой «Формирование коммуникативных навыков у детей 3-7 лет», согласно которым усвоение детьми ритмической системы осуществляется с помощью игровых упражнений. Опишем упражнения, которые мы взяли для нашей работы.

«Листики и Капельки». В этом упражнении детям нужно было прохлопать определенный ритм по предложенным ритмо-схемам. На рисунок маленькой капельки, дети хлопали тихонько пальчиками по ладошке, на крупную капельку – они хлопали себе по коленям

«Ежик и барабан». В этом упражнении мы учили детей выполнять ритмические движения, согласно тексту стихотворения. На слово «бум» они изображали игру на барабане и хлопали по коленям. Также мы использовали усложнение – изменяли ритм и громкость ударов.

«Дождик». Во время этого ритмического упражнения детям нужно было делать хлопки согласно тексту в убыстряющемся темпе, изображая силу дождя – от легкого летнего дождика, до сильного ливня. Движения дети сопровождали словами и звукоподражаниями «кап-кап», «шлеп-шлеп».

«Зайчик и барабан». При выполнении этого упражнения заданный ритм дети отбивали на спине друг друга. Педагог задавал им ритм словесно: «ти-та-та», или «длинный-короткий-короткий» и так далее. Задача детей была не

только правильно воспроизвести ритм, но и повторить его самостоятельно. После выполненного упражнения дети менялись ролями.

«Осенний дождь» В этом упражнении мы развивали восприятие и воспроизведение ритмических структур. Детям предлагалось прослушать ритмическую серию ударов в ладони и назвать количество ударов, а также воспроизвести, «прохлопать» заданный ритм, например: // ///; ///; // ///.

«Узоры». При выполнении этого упражнения дети учились передавать метрические отношения, заданные наглядной схемой, для наглядности использовали мозаику. Договаривались, например, что красная деталь будет обозначать сильный удар ладонью по столу, а желтая – слабый удар. После этого взрослый задавал последовательность деталей на поверхности своей мозаики, дети повторяли. Затем, следуя образцу, дети самостоятельно воспроизводили ритм. В дальнейшем упражнение усложнялось, мы выкладывали всего один фрагмент ритмического рисунка и предлагали детям продолжить его, разгадав последовательность. Поначалу это вызывало трудности у многих, но постепенно, это усложнение стало даваться легко.

Изменение тональности голоса является одним из самых важных инструментов его выразительности. Оно формирует мелодию звучания, создавая колебания голоса вверх и вниз. Эта мелодия добавляет разнообразные оттенки эмоций и мыслей к произносимым словам. Для улучшения интонации и гибкости голоса предлагаются различные упражнения, направленные на изменение высоты модуляции. Такие практики способствуют постепенному расширению диапазона голосовых возможностей.

Для формирования умений изменять высоту голоса нами использовались разнообразные упражнения. Опишем их.

«Не разбуди куклу». Это упражнение использовалось для того, чтобы дети научились говорить тихо, но не шепотом. Во время этого упражнения детям нужно было тихо произнести какую игрушку они убирают в коробку, чтобы не разбудить куклу.

«Иди с нами играть». Во время проведения этого упражнения наша задача была наоборот, чтобы дети учились говорить громко, но не кричать. Дети по очереди становились в круг и говорили спокойным, четким и громким голосом кого они зовут играть.

«Игра на пианино». «В этом упражнении дети пальцами по столу имитировали игру на пианино и произносили строчки из четверостишья, изменяя силу голоса в соответствии с текстом» [5].

«Ау!». Это упражнение так же использовалось на развитие силы голоса. Детям была представлена игровая ситуация: представьте, вы заблудились в лесу, и нужно позвать на помощь «Ау! Ау!». Произносить звуки нужно было сначала тихо, а потом все громче и громче, целью было добиться, чтобы самый громкий звук был именно голосом, а не переходящий в крик.

«Вьюга». Данное упражнение проводилось по опорной картине, и дети голосом изображали вьюгу в ненастный вечер. Было важно, чтобы дети за один выдох меняли силу голоса 2-3 раза, для этого использовалось дирижирование педагогом, вместо словесных указаний: плавное движение руки вверх – дети говорят громче, вниз – дети говорят тише;

«В гостях у сказки». В этом упражнении детям нужно было по аудиозаписи отгадать какому персонажу принадлежит голос из сказки «Три медведя». При возникновении трудностей в отгадывании, мы применяли картинки, с изображением персонажей медведей. После того, как дети научились различать кому принадлежит реплика безошибочно, было предложено им самим произносить фразы за медведя, медведицу и медвежонка голосом, меняющимся по высоте.

«Самолет». Это упражнение хорошо подходило для работы с возможностями диапазона голоса. Во время упражнения, когда «самолет идет на взлет» дети произносили звук «У» низким голосом с опущенными руками, далее самолет «летит, в нем мотор гудит» - руки расставлены в стороны и звук «У» произносился высоким голосом, а при «посадке» самолета руки снова опущены, звук «У» произносился низким голосом;

«Мама и детки». В этой игре дети разбивались на пары и изображали птиц и животных. Задача ребенка-мамы была говорить низкими медленным голосом в диалоге, задача ребенка – детеныша была говорить высоким и быстрым голосом, затем дети менялись ролями.

Логическое ударение подразумевает акцентирование наиболее значимых слов в контексте, поэтому важно привлечь внимание детей к смыслу каждой фразы и организовать их анализ и оценку текста. Для умения выделять логическое ударение использовались различные упражнения. Расскажем о них подробнее.

«Позови друга». Это упражнение являлось самым простым для понимания детьми какой ударный гласный звук нужно выделять. Цель этой игры была следить взрослому, чтобы ребенок «звал» друга, игрушки, предметы в комнате протягивая ударный звук, например, «ВИИИтя, МарИИИна, МИИИшка, машИИИна, кнИИИга», но не разделял их, то есть не допускать такие варианты: «Ви-тя, Ма-ри-на, миш-ка, ма-ши-на, кни-га».

«Отхлопай слово». Эта игра была направлена на развитие умения ставить словесное ударение. В этой игре мы детям предлагали повторять слова, правильно выделяя голосом ударный слог, с одновременным выполнением движений рук: на безударный слог выполнялся хлопок ладонями, на ударный – хлопок по коленям. Сначала мы показывали, как выполнять упражнение, затем упражнение выполнялось вместе с детьми. Для закрепления навыка дети «отхлопывали» заданное слово самостоятельно.

«Слова разнообразные – одинаковые и разные». В этом упражнении мы предлагали детям прочитать пары слов, которые были написаны одинаково, но поставить ударение на разные слоги так, чтобы значение слов изменилось. Также предлагался стимульный материал, картинки с изображением прочитанных предметов, которые помогали понять смысл слов. Данное упражнение очень четко показывало, что ударение играет в словах важное значение и способствует различению слов, изменяя место ударения, мы можем изменить смысл слова.

«Добрая волшебница». Эта игра для развития проводилась для умения выделять логическим ударением значимые слова во фразе. Во время игры мы предлагали ребенку рассказать стихотворение с радостной, гордой интонацией, выделяя усилением голоса и замедлением темпа речи наиболее важными по смыслу слова.

«Измени фразу». В этом упражнении мы детям предлагали предложение, которое они должны произнести столько раз, сколько слов в нем, при этом каждый раз выделяя ударением новое слово. После этого мы спрашивали у детей менялся ли смысл фразы, что означало каждое произнесенное предложение? Это упражнение наглядно показывало, какую роль играет логическое ударение в тексте: помогает привлечь внимание слушателей, сконцентрировать их на нужном моменте речи, убедить их в чем-либо, побудить к действию.

Над показателем по сформированности интонационной стороны речи мы работали на протяжении всего времени. Он предполагает умение использовать различные интонационные средства для передачи смысла и эмоционального содержания высказывания. К шести-семи годам дети обычно уже довольно уверенно произносят как ударные, так и безударные слоги, а также грамотно используют интонации в разных типах предложений: повествовательных, вопросительных, побудительных и императивных. Они способны целенаправленно варьировать тембр своего голоса для передачи как содержательной, так и эмоциональной информации. Кроме того, они могут регулировать громкость своих слов, принимая во внимание расстояние до слушателя. Эффективное применение интонационных средств выразительности связано с уровнем развития речевого слуха, навыками слухового внимания и речевого дыхания, а также с умением правильно использовать голосовой и артикуляционный аппарат. Но у детей с тяжелыми нарушениями речи эти навыки недостаточно сформированы, поэтому нами была проведена большая работа по развитию этих показателей.

Для отработки вопросительной и повествовательной интонации мы использовали следующие упражнения. Опишем их.

«Чья обувь?». Упражнение, где заданием было подобрать обувь персонажу мультфильма, подобрав голос по внешнему виду героев, который ему подойдет, изменяя высоту и темп речи. Например, для кота подходит более низкий голос, медленный и протяжный темп, а для зайки, наоборот, быстрый, нерешительный, тихий, а Золушка может говорить нараспев высоким, спокойным голосом. Сначала педагог показывает образец, как произносить фразу, потом дети повторяют и произносят ее самостоятельно, доводя ее до автоматизма.

«Подслушанный разговор». Это игровое упражнение проводилось на формирование высказываний. Дети по изображенным эмоциям на картинках рассказывали, что чувствует или, о чем думает изображенный персонаж.

«Разговор в корзинке». В данном упражнении детям пришлось принимать на себя роль героя, и с помощью мимики и интонации передавать разговор, соответствующий заданному эмоциональному состоянию;

«Необычный букет». Эта игра проводилась для развития интонационной выразительности. Детям нужно было придумать столько ласковых слов, сколько цветов ребенок видел в вазе.

«Формирование навыков восприятия тембра у детей мы начали со знакомства с двумя контрастными окрасками голоса - радостной и грустной, что впоследствии стало основой для введения менее контрастных по тембру эмоциональных проявлений: гнева, удивления, испуга. Для этого мы провели несколько упражнений» [5]. Представим их подробнее.

«Покажи смайлик». В данном упражнении детям нужно было показать смайлик, выражающий ту эмоцию, с которой мы читали отрывок из текста, а затем охарактеризовать эмоциональное состояние героев с помощью слов. Дети с помощью мимики, жестов, не используя слова показывали эмоции, которые им достались: грусть, радость, злость, удивление и другие.

«Весело – грустно, медленно – быстро, громко – тихо». Упражнение, где использовались карточки с изображением веселого лица, грустного, лица с широко открытым ртом – громко, с пальчиком около рта – тихо, ракетой – быстро, черепахой – медленно. Взрослый показывал детям картинку, на которой изображена улыбка и дети рассказывают стихотворение с веселой интонацией, если дети видели грустное лицо, то стихотворение они рассказывали грустно и так далее. Карточки мы меняли по своему усмотрению, эффективнее упражнение было, если карточки менять на каждую строку.

«Скажи как...». В данном упражнении мы предлагали ребенку озвучить героя, представленного на картинке. Нужно было понять, какие эмоции испытывает герой (злость, страх, радость, и так далее) и подумать, как он говорит свой текст: уверенно, медленно, шепотом или кричит. После этого дети «озвучивали» персонажа, который им попался.

Мимика – один из важных компонентов выразительности речи, именно мимика помогает детям увереннее озвучивать своих персонажей в мультфильме. Благодаря систематически проводимым игровым упражнениям подвижнее и выразительней становится мимика, движения приобретают большую уверенность, управляемость. Для этого мы использовали такие упражнения как: «Кислый лимон», «Испугались забияку», «Удивились», «Обиделись» и другие. Также для развития мимической мускулатуры, формирования умения понимать мимическое выражение эмоций и основной тон высказывания проводилось упражнение «Овощи расскажут о себе». В этом упражнении детям нужно было соотнести описание овоща с пиктограммами, на которых были изображены различные эмоции. А также упражнение «Зеркало», где мы с помощью мимики показывали выраженное на лице эмоциональное состояние, а дети, изображая зеркало повторяли эту эмоцию или самостоятельно, или с опорой на подсказку.

Для развития способности воспроизводить интонационную конструкцию на материале одной и той же фразы мы использовали

упражнение «Скажи как я». Мы предлагали детям повторить за нами одну и ту же фразу с разной интонацией: грустно, радостно, удивленно.

На этом этапе велась работа по созданию мультфильма: были изготовлены персонажи, фоны. А также проводились съемки мультфильма и его «сведение».

На третьем этапе дети формировали умения использовать полученные навыки о выразительности речи самостоятельно в собственной речи для озвучивания мультфильма. Работа была построена следующим образом: на начальном этапе дети все повторяли вместе с взрослым, далее – они копировали действие взрослого, и на последнем этапе самостоятельно воспроизводили нужную фразу и интонацию. У детей с нарушением речи часто возникают трудности в понимании словесной инструкции, зачастую они не верно произносят многие звуки, и плохо запоминают текст, так как имеют трудности с произвольным вниманием. Для облегчения мы использовали дополнительные движения при заучивании и произнесении фраз, а также опорные картинки и пиктограммы, которые значительно облегчили процесс. В дальнейшем, количество опорного материала сокращалось.

Дети в группе с ТНР с разными речевыми нарушениями, у многих звуки поставлены не окончательно, поэтому что бы они смогли послушать свой голос, что бы у них не было болезненных реакций на свой голос, непосредственно перед озвучиванием мультфильма, детям было предложено упражнение «Магнитофон». Это упражнение было поделено на несколько этапов. Сначала детям было предложено ознакомиться с работой записывающего оборудования и услышать, как оно воспроизводит записанную речь. Каждый ребенок в точности повторил фразу за взрослым и в дальнейшем прослушал свой голос со стороны. Кто-то из детей не узнавал свой голос, мы обсудили, почему так происходит и как к этому относиться. Далее детям были продемонстрированы технические возможности: регулирование громкости и скорости воспроизведения записи. Используя символические изображения, нужно было правильно отреагировать на

команды. Дети воспроизводили речевой образец по определенному символу. Во время следующего этапа дети делились на пары. Одна пара получала картинку с условным обозначением и задание воспроизвести что-либо в соответствии с ней. Задача других – с противоположным звучанием, например, шепотом – громко, быстро – по слогам и так далее, используя карточки. На заключительном этапе детям предлагалось прослушать записи со звуками природы, угадать, что это за звук и даже самим попытаться изобразить и озвучить какой-нибудь шум.

В рамках подготовки к озвучиванию мультфильма проигрывались игровые ситуации по мотивам просмотренных мультфильмов. Сначала распределялись роли между детьми из персонажей мультфильма. По внешнему виду персонажа составлялся его характер, попытки подобрать интонацию, высоту голоса. Характер, качества персонажа дети представить могли, но голос, какой может подойти изобразить самостоятельно могли только единицы. Например персонажа, который был робкий они описывали простыми словами: «боится», «трусика». Педагог использовал наводящие вопросы: «А каким голосом герой может говорить, если ему страшно – тихим или громким?», «Какая речь может быть у него – быстрая или медленная, спокойная или радостная?». Такими наводящими вопросами составлялись «параметры» персонажа. Далее ему пробовали подобрать голос, взрослый помогал, «подбирал» голос, ребенок копировал его манеру говорить, повторяя точную фразу за ним, а потом уже пробовал этим голосом произнести другую фразу.

Так же на этом этапе детям был показан сюжет с профессиональным озвучиванием мультфильма. Дети смогли увидеть и понять как профессиональные актеры работают в студии. При просмотре педагог обращал внимания детей на то, как актер говорит, как он использует мимику своего лица, как использует жесты, движения тела, чтобы передать во фразе нужную интонацию.

Далее дети озвучивали свой мультфильм. При озвучивании мультфильма мы смогли увидеть, как дети в работе применяют полученные ранее навыки. Один из ярких примеров, когда ребенок должен был изобразить удивление. Для этого нужно было в фразе выделить голосом определенное слово и произнести его более высоким голосом. Чтобы у него все получилось, он начал при произнесении фразы помогать себе рукой, произносил фразу, вел рукой, и когда доходил до нужного слова, он поднимал руку выше и повышал одновременно высоту своего голоса. Именно такой вспомогательный жест мы использовали в упражнении «Вьюга», когда отрабатывали показатель умения работать с высотой голоса.

Так как мультфильм по времени получился менее трех минут, а диалоги у героев развернутые, то нам пришлось отдельное внимание уделить темпу и ритму речи, чтобы попасть озвучиванием в кадры. Темпо-ритмическая структура речи организует функционирование периферического речевого аппарата, обеспечивая согласованность работы голосового, дыхательного и артикуляционного механизмов, поэтому у детей с нарушениями речи часто нарушается именно темп и ритм речевой организации. Поэтому озвучение мультфильмов буквально происходило по фразам. Сначала ребенок произносил фразу медленно, стараясь произнести все звуки четко, затем с каждой попыткой темп увеличивался, для помощи себе ребенок отстукивал ритм на колене или столе как в упражнении «Барабанщик». После того как ребенок «подстраивал» фразу под нужный ритм и темп, но добавлял к нему интонационные средства выразительности: изменял темп, тембр, высоту голоса, выделял ударный слог.

Что бы передать эмоцию героя, дети очень активно работали со своей мимикой. Она помогала распознавать и дифференцировать эмоциональные состояния удивления, грусти, испуга, злости, радости, гнева, уныния и другие. Это было похоже на то, что они делали в упражнении «Зеркало». Для фразы, где нужно было сказать ласково и нежно, тихо дети использовали упражнение «Эхо», которое помогало ее произнести с верной эмоциональной окраской.

Если же фраза имела радостную и веселую эмоциональную окраску, то дети во время ее озвучивания старались передать эмоцию с помощью темпа и высоты голоса, а не крика, контролировали свой голос.

В процесс работы приходилось делать несколько дублей, но дети сами поправляли друг друга, подсказывали, как нужно более точно произнести фразу, что свидетельствовало о том, что они научились слышать и различать интонационные ошибки, друг друга, что часто бывает тяжело для детей с нарушениями речи, так как зачастую у них нарушен фонематический слух. Также они смогли самостоятельно применять средства выразительности речи.

На четвертом этапе происходила автоматизация и применение полученных навыков при озвучивании мультфильма.

На этом этапе был организован просмотр созданного мультфильма совместно с родителями в рамках «Семейного киноклуба» в детском саду. Этот этап помогает проанализировать уровень сформированности показателей средств языковой выразительности.

На этапе формирующего эксперимента «была замечена положительная динамика в освоении навыков произношения фраз с различной высотой и громкостью голоса. Дети могли использовать голосовые вариации от шепота до громкого звучания, включая тихий и средний уровни. Однако задания по воспроизведению крайних «границ» высоты, таких как писклявый, высокий и низкий голос, давались им сложнее. Они успешно выражали более простые эмоции - радость, печаль и грусть, воспроизводя жалобные интонации. Тогда как, передачи более сложных интонаций сопереживания, задумчивости, дерзости и превосходства оказались для детей довольно трудными, даже при попытках подражания. Помочь справиться с такими задачами помогали выразительные движения, которые подсказывали отражению нужных эмоций на физическом уровне, как именно следовало произнести ту или иную фразу.

Такой принцип работы удобен тем, что при создании нового мультфильма можно учесть, какие показатели сформированности средств

языковой выразительности недостаточно сформирован и продолжить над ним работу» [5].

Более детально полученные результаты освещены в параграфе 2.3.

Речевой материал для организации работы по формированию средств языковой выразительности речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи представлен в приложении Г.

2.3 Динамика в сформированности у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи средств языковой выразительности

По результатам проведенного исследования (контрольный эксперимент) отмечена положительная динамика в формировании всех компонентов средств языковой выразительности. Рассмотрим полученные результаты.

Диагностическое задание 1. «Диагностика интонационной стороны речи» (О.И. Лазаренко).

5 детей (36%) из экспериментальной группы справились со всеми подзаданиями диагностического задания, что на 4 ребенка (29%) больше, чем на констатирующем этапе. В контрольной группе с высоким уровнем умения изменять темп речи выявлено 2 ребенка (14%), что на 7% (1 ребенок) больше по сравнению с констатирующим экспериментом. Дети безошибочно произнесли числовые ряды слов с изменениями темпа речи по инструкции взрослого, а также определили, в каком темпе нужно читать предложенные стихотворения, исходя из содержания текста. Максим М. сказал, что «Это задания легкие, в самих стихотворениях есть слова подсказки, потому что там есть слова медленно и черепаха, и сразу понятно, что стихотворение нужно рассказывать более медленно, а паровоз он быстрый, он машина и мчится, то про него стихотворение рассказывается в быстром темпе». Дети с высоким уровнем используют в своей речи слово «темп», понятие им доступно и понятно, тогда как раньше использовали слова «быстрее», «медленнее», иногда слово «тише» или редко – «скорость». При прохождении подзадания 1

Ваня В. утрированно быстро считал от 1 до 10, говоря, что «темп может быть очень-очень быстрым, как ракета». Но хочется отметить, что он не сбивался и четко проговаривал слова как при счете по порядку, так и в обратной последовательности. Все верно выполненные задания соответствуют высокому уровню сформированности умения изменять темп речи по сигналу.

Средний уровень выявлен у 8 детей (57%) экспериментальной группы, по сравнению с констатирующим экспериментом повысился на 7% и у 9 детей (64%) у контрольной группы, результат остался неизменным по сравнению с констатирующим этапом. При выполнении задания возникали трудности при убыстрении и замедлении темпа речи, дети совершали ошибки, сбивались. Соотнести стихи по темпу речи смогли не сразу. Самостоятельно замечали ошибки и справлялись. В первом подзадании основная ошибка у всех детей, которые ошиблись при счете в обратном порядке в быстром темпе. Марта К. старалась максимально быстро проговорить последовательность, но пару раз сбивалась на счете «восемь, семь... восемь». Она самостоятельно замечала свою ошибку, останавливалась, начинала сначала. По совету педагога она немного сбавила темп и сразу же смогла безошибочно пройти это задание. На что Марта К. в конце заметила: «Ну вот, поспешишь, людей насмешишь!». А Рома С. во втором подзадании запутался. Он быстро понял, что четверостишие про паровоз произносится в самом быстром темпе, но его смутило четверостишие про кота. Он рассуждал: «У кота мягкие лапки, он идет аккуратно, крадется, тихо, поэтому и стихотворение нужно рассказывать медленно и плавно. После вопроса педагога, как он думает кот или черепаха медленнее, он сказал, что «конечно же черепаха, это все знают! Ну значит стишок про черепаху самым медленным темпом рассказывать, а про котика в среднем». Маша В., которая в начале эксперимента имела низкий уровень, теперь чувствовала себя более уверенно, смогла соотнести стихотворения по темпу рассказывания. трудности возникли в задании на счет: при быстром темпе в процессе она замедлялась, останавливалась, чтобы понять, какой номер идет по порядку далее.

Активная помощь взрослого для выполнения заданий понадобилась 1 ребенку (7%) из экспериментальной группы и 3 детям (22%) из контрольной. Эти дети с низким уровнем умения изменять темп речи. По сравнению с констатирующим экспериментом количество детей с низким уровнем снизилось на 22% в экспериментальной группе и на 7% в контрольной. Егор Н. по-прежнему не смог справиться со всеми подзаданиями. Если в первом подзадании он смог с помощью взрослого посчитать от 1 до 10 в медленном темпе, то в быстром часто сбивался, а в обратном порядке со счетом не справился даже в медленном темпе. Рафаэль К. в задании по распределению стихотворений он пытался угадать, а не понять, какое стихотворение по темпу и как читается, что говорит о несформированности у него умения изменять темп речи. Количественные данные представлены в таблице 7. Результаты по каждому обследуемому ребенку представлены в таблицах Д.1, Д.2 приложения Д.

Таблица 7 – Сравнительные результаты сформированности умения изменять темп речи

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Высокий	7%	36%	7%	14%
Средний	64%	57%	64%	64%
Низкий	29%	7%	29%	22%

Диагностическое задание 2. «Диагностика интонационной стороны речи» (О.И. Лазаренко).

Данное задание состояло из четырех подзаданий. В первых двух подзаданиях необходимо узнать ритмоинтонационный рисунок фразы без опоры на содержание, в третьем подзадании нужно было самостоятельно передать ритмоинтонационный рисунок и отхлопать ритм стихотворения, а в четвертом – вставить пропущенные подходящие слова.

Количественные данные представлены в таблице 8. Результаты по каждому обследуемому ребенку представлены в таблицах Д.3, Д.4 приложения Д.

Таблица 8 – Сравнительные количественные результаты выявления умения изменять ритм речи

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Высокий	7%	36%	14%	14%
Средний	57%	57%	64%	72%
Низкий	36%	7%	22%	14%

По результатам диагностического задания 2 установлено, что высокий уровень сформированности умения регулировать ритм речи в собственной речи выявлен у 4 детей (29%) экспериментальной группы, что составляет на 3 ребенка (22%) больше по сравнению с констатирующим экспериментом и у 2 детей (14%) контрольной группы, результат по сравнению с контрольным этапом не изменился. Дети уверенно отхлопывали ритмический рисунок предложенного стихотворения, а также выявили какой ритм принадлежит предложенным пословицам. Самым легким для всех оказалось подзадание четыре. Вероника И. сказала, что «здесь все понятно, другие слова даже по рифме не подойдут совсем!», поэтому все дети с высоким уровнем справились с этим заданием быстро. При прохождении подзаданий этого диагностического задания детям было интересно, им нравилось ритм именно простукивать по столу гораздо больше, чем проговаривать их с помощью слогов та-та-та. Валера Г. сказал: «Я как барабанщик, любой ритм могу отстучать!».

Средний уровень при выполнении подзаданий показали 9 детей (64%) экспериментальной группы, что на 7% выше по сравнению с данными констатирующего эксперимента. В контрольной группе высокий уровень выявлен у 10 детей (72%), что на 1 ребенка (7%) больше по сравнению с

контрольным этапом. Самым сложным оказалось прохлопать ритмический рисунок по предложенному стихотворению «Наша Таня громко плачет». Дети сбивались, но справились с заданием после помощи взрослого. Основная сложность возникла при одновременном проговаривании стихотворения и простукивании ритма. Тяжело было соотнести хлопок по столу и слово, и дети часто проговаривали строчки из предложения, а отбивать ритм забывали. В задании, где нужно было вставить пропущенное слово Ваня В. в первое четверостишие вставил слово «лебедь», на вопрос почему лебедь, он сказал, что «ну у него же шея длинная». Когда педагог предложил ему внимательно послушать еще раз строчки и Ваня В. услышал: «...с клювом длинным белый...», то он сразу же исправился: «ну конечно это аист тогда, это у него клюв длинный, да и по рифме подходит». А Алина К. в втором четверостишие вместо слова «акула» вставила слово «кит», а на вопрос «почему?» ответила: «Ну это кит все глотает целиком». Таки образом следует, что ошибки в этом задании были совершены из-за невнимательности детей. они ориентировались больше на ассоциативный ряд, нежели на слух при подборе слов. Но в итоге свои ошибки они самостоятельно исправили и справились с этим заданием, верно. Дима К. и Максим М. в констатирующем эксперименте в этом задании показали низкий уровень. Сейчас же они гораздо быстрее и легче справлялись с заданиями. Достаточно легко они смогли определить какая фраза относится к услышанному ритмоинтонационному рисунку, воспроизведенному педагогом. Дети стали пользоваться понятием «ритм», понимать для чего он нужен, и как он может создавать динамику и интонацию влияя на восприятие текста.

По-прежнему низкий уровень умения изменять ритм речи имеет 1 ребенок (7%) экспериментальной группы и 2 детей (14%) контрольной группы. Егор Н. при соотнесении ритмического рисунка скороговорок пытался угадать, к какой относится ритм, а прохлопать ритм самостоятельно ему не удалось, он повторял за педагогом. Илья П. не понимал отличия в ритмоинтонационных рисунках, на вопросы «Слышит ли она разницу?»,

«Одинаково ли я произнесла фразы?» он не мог ответить, либо же говорил, что разница есть, но обосновать свой ответ в чем именно и как он их воспринимает не мог. С заданиями справиться не смог, что соответствует низкому уровню.

Диагностическое задание 3 «Исследование просодической стороны речи» (Е.Ф. Архипова).

Данное задание состояло из двух подзаданий.

По результатам этого задания 4 человека (29%) из экспериментальной группы научились владеть силой своего голоса и показали высокий уровень, тогда как в констатирующем эксперименте с высоким уровнем детей выявлено не было. В контрольной группе высокий уровень умения изменять высоту голоса показали 2 ребенка (14%), прирост составил 7% (1 ребенок) по сравнению с констатирующим этапом. Валера Г., Рома С. и Лев М. в первом подзадании помогали себе рукой сами, показывали подъем и спад интонации голоса как будто шагают по ступеням, помогали себе рукой, дублировали движения. Лев М. отметил, что подобное задание они выполняют на музыкальном занятии во время распевки, только там оно называется «Лифт». Дети смогли определять и интонировать постепенное движение мелодии снизу-вверх, сверху-вниз. Понятие «высота голоса» далось им очень легко, так как рука при выполнении задания играла наглядный пример, и дети легко разграничивают «высокий голос – это тонкий голос, когда рука наверху, а низкий голос – это грубый голос, когда рука находится внизу». Задания детьми выполнялись с достаточной модуляцией голоса по высоте. Дети были вовлечены в процесс, полностью контролировали свое дыхание, понимали суть заданий. Рома С. легко и быстро справился с заданием, где нужно было воспроизводить изолированные звуки и звукоподражаний с повышением и понижением высоты голоса. Валера Г. сказал, что «такие задания ему даются очень легко, потому что в музыкальной школе они делают такие же упражнения и она знает, что звуки бывают высокие, это когда рука наверху, как будто на верхней ступеньки и низкие – это когда рука внизу и ступенька самая низкая».

Средний уровень показали 9 человек (64%) экспериментальной группы, что на 7% больше по сравнению с констатирующим экспериментом и 10 детей (72%) контрольной группы. При выполнении задания им потребовалась помощь взрослого, и с заданиями они справились после подсказок. При выполнении второго подзадания дети легко изменяли свой голос по заданной инструкции, особенно когда педагог рукой показывал уровень высоты голоса. Это было понятно для них и легко, так как был наглядный образец. Сложнее оказалось задания, где нужно было воспроизвести голосом удаленность предмета, например, парохода или самолета, далеко-близко. Анисия К. при выполнении задания сначала переводила звук сначала в грубый, потом в тонкий писк. После того, как педагог дал подсказку о том, что «когда корабль от нас отплывает далеко, как мы его слышим? А когда он подплывает близко, как будет слышен его сигнал?». После этого Анисия К. поняла суть задания, включилась и смогла интонационно верно воспроизвести звуки. Что было хорошим показателем, так как на констатирующем этапе в этом показателе у нее был низкий уровень. Больше всего трудностей у детей возникло с заданием, где нужно было силой голоса показать громкий и тихий звук, но при этом не кричать и не шептать.

Низкий уровень умения изменять высоту голоса показал 1 ребенок (7%) экспериментальной, что на 22% ниже по сравнению с констатирующим экспериментом и 2 детей (14%) контрольной группы, положительная динамика составила 14%. Егор Н. не смог справиться с заданиями без помощи педагога, однако по сравнению с началом работы, он самостоятельно пытался интонировать своим голосом, но менять силу голоса, так как нужно, у него не получалось, и он либо переходил на крик, либо на шепот. Изменить высоту голоса на высокий звук у него так же не получилось, попытавшись несколько раз и не справившись, он отказался от выполнения задания. Результаты умения изменять высоту голоса представлены в таблице 9. Результаты по каждому обследуемому ребенку представлены в таблицах Д.5, Д.6 приложения Д.

Таблица 9 – Сравнительные количественные результаты выявления у детей умения изменять высоту голоса

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Высокий	-	29%	7%	14%
Средний	71%	64%	64%	71%
Низкий	29%	7%	29%	14%

Диагностическое задание 4 «Диагностика интонационной стороны речи» (О.И. Лазаренко).

Данное диагностическое задание стало самым трудным для выполнения детьми и состоит из трех подзаданий.

Однако 2 детей (14%) экспериментальной группы показали высокий уровень и самостоятельно справились с заданиями. Они научились различать понятия «ударный слог» и «ударное слово». Вероника И. объяснила, что «ударное слово – это главное слово и его надо выделить, произнести чуть сильнее, что бы было понятно, про что речь». В первом подзадании Валера Г. выделил слово «лес», объяснив это тем, что «сразу становится понятным куда мы пошли с мамой, именно в лес, а не в парк и не в магазин». А вот Вероника И. выделила «мы с мамой», аргументировав это тем, что «мы с мамой вместе, вдвоем пошли в лес, потому что мы семья». Во втором подзадании оба ребенка легко справились с текстом, смогли поочередно легко и четко выделить каждое слово и объяснить, как меняется высказываемая мысль. В контрольной группе высокий уровень умения выделять голосом главные по смыслу слова во фразе выявлен не был.

9 детей (64%) экспериментальной группы показали средний уровень при выполнении этих заданий, динамика составила 7%, в контрольной группе также 9 детей (64%) показали средний уровень, что по сравнению с констатирующим экспериментом не составило никакой динамики. Трудности у детей возникали в выделении поочередно каждого слова в тексте, не всегда самостоятельно могли выделить именно следующее слово по тексту,

сбивались, и прибегали к помощи взрослого. Однако, выразить мысль, что означает ударное слово и аргументировать ее смогли без труда.

На низком уровне по-прежнему остались 3 ребенка (22%) экспериментальной группы и 5 детей контрольной. Дети не справляются с заданиями, им сложно выделять «главное» слово, нет окончательного понимания логического ударения. Егор Н. и Анисия К. не смогли выделить «главное слово», однако смысл прочитанного понимают. Повторяя за педагогом и отвечая на наводящие вопросы, например, такие как «Если выделить слово «девочка» что мы узнаем из фразы? Если главным мы сделаем слово «играет» о чем нам это говорит?» и так далее смогли обозначить мысль, почему выделяется именно это слово. Маша В. отвечала «ну, потому что это девочка, а не мальчик или папа, или мама», «потому что она играет, а не гуляет». Егор Н. не понимает разграничения «логическое ударение» и «просто ударение», поэтому с упражнениями не справился. Количественные данные представлены в таблице 10. Результаты по каждому обследуемому ребенку представлены в таблицах Д.7, Д.8 приложения Д.

Таблица 10 – Сравнительные результаты выявления умения выделять голосом главные по смыслу слова во фразе (логическое ударение)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Высокий	-	14%	-	-
Средний	71%	64%	64%	64%
Низкий	29%	22%	36%	36%

Диагностическое задание 5 «Диагностика интонационной стороны речи» (О.И. Лазаренко).

По данному диагностическому заданию, которое состоит из двух подзаданий, показатели оказались самыми высокими.

7 детей (50%) экспериментальной группы показали высокий уровень умения владеть интонационной стороной речи, что на 21% выше по сравнению

с констатирующим экспериментом. В контрольной группе высокий уровень по сравнению с констатирующим экспериментом остался неизменен, так же у 5 детей (36%). Они смогли безошибочно голосом воспроизвести «повествовательную, восклицательную, вопросительную интонации, а также смогли рассказать текст с различной эмоциональной окраской, исходя из содержания текста и собственного настроения. Дети с интересом отвечали на вопросы, меняли интонацию своего голоса. Рома С. и Максим М. очень быстро и легко смогли произнести предложение «Я иду в детский сад» с различными интонациями, при этом меняли мимику и жесты, инсценируя движения в соответствии с интонацией» [19]. Вероника И. во втором подзадании сказала, что «оно очень легкое, потому что если внимательно слушать, то сразу понятно, где спрашивают – это с вопросительной интонацией, а где радуются – это восклицание». Этот пример хорошо показывает, что дети смогли запомнить понятия «восклицательная, повествовательная и вопросительная интонация», а также легко определять их.

Средний уровень показали также 7 детей (50%) экспериментальной группы и 9 детей контрольной группы. «В целом дети неплохо справлялись с заданиями, однако периодически сбивались и путались в интонациях. Трудности чаще всего возникали при составлении предложения и фразы с вопросительной интонацией, тогда как фразу с восклицательной интонацией детям было составить легче всего. Выполнение задания на составление фраз с разными видами интонации прошло легче по сравнению с констатирующим экспериментом: дети смогли составить предложения разных конструкций (повествовательное, восклицательное, вопросительное) по вопросам взрослого, однако, этим детям все еще требуется помощь взрослого» [19]. Алина К. не сразу смогла произнести предложение «Я иду в детский сад» с восклицательной интонацией, ей не хватало эмоциональности, и предложение не отличалось от повествовательной интонации речи. После примера и помощи педагога Алина К. справилась с заданием. Педагог предложил

внимательно послушать еще раз четверостишия, после этого Алина К. поняла, что «там лягушки рады, что дождь пошел, значит этот стих надо рассказать радостно и торжественно». Егор Н. при выполнении второго подзадания запутался в стихотворениях, он посчитал, что стихотворение про болезнь и дождь с громом нужно произносить «грустным и спокойным голосом». После того, как мы стали задавать наводящие вопросы, он попытался отказаться от его выполнения. В итоге разобрав с взрослым смысл четверостиший, Егор Н. смог распределить с какими интонациям и эмоциям нужно их читать.

Низкий уровень умения владеть интонационной стороной речи не был выявлен ни в одной из групп, так же, как и при проведении констатирующего эксперимента. Количественные результаты диагностического задания по выявлению у детей умения владеть интонационной стороной речи представлены в таблице 11. Результаты по каждому обследуемому ребенку представлены в таблицах Д.9, Д.10 приложения Д.

Таблица 11 – Сравнительные количественные результаты выявления у детей умения владеть интонационной стороной речи

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Высокий	29%	50%	36%	36%
Средний	71%	50%	57%	64%
Низкий	-	-	7%	-

Анализ результатов выполнения диагностических заданий детьми выявил, что наименьший прогресс наблюдается в формировании умения выделять голосом главные по смыслу слова во фразе, то есть продуцировать логическое ударение. Трудности вызывает разграничение понятий «логическое ударение» и «ударение». Понимание выделения главного по смыслу слова во фразе, умение самостоятельно выделить любую часть высказывания в зависимости от того, что необходимо подчеркнуть. А наибольший – в сформированности интонационной стороны речи. Дети не

просто интуитивно использует интонационные средства, а осознанно выбирают и применяют их в зависимости от контекста и целей общения. Например, они могут использовать восходящую интонацию при вопросе, нисходящую – при констатации факта, или модулировать голос для передачи радости, грусти или удивления. Достаточно хорошо могут контролировать высоту голоса, могут изменять его темп и ритм.

Данные контрольного этапа по сформированности средств языковой выразительности у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи представлены на рисунке 2.

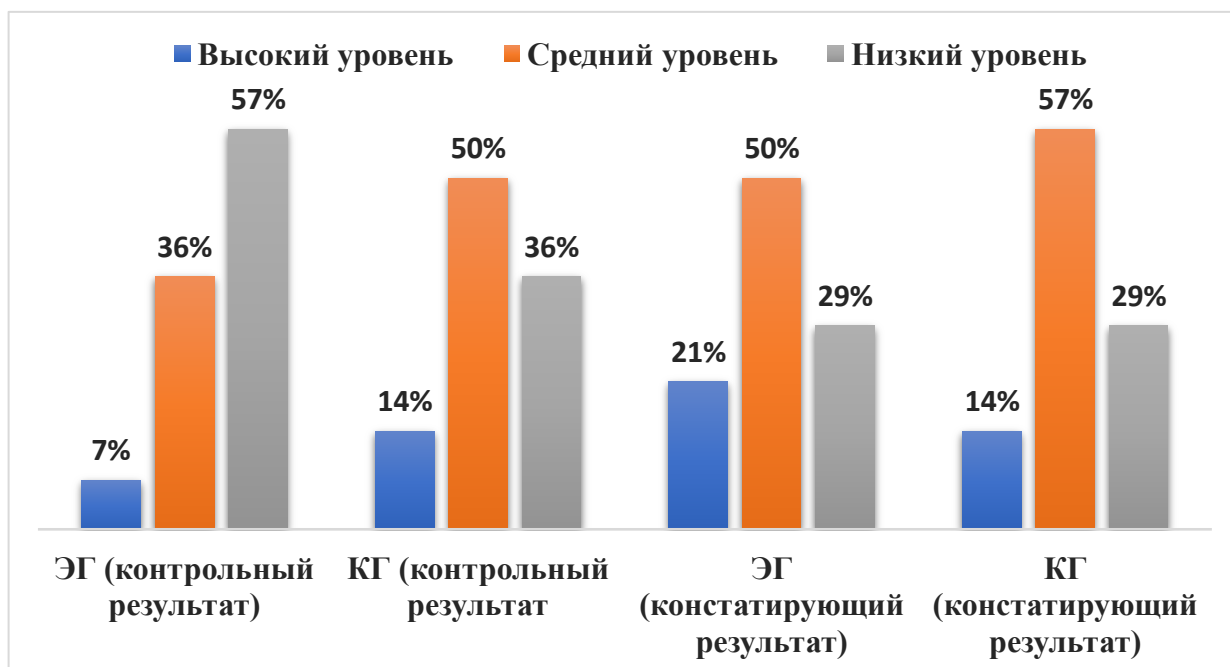


Рисунок 2 – Сравнительные результаты контрольного эксперимента

Из результатов исследования мы можем сделать вывод, что динамика формирования средств языковой выразительности у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи имеет место быть, так как количество детей в экспериментальной группе с низким уровнем снизилось на 20%, средний уровень повысился на 15%, а высокий на 14%. Тогда как в контрольной группе данные изменились совсем незначительно.

Это позволяет нам говорить о подтверждении гипотезы – об эффективности использования мультипликации в формировании средств языковой выразительности у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Выводы по второй главе

Вторая глава магистерской диссертации посвящена описанию организации и проведению экспериментальной работы по формированию средств языковой выразительности у детей с тяжелыми нарушениями речи посредством мультипликации.

«С целью реализации констатирующего эксперимента, направленного на формирование у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи средств языковой выразительности, были выделены умения изменять темп, ритм речи, высоту голоса, умение выделять логическое ударение и владеть интонационной стороной речи. Выделенные умения являются показателями сформированности средств языковой выразительности. По результатам проведения констатирующего эксперимента выделены три уровня (низкий, средний, высокий) сформированности средств языковой выразительности у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи, отмечено преобладание детей со средним и низким уровнем. Дети испытывают сложности в различении типов интонаций. Особенно сложно для них выполнение заданий, связанных с восприятием и воспроизведением смысла предложения в зависимости от расположения логического акцента» [19]. Задания на умение изменять ритм речи так же у детей вызвали трудности. Детям сложно было передать ритмоинтонационный рисунок стихотворения и прохлопать его безошибочно даже по образцу. «Полученные нами результаты свидетельствовали о проведении специально организованной работы по формированию средств языковой выразительности у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Целью формирующего эксперимента являлась разработка комплекса мероприятий по формированию средств языковой выразительности у детей 6-

7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством мультипликации, в дальнейшем с экспериментальной проверкой выдвинутой нами гипотезой. Нами были определены этапы формирования выразительных средств речи, разработано содержание, формы и методы деятельности педагога с детьми.

Сравнительный анализ общих результатов контрольного эксперимента показал повышение уровня сформированности выразительных средств речи у детей по всем показателям. Итогом работы стали качественные и количественные изменения показателей. Динамика по отдельным показателям наблюдается у 13 детей. Свой первоначальный уровень сформированности средств языковой выразительности повысили 7 детей: с низкого на средний – 3 ребенка, с среднего на высокий – 2 ребенка, динамика высокого уровня – 2 ребенка.

Анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов детей экспериментальной группы свидетельствуют о положительной динамике уровня сформированности средств языковой выразительности у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи» [19]. Высокий уровень сформированности средств языковой выразительности у детей 6-7 лет появился у 21% детей экспериментальной группы, что составило 2 человека (14%) в динамике. Низкий уровень снизился на 28% и составил 29% (4 человека).

Результаты, полученные в контрольном срезе, доказывают эффективность проведенной работы, и подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

Заключение

В ходе исследования было установлено, что проблема формирования средств языковой выразительности у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи на данный момент является актуальной и требует дальнейшего теоретического осмысления.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам уточнить, что в науке нет единого понятия «средства языковой выразительности», так как средства — это инструменты, которые превращают обычное слово в мощное средство коммуникации, способное влиять на эмоции и мышление аудитории. Эти средства предполагают предполагает умение пользоваться высотой и силой голоса, темпом и ритмом речи, паузами, разнообразными интонациями.

Процесс формирования средств языковой выразительности у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи может быть эффективен с помощью мультипликации.

Поскольку мультфильмы улучшают эмоционально-волевую сферу, активизирует речевые навыки и развивают творческие способности у детей, то работа над созданием мультфильма включает в себя разные виды деятельности: игровую, познавательно-исследовательскую, коммуникативную и продуктивную. Главная задача применения мультипликации в коррекционно-развивающей практике состоит в поощрении детей к активной когнитивной, творческой и, прежде всего, речевой деятельности через участие в создании мультфильмов.

Озвучивание мультфильмов позволяет детям с нарушением речи формировать умение применять различные средства языковой выразительности на практике в своей речи.

В работе представлены показатели и уровни формирования средств языковой выразительности.

На основании контрольного этапа можно сделать вывод, что в результате проведенной работы произошел значительный рост сформированности средств языковой выразительности у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи. Так, например, на уровне констатации большинство детей 36% в экспериментальной и 50% в контрольной группе показали средний и низкий (57% и 36%) уровень сформированности средств языковой выразительности в речи. К контрольному же этапу количество детей с низким уровнем снизилось до 29%, причем динамика в экспериментальной группе составила 28%, тогда как в контрольной всего 7%, что свидетельствует об эффективности работы на формирующем этапе. Количество детей показавший средний уровень сформированности средств языковой выразительности речи увеличился на 14% в экспериментальной и на 7% в контрольной группах. Количество детей, показавших высокий уровень также повысилось. На этапе констатации было выявлено 7% детей в экспериментальной группе и 14% в контрольной группе с высоким уровнем сформированности средств языковой выразительности речи. На контрольном этапе в экспериментальной группе было выявлено 21% детей с высоким уровнем, динамика составила 14%, тогда как в контрольной группе этот показатель остался неизменным.

Такие показатели свидетельствуют о том, что проводимая работа на формирующем этапе была эффективна, результаты указывают на успешность и эффективной реализованных мероприятий и подходов с детьми 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Полученные теоретические и практические данные подтвердили правильность выдвинутой гипотезы и правомерность вынесенных на защиту положений.

Список используемой литературы

1. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М. : ЭКСМО, 2009. 45 с.
2. Артемова Е. Э. Особенности формирования просодики у дошкольников с речевыми нарушениями. М. : МГУ им. М.А.Шолохова, 2005. 123 с.
3. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова. М. : Просвещение, 1966. С. 5-25.
4. Бурухина А. Ф. Мультфильмы в воспитательно-образовательной работе с детьми» // Воспитатель ДОУ. 2012. №10. С. 60-71.
5. Бухвостова С. С. Формирование выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста. Курск : Академия Холдинг, 2007. 90 с.
6. Воеводский-Гернгросс В. Р. Теория русской речевой интонации. М. : Совершенство, 2011. 66 с.
7. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. в 6 т. Т. 4. М. : Педагогика, 1984. С. 5-361.
8. Головин Б. Н. Основы культуры речи. М. : Высшая школа, 1988. 218 с.
9. Гуськова А. А. Использование средств мультипликации в преодолении общего недоразвития речи // Логопед. 2009 № 7. С. 27-34.
10. Гуськова А. А. Мультфильмы в детском саду: Логопедические занятия по лексическим темам для детей 5-7 лет. М. : ТЦ Сфера, 2010. 176 с.
11. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова. М. : Просвещение, 1966. С. 5-25.
12. Заглада Л. Дети и мультипликация // Мир семьи. 2005 № 11. С. 56-59.
13. Зубкова С. А., Степанова С. В. Создание мультфильмов в дошкольном учреждении с детьми старшего дошкольного возраста //

Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2013. № 5. С. 54-59.

14. Ковшиков В. К., Глухов В. П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. Учебник для педагогических и гуманитарных вузов. М. : Изд-во АСТ, 2009. С. 247-252.

15. Колпачевская Л.А. Формирование интонационной выразительности у детей с речевыми нарушениями. : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук:13.00.03. М., 2000. – 18 с.

16. Корепанова М. В., Куниченко О.В. Использование воспитательного потенциала мультфильмов в процессе социально-личностного развития старших дошкольников // Начальная школа плюс До и После. 2013. № 12. С. 27-31.

17. Короткова Н. В. Мультипликация как средство развития творческой активности старших дошкольников // Герценовские чтения. Художественное образование ребенка: стратегии будущего: Материалы VII Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 05 марта 2021 года. Санкт-Петербург : ООО «Издательство ВВМ», 2021 С. 339-343.

18. Красный Ю. Е., Курдюкова Л. И. Мультфильм руками детей. Книга для учителя. М. : Просвещение, 1990. 176 с.

19. Лазаренко О. И. Диагностика и коррекция выразительности речи детей. Серия. Библиотека журнала «Логопед». М. : Сфера, 2009. 64 с.

20. Морозова В. В. Педагогические условия использования мультипликации как средства социализации детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. 2021. № 46. С. 349-351.

21. Позднякова Лариса Александровна. Логопедическая работа по преодолению нарушений интонационной выразительности речи у дошкольников со стертой дизартрией: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.03. Санкт-Петербург, 2004. 21 с.

22. Рубан Г. А., Гнедова Н. А., Ионова Л. Ф. Проектная деятельность в области эстетического воспитания дошкольников: создание мультфильма (из опыта работы): методическая разработка Самара. : Абрикос принт, 2016. 69 с.
23. Пханаева С. Н., Хамукова Б. Х. Психолого-педагогический аспект работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования // Историческая и социально-образовательная мысль. Том 8. №5/3, 2016. С. 144-148.
24. Рождественский Н. С. Речевое развитие младших школьников. М. : Просвещение, 1970. 10 с.
25. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Глава XI. Речь. СПб. : Питер, 1999. 244 с.
26. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М. : МОДЭК, МПСИ, 2004. 178 с.
27. Сперанская Г. Л., Ледник И. А. Развитие речи дошкольников с использованием сюжетной видеозаписи. СПб. : Речь, 2007. 208 с.
28. Струнина Е. М. Работа над смысловой стороной слова. // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. 2000. С. 248 – 252.
29. Тимофеева Л. Л. Проектный метод в детском саду «Мультфильм своими руками». СПб. : Детство пресс, 2011. 80 с.
30. Тихонова Е. Р. Рекомендации по работе с детьми в студии мультипликации. Новосибирск : Детская киностудия «Поиск», 2011. 59 с.
31. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказы и письма Минобрнауки РФ. М. : Сфера, 2017. 96 с.
32. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. М. : Айрис-пресс, 2008. 224 с.
33. Шорохова О. А. Занятия по развитию связной речи дошкольников и сказкотерапия. М. : Сфера, 2009. 208 с.

34. Development of communication skills of older preschool children through information technology, Yerkebayeva, Kyyakbayeva, Jetpisbayeva, Nurgaliyeva. August 2022, Cypriot Journal of Educational Sciences 17(8):2733-2744.
35. Kittidachanupap, Narodom & Singthongchai, Jatsada & Naenudorn, Ekkachai & Khopolklang, Neunghathai & Niwattanakul, Suphakit. (2012). Development of animation media for learning English vocabulary for children. 341-345. 10.1109/CSAE.2012.6272788.
36. Narrative abilities, memory and attention in children with a specific language impairment, I. Duinmeijer, J. Jong, A. Scheper, September 2012, International Journal of Language & Communication Disorders 47(5):542-55.
37. Vlachou, T. I.; Kambanaros, M.; Plotas, P.; Georgopoulos, V. C. Evidence of Language Development Using Brief Animated Stimuli: A Systematic Review. Brain Sci. 2024, 14, 150. <https://doi.org/10.3390/brainsci14020150>.
38. The Expressive Reading as an Opportunity for Improvement of the Preschool Children's Speech, B. Gramatkovski, J. Kochoska, M. Ristevska, D. Sivakova, February 2017, International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences Volume 4, Issue 1, ISSN (Online): 2349–5219.

Приложение А

Характеристика выборки исследования

Таблица А.1 – Список детей экспериментальной группы

Имя Ф. воспитанника	Возраст
Ваня В.	7 лет 3 месяца
Маша В.	7 лет 3 месяца
Вероника И.	6 лет 8 месяцев
Лев К.	6 лет 9 месяцев
Алина К.	6 лет 6 месяцев
Дима К.	6 лет 7 месяцев
Максим М.	6 лет 9 месяцев
Егор Н.	6 лет 10 месяцев
Марта К..	6 лет 5 месяцев
Валера Г.	6 лет 4 месяца
Рома С.	6 лет 7 месяцев
Анисия К.	6 лет 8 месяцев
Артем М.	6 лет 5 месяцев
Алиса Н.	6 лет 6 месяцев

Таблица А.2 – Список детей контрольной группы

Имя Ф. воспитанника	Возраст
Алиса Б.	6 лет 9 месяцев
Артемий В.	6 лет 8 месяцев
Владислав П.	6 лет 8 месяцев
Лев М.	6 лет 4 месяца
Леонид К.	6 лет 9 месяцев
Дарина И.	6 лет 10 месяцев
Рафаэль К.	6 лет 6 месяцев
Сергей Р.	6 лет 5 месяцев
Милана С.	6 лет 4 месяца
София Щ.	6 лет 9 месяцев
Илья П.	6 лет 11 месяцев
Ярослав Ф.	6 лет 9 месяцев
Наташа Д.	6 лет 10 месяцев
Сергей Т.	6 лет 8 месяцев

Приложение Б

Сводные таблицы результатов исследования

Таблица Б.1 – Результаты диагностического задания 1

Имя Ф. ребенка	Уровень	Количество баллов
Ваня В.	Средний	2
Маша В.	Низкий	1
Вероника И.	Средний	2
Лев К.	Средний	2
Алина К.	Низкий	1
Дима К.	Средний	2
Максим М.	Средний	2
Егор Н.	Низкий	1
Марта К..	Средний	2
Валера Г.	Высокий	3
Рома С.	Средний	2
Анисия К.	Средний	2
Артем М.	Средний	2
Алиса Н.	Низкий	1

Таблица Б.2 – Результаты диагностического задания 1

Имя Ф. ребенка	Уровень	Количество баллов
Алиса Б.	Высокий	3
Артемий В.	Средний	2
Владислав П.	Средний	2
Лев М.	Низкий	1
Леонид К.	Низкий	1
Дарина И.	Средний	2
Рафаэль К.	Низкий	1
Сергей Р.	Средний	2
Милана С.	Средний	2
София Щ.	Средний	2
Илья П.	Средний	2
Ярослав Ф.	Низкий	1
Наташа Д.	Средний	2
Сергей Т.	Средний	2

Продолжение Приложения Б

Таблица Б.3 – Результаты диагностического задания 2

Имя Ф. ребенка	Уровень	Количество баллов
Ваня В.	Средний	2
Маша В.	Низкий	1
Вероника И.	Средний	2
Лев К.	Средний	2
Алина К.	Средний	2
Дима К.	Низкий	1
Максим М.	Низкий	1
Егор Н.	Низкий	1
Марта К..	Средний	2
Валера Г.	Высокий	3
Рома С.	Средний	2
Анисия К.	Низкий	1
Артем М.	Средний	2
Алиса Н.	Низкий	1

Таблица Б.4 – Результаты диагностического задания 2

Имя Ф. ребенка	Уровень	Количество баллов
Алиса Б.	Высокий	3
Артемий В.	Средний	2
Владислав П.	Средний	2
Лев М.	Средний	2
Леонид К.	Средний	2
Дарина И.	Средний	2
Рафаэль К.	Низкий	1
Сергей Р.	Высокий	3
Милана С.	Средний	2
София Щ.	Низкий	1
Илья П.	Низкий	1
Ярослав Ф.	Низкий	1
Наташа Д.	Низкий	1
Сергей Т.	Средний	2

Продолжение Приложения Б

Таблица Б.5 – Результаты диагностического задания 3

Имя Ф. ребенка	Уровень	Количество баллов
Ваня В.	Средний	2
Маша В.	Низкий	1
Вероника И.	Средний	2
Лев К.	Средний	2
Алина К.	Низкий	1
Дима К.	Средний	2
Максим М.	Средний	2
Егор Н.	Низкий	1
Марта К..	Средний	2
Валера Г.	Средний	2
Рома С.	Средний	2
Анисия К.	Низкий	1
Артем М.	Средний	2
Алиса Н.	Средний	2

Таблица Б.6 – Результаты диагностического задания 3

Имя Ф. ребенка	Уровень	Количество баллов
Алиса Б.	Средний	2
Артемий В.	Средний	2
Владислав П.	Средний	2
Лев М.	Низкий	1
Леонид К.	Средний	2
Дарина И.	Средний	2
Рафаэль К.	Низкий	1
Сергей Р.	Высокий	3
Милана С.	Средний	2
София Щ.	Низкий	1
Илья П.	Средний	2
Ярослав Ф.	Низкий	1
Наташа Д.	Низкий	1
Сергей Т.	Средний	2

Продолжение Приложения Б

Таблица Б.7 – Результаты диагностического задания 4.

Имя Ф. ребенка	Уровень	Количество баллов
Ваня В.	Средний	2
Маша В.	Низкий	1
Вероника И.	Средний	1
Лев К.	Средний	2
Алина К.	Низкий	1
Дима К.	Средний	2
Максим М.	Средний	2
Егор Н.	Низкий	1
Марта К..	Средний	2
Валера Г.	Средний	1
Рома С.	Средний	2
Анисия К.	Низкий	2
Артем М.	Средний	2
Алиса Н.	Средний	2

Таблица Б.8 – Результаты диагностического задания 4

Имя Ф. ребенка	Уровень	Количество баллов
Алиса Б.	Средний	1
Артемий В.	Средний	2
Владислав П.	Средний	2
Лев М.	Средний	2
Леонид К.	Низкий	1
Дарина И.	Средний	2
Рафаэль К.	Низкий	1
Сергей Р.	Средний	2
Милана С.	Средний	2
София Щ.	Низкий	1
Илья П.	Средний	2
Ярослав Ф.	Низкий	1
Наташа Д.	Низкий	1
Сергей Т.	Средний	2

Продолжение Приложения Б

Таблица Б.9 – Результаты диагностического задания 5

Имя Ф. ребенка	Уровень	Количество баллов
Ваня В.	Высокий	3
Маша В.	Средний	2
Вероника И.	Высокий	3
Лев К.	Средний	2
Алина К.	Средний	2
Дима К.	Средний	2
Максим М.	Средний	2
Егор Н.	Средний	2
Марта К..	Средний	2
Валера Г.	Высокий	3
Рома С.	Высокий	3
Анисия К.	Средний	2
Артем М.	Средний	2
Алиса Н.	Средний	2

Таблица Б.10 – Результаты диагностического задания 5

Имя Ф. ребенка	Уровень	Количество баллов
Алиса Б.	Высокий	3
Артемий В.	Высокий	3
Владислав П.	Средний	2
Лев М.	Высокий	3
Леонид К.	Средний	2
Дарина И.	Высокий	3
Рафаэль К.	Низкий	1
Сергей Р.	Высокий	3
Милана С.	Средний	2
София Щ.	Средний	2
Илья П.	Средний	2
Ярослав Ф.	Средний	2
Наташа Д.	Средний	2
Сергей Т.	Средний	2

Приложение В

Стимульный материал для диагностических заданий

Таблица В.1 – Материал для диагностических заданий

Диагностическое задание	Материал
Диагностическое задание 1	«Ходит кот по лавке — Мяконькие лапки, Усики пушисты, Глазки золотисты, На кругленькой макушке, Востренькие ушки. Олег Кочнов Очень медленны движенья, И “походка” – как скольжение, В дом свой прячется от страха, Хвост поджавши черепаха. В. Талызин С горки мчится паровоз Без трубы и без колёс. С паровозом — три вагона: Михаил и два Антона» [19]. Поезд мчит без передышки Мимо Павлика и Гришки, Мимо дерева летит — И гудит, гудит, гудит. Паровозом был Вадим. С ним в сугробе мы сидим. О. и К. Сольвьевы
Диагностическое задание 3	У ㄣ - большой (низкий) У ㄣ - маленький голос (высокий) А ㄣ - А ㄣ - О ㄣ - О ㄣ - МУ ㄣ - корова МУ ㄣ - теленок АВ ㄣ - собака АВ ㄣ - щенок МЯУ ㄣ - кошка МЯУ ㄣ - котенок
Диагностическое задание 5	«Когда я сосульку ел, Было очень вкусно, А потом я заболел, Стало очень грустно» [19].

Продолжение таблицы В.1

	М. Дружинина «Кто там бродит у реки? Это наши кулички. А чего они хотят? Накормить своих ребят. Где ребята? На песочке. Сколько их? Сынок и дочка. Н. Дилакторская Дождь! Дождь! Надо нам Расходиться по домам! Гром! Гром, как из пушек. Нынче праздник у лягушек» [19]. Град! Град! Сыплет град! Все под крышами сидят, Только мой братишка в луже Ловит рыбу нам на ужин.
--	---

Приложение Г

Стимульный материал для упражнений

Упражнение «Барабанщик»

«Левой, правой!

Левой, правой!

На парад идет отряд.

На парад идет отряд.

Барабанщик очень рад:

Барабанит, барабанит

Полтора часа подряд.

Левой, правой!

Левой, правой!

Барабан уже дырявый.

Упражнение «Листопад».

Листопад, листопад,

Листья желтые летят.

Желтый клен, желтый дуб,

Желтый в небе солнца круг.

Желтый двор, желтый дом.

Вся земля желта кругом.

Желтизна, желтизна,

Значит, осень – не весна.

Упражнение «Дятел»

Дятел дерево долбит,

На весь лес он стучит» [28].



Рисунок 3 – Карточка к упражнению «Листики и капельки»

Продолжение Приложения Г

«Бум - бум - бум!
С барабаном за плечами,
Бум - бум - бум!
Ежик в сад попал случайно
Бум - бум - бум!
Очень яблоки любил он
Бум - бум - бум!
Барабан в саду забыл он
Бум - бум - бум!
Ночью яблоки срывались
Бум - бум - бум!
И удары раздавались
Бум - бум - бум!
Ой, как зайчики струхнули!
Бум - бум - бум!
Глаз до зорьки не сомкнули
Бум - бум - бум!» [28]
Упражнение «Дождик»
«Капля - раз! Капля - два!
Капли медленно сперва
Капля каплю догонять.
А потом, потом, потом
Все бегом, бегом, бегом.
До свиданья, лес густой!
Побежим скорей домой!» [28]

Упражнение игра «Игра на пианино»
Ударяй тихонечко: стук — стук — стук (тихо),

Продолжение Приложения Г

И тогда услышишь ты нежный звук (тихо).

Ударяй сильнее: стук — стук — стук (громко),

И тогда услышишь громкий звук (громко).

Упражнение «Вьюга»

За окном бушует вьюга:

У-у-у! У-у-у!

Потихонечку крадется:

У-у-у! У-у-у!

Кружит вьюга, воет вьюга:

У-у-у! У-у-у!

Не ходите в лес гулять -

С собою унесу-у-у!

Упражнение «Покажи смайлик»



Рисунок 4 – Карточка к упражнению «Покажи смайлик»

Продолжение Приложения Г

Упражнение «Слова разнообразные – одинаковые и разные»

ирис – ирис

гвоздики – гвоздики

замок – замок

мука – мука

кружки – кружки

стрелки – стрелки

Упражнение «Весело — грустно, медленно — быстро, громко — тихо»

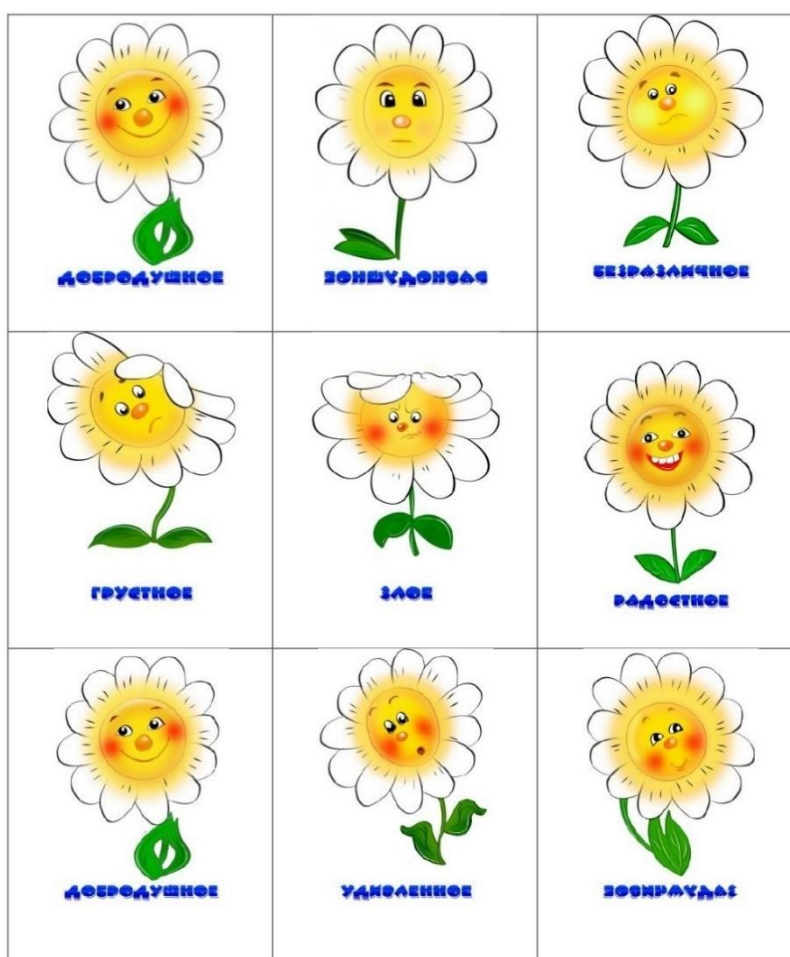


Рисунок 5 – Карточка к упражнению «Весело – грустно, медленно – быстро, громко – тихо»

Приложение Д

Сводные таблицы результатов исследования на контрольном этапе

Таблица Д.1 – Результаты диагностического задания 1

Имя Ф. ребенка	Уровень	Количество баллов
Ваня В.	Высокий	3
Маша В.	Средний	2
Вероника И.	Высокий	3
Лев К.	Средний	2
Алина К.	Средний	2
Дима К.	Средний	2
Максим М.	Высокий	3
Егор Н.	Низкий	1
Марта К..	Средний	2
Валера Г.	Высокий	3
Рома С.	Средний	2
Анисия К.	Средний	2
Артем М.	Высокий	3
Алиса Н.	Средний	2

Таблица Д.2 – Результаты диагностического задания 1

Имя Ф. ребенка	Уровень	Количество баллов
Алиса Б.	Высокий	3
Артемий В.	Средний	2
Владислав П.	Средний	2
Лев М.	Средний	2
Леонид К.	Низкий	1
Дарина И.	Средний	2
Рафаэль К.	Низкий	1
Сергей Р.	Высокий	3
Милана С.	Средний	2
София Щ.	Средний	2
Илья П.	Средний	2
Ярослав Ф.	Низкий	1
Наташа Д.	Средний	2
Сергей Т.	Средний	2

Продолжение Приложения Д

Таблица Д.3 – Результаты диагностического задания 2

Имя Ф. ребенка	Уровень	Количество баллов
Ваня В.	Средний	2
Маша В.	Средний	2
Вероника И.	Высокий	3
Лев К.	Средний	2
Алина К.	Средний	2
Дима К.	Средний	2
Максим М.	Средний	2
Егор Н.	Низкий	1
Марта К..	Высокий	3
Валера Г.	Высокий	3
Рома С.	Средний	2
Анисия К.	Средний	2
Артем М.	Высокий	3
Алиса Н.	Средний	2

Таблица Д.4 – Результаты диагностического задания 2

Имя Ф. ребенка	Уровень	Количество баллов
Алиса Б.	Высокий	3
Артемий В.	Средний	2
Владислав П.	Средний	2
Лев М.	Средний	2
Леонид К.	Средний	2
Дарина И.	Средний	2
Рафаэль К.	Низкий	1
Сергей Р.	Высокий	3
Милана С.	Средний	2
София Щ.	Средний	2
Илья П.	Низкий	1
Ярослав Ф.	Средний	2
Наташа Д.	Средний	2
Сергей Т.	Средний	2

Продолжение Приложения Д

Таблица Д.5 – Результаты диагностического задания 3

Имя Ф. ребенка	Уровень	Количество баллов
Ваня В.	Средний	2
Маша В.	Средний	2
Вероника И.	Высокий	3
Лев К.	Высокий	3
Алина К.	Средний	2
Дима К.	Средний	2
Максим М.	Средний	2
Егор Н.	Низкий	1
Марта К..	Средний	2
Валера Г.	Высокий	3
Рома С.	Высокий	3
Анисия К.	Средний	2
Артем М.	Средний	2
Алиса Н.	Средний	2

Таблица Д.6 – Результаты диагностического задания 3

Имя Ф. ребенка	Уровень	Количество баллов
Алиса Б.	Средний	2
Артемий В.	Средний	2
Владислав П.	Средний	2
Лев М.	Средний	2
Леонид К.	Средний	2
Дарина И.	Высокий	3
Рафаэль К.	Низкий	1
Сергей Р.	Высокий	3
Милана С.	Средний	2
София Щ.	Средний	2
Илья П.	Средний	2
Ярослав Ф.	Средний	2
Наташа Д.	Низкий	1
Сергей Т.	Средний	2

Продолжение Приложения Д

Таблица Д.7 – Результаты диагностического задания 4

Имя Ф. ребенка	Уровень	Количество баллов
Ваня В.	Средний	2
Маша В.	Низкий	1
Вероника И.	Высокий	3
Лев К.	Средний	2
Алина К.	Средний	2
Дима К.	Средний	2
Максим М.	Средний	2
Егор Н.	Низкий	1
Марта К..	Средний	2
Валера Г.	Высокий	3
Рома С.	Средний	2
Анисия К.	Низкий	2
Артем М.	Средний	2
Алиса Н.	Средний	2

Таблица Д.8 – Результаты диагностического задания 4

Имя Ф. ребенка	Уровень	Количество баллов
Алиса Б.	Средний	1
Артемий В.	Средний	2
Владислав П.	Средний	2
Лев М.	Средний	2
Леонид К.	Низкий	1
Дарина И.	Средний	2
Рафаэль К.	Низкий	1
Сергей Р.	Средний	2
Милана С.	Средний	2
София Щ.	Низкий	1
Илья П.	Средний	2
Ярослав Ф.	Низкий	1
Наташа Д.	Низкий	1
Сергей Т.	Средний	2

Продолжение Приложения Д

Таблица Д.9 – Результаты диагностического задания 5

Имя Ф. ребенка	Уровень	Количество баллов
Ваня В.	Высокий	3
Маша В.	Средний	2
Вероника И.	Высокий	3
Лев К.	Средний	2
Алина К.	Средний	2
Дима К.	Средний	2
Максим М.	Высокий	3
Егор Н.	Средний	2
Марта К..	Средний	2
Валера Г.	Высокий	3
Рома С.	Высокий	3
Анисия К.	Средний	2
Артем М.	Средний	2
Алиса Н.	Средний	2

Таблица Д.10 – Результаты диагностического задания 5

Имя Ф. ребенка	Уровень	Количество баллов
Алиса Б.	Высокий	3
Артемий В.	Высокий	3
Владислав П.	Средний	2
Лев М.	Высокий	3
Леонид К.	Средний	2
Дарина И.	Высокий	3
Рафаэль К.	Средний	2
Сергей Р.	Высокий	3
Милана С.	Средний	2
София Щ.	Средний	2
Илья П.	Средний	2
Ярослав Ф.	Средний	2
Наташа Д.	Средний	2
Сергей Т.	Средний	2