

АННОТАЦИЯ

Работа посвящена проблеме коррекции звукопроизношения у детей 5-6 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием посредством игр-драматизаций. Выбор темы обусловлен противоречием между признанной необходимостью коррекции звукопроизношения у детей 5-6 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и недостаточным использованием потенциала игр-драматизаций в данном процессе

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка возможности игр-драматизаций в коррекции звукопроизношения у детей 5-6 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

В исследовании решаются следующие задачи: изучить психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования; выявить особенности звукопроизношения у детей 5-6 лет с ФФН; разработать содержание и апробировать в процессе коррекционно-развивающей работы игры-драматизации, направленные на коррекцию звукопроизношения у детей 5-6 лет с ФФН.

Бакалаврская работа имеет новизну и практическую значимость; состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (45 источников) и приложения. Текст бакалаврской работы изложен на 47 страницах. Общий объем работы с приложением – 48 страниц.

Оглавление

Введение	4
Глава 1. Теоретические основы проблемы коррекции звукопроизношения у детей 5-6 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием речи посредством игр-драматизаций	8
1.1 Особенности звукопроизношения у детей с фонетико- фонематическим недоразвитием речи	8
1.2 Игры-драматизации как средство коррекции звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи	14
Глава 2. Экспериментальная работа по коррекции звукопроизношения у детей 5-6 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием речи посредством игр-драматизаций	18
2.1 Выявление особенностей звукопроизношения у детей 5-6 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием речи	18
2.2 Организация и содержание работы по коррекции звукопроизношения у детей 5-6 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием речи посредством игр-драматизаций	26
2.3 Анализ результатов экспериментальной работы	37
Заключение	41
Список используемой литературы	43
Приложение	48

Введение

Формирование правильного звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи посредством игр-драматизаций является в настоящее время важной, но не до конца изученной проблемой коррекционной педагогики.

Звукопроизношение является важным аспектом речи и образует основу речевого процесса. Стоит отметить, что формирование правильного произношения у детей представляет собой достаточно сложный процесс. Особые затруднения появляются при формировании у детей умения управлять собственным артикуляционным аппаратом, при развитии способности к восприятию обращенной речи, а также осуществлять наблюдение за собственной речью и речью других людей. У большинства детей наблюдается задержка процесса формирования правильного звукопроизношения. Звукопроизношение оказывает существенное воздействие на развитие и формирование языковых компетенций и речевых коммуникаций ребенка.

Становление звукопроизношения как важная проблема занимает серьезное место среди других сторон исследования процесса развития речи у детей дошкольного возраста. Такие ученые, как С.Н. Карпова, Э.И. Труве, И.Н. Колобова, проводя исследования своеобразия умений ребенка разбираться в речи и ее элементах, уделяли особое внимание признакам ведущего вида деятельности и формам общения с окружающими. Понимание детьми звукового состава слова в целом характеризуются тем, что оно неустойчивое и недифференцированное. Нарушенное звукопроизношение свойственно многим детям в дошкольном возрасте. Данная проблема, в логопедии представляет собой хорошо изученный раздел. Методика коррекции таких нарушений на современном этапе разработана в достаточной степени. Однако, несмотря на это есть основания говорить о необходимости проведения дальнейших исследований, позволяющих найти

методы и приемы, которые повысят мотивацию самих детей и эффективность коррекционной работы по формированию правильного звукопроизношения. Потребность в повышении эффективности коррекционной работы определила актуальность темы бакалаврской работы: «Коррекция звукопроизношения у детей 5-6 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием речи посредством игр-драматизаций».

Наряду с пониманием актуальности анализ научных исследований и педагогической практики позволил выявить существующее **противоречие** между признанной необходимостью коррекции звукопроизношения у детей 5-6 лет с с фонетико-фонематическим недоразвитием и недостаточным использованием потенциала игр-драматизаций в данном процессе. В то время как игры-драматизации могут стать средством обеспечения эффективности коррекционного процесса благодаря активизации интереса и эмоционально положительного отношения самого ребенка к правильному звукопроизношению.

На основании выявленного противоречия сформулирована **проблема исследования**: каковы возможности игр-драматизаций в коррекции звукопроизношения у детей 5-6 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием?

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность игр-драматизаций в коррекции звукопроизношения у детей 5-6 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Объект исследования: процесс коррекции звукопроизношения у детей 5-6 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Предмет исследования: игры-драматизации как средство коррекции звукопроизношения у детей 5-6 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Гипотеза исследования базируется на предположении о том, что эффективность коррекции звукопроизношения у детей 5-6 лет с фонетико-

фонематическим недоразвитием будет выше при включении в данный процесс игр-драматизаций.

В соответствии с целью и гипотезой сформулированы следующие **задачи исследования:**

1) изучить психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования;

2) выявить особенности звукопроизношения у детей 5-6 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием;

3) разработать содержание и апробировать в процессе коррекционно-развивающей работы игры-драматизации, направленные на коррекцию звукопроизношения у детей 5-6 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Для решения поставленных задач в исследовании применялись следующие **методы:** теоретический анализ психолого-педагогической и учебно-методической литературы по проблеме исследования; психолого-педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы; методы количественной обработки фактического материала.

Теоретическую основу исследования составили положения о закономерностях развития фонетической (фонематической) системы языка (А.Н. Гвоздев, В.Б. Касевич, В.К. Орфинская, С.Н. Цейтлин, Н.Х. Швачкин) и механизмах произношения (В.И. Бельтюков, Е.Н. Винарская, Н.И. Жинкин, Ю.И. Кузьмин, Н.И. Лепская).

Новизна исследования заключается в обосновании возможности использования игр-драматизаций в коррекции звукопроизношения у детей 5-6 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования материалов исследования учителями-логопедами и воспитателями в работе по коррекции звукопроизношения у детей 5-6 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Структура бакалаврской работы: введение, две главы, заключение, список используемой литературы.

Глава 1. Теоретические основы проблемы коррекции звукопроизношения у детей 5-6 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием речи посредством игр-драматизаций

1.1 Особенности звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

В настоящее время связь между недоразвитием речи и нарушением письма и чтения является очевидной. По сравнению с прошлыми десятилетиями, на современном этапе развития образования, выросли требования к детям, поступающим в первый класс. Школьные программы стали сложнее, задания в них рассчитаны на детей, владеющих чтением и умением печатать слова. Недостаточная сформированность у детей фонетических и фонематических средств языка создают трудности в обучении письменной речи, препятствует успешному овладению фонематическим анализом и синтезом. Небольшой словарный запас у таких детей проявляется в виде затруднений при овладении семантикой слов, в связи с чем дети допускают ошибки в понимании и использовании слов. Дети с диагнозом ФФН, идущие в общеобразовательную школу, не всегда имеют возможность заниматься с учителем-логопедом, так как не во всех школах оказывается логопедическая помощь. Подготовку к обучению грамоте таких детей следует начинать в дошкольной организации и проводить по специальным методикам.

Рассмотрим особенности звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Первый уровень речевого развития детей с недоразвитием, определяется как «отсутствие общеупотребительной речи». При описании речевых способностей детей этого уровня, используется словосочетание «безречевые дети», но данное определение условно, так как такие дети при коммуникации используют комплекс вербальных средств: отдельные звуки и

их сочетания – звукокомплексы и звукоподражания, обрывки лепетных слов («сина» – машина). Речь детей на этом первом уровне наполнена смешанными, самобытными словами, («кия» - кофта, свитер). Лепетная речь состоит из элементов сходных со общеупотребительными словами (петух — «ушу», киска – «тита») или совершенно непохожих на правильное слово звуковых сочетаний (воробей — «км»). Дети могут использовать в речи слова, но в них нарушена и структура, и звуковой состав, и семантические значения. Специфической особенностью детей первого уровня речевого развития, исследователи отмечают многоцелевое использование имеющихся у них языковых средств: звукоподражания и слова могут обозначать как названия предметов, так и некоторые их признаки или действия, совершаемые с ними, речь детей контекстная (например, «бика» произносится с разной интонацией и обозначает «машина», «едет», «бибикает»). Речь детей малопонятна и привязана к речевой ситуации.

Отмеченные ограниченные речевые возможности являются следствием скудного словарного запаса, в следствии чего ребенок невольно активно использует интонацию и паралингвистические средства: жесты, мимику.

У детей первого уровня речевого развития присутствует недостаточно сформированная импрессивная, сторона речи, то есть затруднено восприятие и понимание речи. Наблюдаются трудности в понимании простых предлогов («в», «на», «под» и др.), а так же согласование слов в роде числе и падеже. У детей первого уровня не сформирована способность правильно воспроизводить звуковую и слоговую структуру слова . У них наблюдается непостоянство звукового оформления одних и тех же слов (дверь – «теф, вефъ, ветъ»). Артикулирование отдельных звуков постоянно меняется. В речи детей можно наблюдать однослоговые и двуслоговые слова, а также склонность к упрощению слов до одного слога. (кубики – «ку»). Звуковой анализ слова детям данного уровня недоступен.

Второй уровень речевого развития определяется в литературе как «начатки общеупотребительной речи». На втором уровне речевого развития

речевые возможности детей возрастают. Показателем второго уровня, можно считать появление в речи детей фразы из двух, трех, иногда даже четырех слов. Ребенок правильно согласовывает слова во фразах и словосочетаниях, но может и допускать ошибки. Общение осуществляется не только с помощью жестов, лепетных слов, но и с помощью постоянных фонетических и грамматических речевых средств, хоть и искаженных.

В речи дети иногда используют простые предлоги или их лепетные замены. По сравнению с первым уровнем, у детей заметно увеличивается объём словарного запаса, улучшаются его качественные характеристики: активнее используются существительные, глаголы и прилагательные, дети используют в речи некоторые числительные и наречия. Дети с трудом оперируют обобщающими и отвлеченными понятиями, синонимами и антонимами.

Речь детей со вторым уровнем речевого развития малопонятная вследствие искаженного звукопроизношения и нарушенной слоговой структуры слова. На данном уровне речевого развития дети более точно воспроизводят слоговую структуру слова. Они повторяют слова с разной слоговой структурой, при этом звукопроизношение слов остается диффузным. Наименьшие затруднения ребята испытывают при воспроизведении звукового состава односложных слов без стечений согласных (кот). При воспроизведении двусложных слов, состоящих из открытых слогов, дети допускают ошибки (ваза – «вая»). Чаще всего у детей возникают искажения слогового состава в словах, в которых присутствует и открытый и закрытый слоги. При этом количество слогов остается правильным, а звуковой состав и очерёдность звуков и слогов искажается, часто присутствует выпадение звуков (окно – «кано»).

Чаще всего дети допускают ошибки при воспроизведении односложных и двусложных слов со стечением согласных. При этом пропускаются или выпадают нескольких звуков (звезда – «вида»). В трехсложных словах, вместе с нарушениями и выпадениями наряду с

искажением и пропуском звуков, наблюдаются перестановки и «проглатывания» слогов (голова – «ава», «ковоя»). Нарушения звукопроизношения чаще встречаются в словах с трехслоговой структурой. Четырех-, пятислоговые слова, как правило воспроизводятся с сильными искажениями, сама структура слова упрощается (велосипед – «сипед», «тапитет»). Недостаточное усвоение звукового состава слова, способствует задержке в формировании активного и пассивного словаря, в становлении грамматического строя речи, на что указывает спутанность семантического поля слов (грива понимается как грибы, шерсть как шесть).

Дети с недоразвитием речи второго уровня при произношении слов с простой и сложной слоговой структурой и со стечением согласных допускают сокращения. При звукопроизношении наблюдаются множественные искажения, замены и смешения звуков. При фонематическом восприятии отмечается недостаточность; у детей отсутствует готовность к звуковому анализу и синтезу.

На третьем уровне речевого развития присутствует развернутая фразовая речь с небольшими лексическими, грамматическими и фонетическими недоразвитиями. Для данного уровня характерно использование детьми простых, распространенных, а также некоторых видов сложных предложений, но структура предложений искажается. Возрастают возможности детей в использовании предложных конструкций с включением в отдельных случаях простых предлогов. В самостоятельной речи уменьшается число ошибок, связанных с изменением слов по грамматическим категориям рода, числа, падежа, лица, времени и т.д. Однако специально направленные задания позволяют выявить трудности в употреблении существительных среднего рода, глаголов будущего времени, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах. По-прежнему явно недостаточным остается понимание и употребление сложных предлогов, которые или совсем опускаются, или заменяются простыми предлогами.

На третьем уровне речевого надоразвития, кроме прогресса в звукопроизношении у детей отмечаются затруднения при различении звуков: дети не выделяют в словах первый и последний звук, допускают ошибки при выборе картинок с заданным звуком. Анализ речевых способностей детей показывает наличие затруднений при произнесении слов или фраз сложной слоговой конструкции.

Дети третьего уровня речевого развития способны к пониманию и самостоятельному созданию новых слов используя некоторые распространенные словообразовательные модели, но еще неточно понимают и употребляют обобщающие понятия, слова с абстрактным смыслом и в переносном значении.

Итак, дети с третьим уровнем речевого развития имеют слабо сформированные умения в звуко-слоговом анализе и синтезе, а это является основной трудностью при обучении чтению и письму. В связной речи детей присутствуют искажения логико-временных связей: нарушается сюжетная линия, выпадают существенные смысловые фрагменты, пропускаются важные элементы.

Т.Б. Филичева в 2001 г., исследуя речь дошкольников 6-7-лет, выделила еще одну группу детей. Данная группа отличается от выше описанной классификации Р.Е. Левиной, и определяется как четвертый уровень речевого развития.

У детей четвертого уровня отмечаются незначительные нарушения всех компонентов языка, которые выявляются при обследовании речи, в процессе выполнения специально подобранных заданий.

Создается впечатление, что речевое развитие этих детей в пределах нормы: у них нет выраженных нарушений звукопроизношения, в основном, присутствует только недостаточная звуковая дифференциация: смягчение сонорных и свистящих, замены свистящих. Для слоговой структуры этого речевого уровня, свойственно выпадение фонематической структуры слова

при понимании его семантического значения. А в результате искажается фонемная составляющая в разных вариантах слов.

Использование сложных по структуре слов в повседневной речи, у детей четвертого уровня, соответствует возрастной речевой норме.

У детей с четвертым уровнем характер нарушений звуко-слоговой структуры слов своеобразный. В речи детей наблюдаются редуцирования звуков, редко могут присутствовать выпадения слогов. Отмечаются замены и перестановки звуков, иногда – слогов; иногда возникают застревания, навязчивые повторения одного и того же слова, звука, иногда – добавления слогов и звуков.

Общее звучание речи ощущается как слегка смазанное за счет недостаточной внятности, экспрессивности, нечеткой дикции. Недостаточно сформированная звуко-слоговая структура, звуковые замены указывают на несовершенное состояние фонематического восприятия. Эти особенности речевого развития указывают на не до конца сформированный процесс фонемообразования. Дети четвертого уровня осознают свои затруднения и в повседневной речи стараются заменять сложные для них грамматические конструкции и трудные в произношении и звукосочетании слова другими, более простыми.

Для выявления речевых недоразвитий детей четвертого уровня используются специально подобранные методики, например, такие как: составление рассказа по сюжетным картинкам и по серии сюжетных картинок, составление рассказа из собственного опыта. При этом отмечаются нарушения всех компонентов языка в большей или меньшей степени.

Обследование детей показывает, что четвертого уровня достигает часть детей к концу коррекционного обучения в логопедическом детском саду. Около трети детей, обучающихся в группах с фонетико-фонематическим недоразвитием, также могут быть отнесены к этой категории. Дети с четвертым уровнем речевого развития к началу обучения в школе нуждается в дальнейшей логопедической помощи.

Обобщая психолого-педагогические данные о характере речевых нарушений у детей с ФФН, можно отметить, что, несмотря на различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на нарушение произносительной стороны речи.

Несмотря на некоторые отклонения от возрастных норм (в особенности в сфере фонетики), речь детей с ФФН выполняет коммуникативную функцию. У таких детей наблюдается склонность к самопроизвольному речевому развитию, к переносу выработанных речевых навыков в условия непосредственной речевой деятельности, что позволяет при логопедической работе, полностью скорректировать речевую недостаточность до поступления в школу.

Независимо от особенностей структуры речевого дефекта, дети с ФНН не смогут спонтанно достигнуть уровня развития речи, свойственного нормальным детям. Для преодоления ФФН необходимы специальные коррекционные мероприятия, направленные на коррекцию звукопроизношения и просодической стороны речи.

1.2 Игры-драматизации как средство коррекции звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Игры-драматизации выступают эффективным средством формирования выразительности речи, поскольку они раскрывает перед ребенком красоту и образность русского языка, обогащая тем самым детскую речь. С.Я. Рубинштейн писал: «Чем выразительнее речь, тем более она речь, а не только язык, потому что чем выразительнее речь, тем больше в ней выступает говорящий: его лицо, он сам». Использование детьми разнообразных средств выразительности речи – важнейшее условие своевременного интеллектуального, речевого, литературного и художественного развития.

Выразительная речь включает в себя вербальные (интонация, лексика и синтаксис) и невербальные (мимика, жесты, поза) средства.

Для развития выразительной речи необходимо создание условий, в которых каждый ребенок мог бы передать свои эмоции, чувства, желания и взгляды, как в обычном разговоре, так и публично, не стесняясь слушателей. В отечественной дошкольной педагогике выполнен довольно широкий круг исследований по вопросам формирования выразительности речи посредством игр-драматизаций (Г.И.Батурина, Н.Ф.Виноградова, Р.И.Жуковская, Г.Ф.Кузина, О.И.Соловьёва, Е.И.Радина и др.). Исследования можно сгруппировать в соответствии с тремя основными направлениями:

- общевоспитательное значение,
- развивающее значение;
- важное средство приобщения к культуре своей страны.

Исследование, проведенное Г.А. Волковой по логопедической ритмике, убедительно показало, что игры-драматизации детей способствуют активизации разных сторон их речи – словаря, грамматического строя, диалога, монолога, совершенствования звуковой стороны речи. Кроме того, благодаря декорациям, костюмам перед детьми открываются большие возможности для создания образа с помощью цвета, формы, конструкции.

В процессе работы над выразительностью реплик персонажей, собственных высказываний незаметно активизируется словарь ребенка, совершенствуется звуковая сторона речи. Новая роль, особенно диалог персонажей ставит ребёнка перед необходимостью ясно, четко и понятно изъясняться. У него улучшается диалогическая речь, её грамматический строй, он начинает активно пользоваться словарем, который, в свою очередь, тоже пополняется. Художественная выразительность образов, комичность персонажей усиливают впечатление от их высказываний, поступков, событий, в которых они участвуют.

В дошкольном возрасте процесс познания у ребенка происходит эмоционально-практическим путем. Вот почему наиболее близкие и

естественные для ребенка-дошкольника виды деятельности – игра, общение с взрослыми и сверстниками, экспериментирование и другие виды деятельности. Использование в играх-драматизациях варежкового, перчаточного, пальчикового театров позволяет расширить спектр решаемых учителем-логопедом коррекционных задач за счет сочетания звукопроизношения с движениями кистей, пальцев рук.

Игры-драматизации могут включать:

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

Безусловно, что в играх-драматизациях огромную роль играет воспитатель. Следует подчеркнуть, что игры-драматизации должны выполнять одновременно познавательную, воспитательную и развивающую функции и ни в коей мере не сводиться только к подготовке выступлений. Их содержание, формы и методы проведения должны способствовать одновременно достижению трех основных целей:

- формированию выразительности речи;
- созданию атмосферы творчества;
- социально-эмоциональному развитию детей.

Говоря о воспитании выразительности речи, мы имеем в виду две стороны этого понятия:

- 1) естественная выразительность повседневной детской речи;
- 2) произвольная, осознанная выразительность при передаче заранее обдуманного текста (предложения или рассказа, составленного самим ребенком по заданию воспитателя, пересказа, стихотворения).

Выразительность речи дошкольника является необходимой характеристикой речи как средства общения, в ней проявляется

субъективность отношения ребенка к окружающему. Выразительность возникает тогда, когда ребенок хочет передать в речи не только свои знания, но и чувства, отношения. Выразительность является следствием понимания того, о чем говорится. Эмоциональность проявляется прежде всего в интонациях, в подчеркивании отдельных слов, паузах, мимике, выражении глаз, в смене силы и темпа голоса. Непринужденная речь ребенка всегда выразительна. В этом заключается сильная, яркая сторона детской речи, которую мы должны закрепить и сохранить. Более сложно сформировать выразительность произвольную. Н.С. Карпинская отмечает, что, сохраняя непосредственность исполнения, следует постепенно и осторожно развивать у детей способность к произвольной выразительности, т. е. к выразительности, возникающей в результате сознательного устремления, волевых усилий.

Игры-драматизации позволяют детям старшего дошкольного возраста решать многие проблемные ситуации опосредованно от лица какого-либо персонажа. Это помогает преодолевать робость, неуверенность в себе, застенчивость, формировать выразительную речь.

Глава 2. Экспериментальная работа по коррекции звукопроизношения у детей 5-6 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием речи посредством игр-драматизаций

2.1 Выявление особенностей звукопроизношения у детей 5-6 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

В соответствии с целью и гипотезой исследования нами был проведен констатирующий эксперимент. Для определения особенностей развития динамического и орального праксиса, а также особенностей звукопроизношения у детей 5-6 лет с ФФН мы опирались на исследования Н.И. Озерецкого Е.В. Мазановой, Г.А. Волковой. Исходя из их разработок, мы выделили показатели особенностей развития динамического и орального праксиса, и звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста, которые можно определить, как уровни развития:

- уровень развития общей моторики;
- уровень развития координации рук;
- уровень развития ритмического чувства;
- уровень развития артикуляционной моторики;
- уровень развития звукопроизношения.

Для выявления данных показателей использовались следующие методики: «Состояние общей моторики» (Н.И. Озерецкий), «Динамический праксис» (Н.И. Озерецкий), «Музыкальное эхо» (Г.А. Волкова.), «Артикуляционная моторика» (Е.В. Мазанова.), «Исследование фонетической стороны речи» (Е.В. Мазанова.).

Рассмотрим каждое задание подробнее.

Методика 1. «Состояние общей моторики» (Н.И. Озерецкий)

Цель: выявить уровень развития общей моторики детей 5-6 лет.

Процедура проведения: исследование было проведено индивидуально с каждым ребенком. Ребенку предлагалось в индивидуальном порядке,

попрыгать на одной ноге, преодолеть расстояние в 2 метра по прямой, сначала на правой, а потом, через промежуток в 30 секунд, на левой ноге, руки удерживать на поясе.

Экспериментатор фиксирует:

1. силу;
2. точность;
3. координированность;
4. переключаемость;

Перед выполнением упражнения, ребенка подбадривали, хвалили за любой результат. При выполнении пробы учитывалась ведущая нога. Так как пробы проводились с детьми, имеющими диагноз ФФН, то приходилось иметь в виду, что наряду с общей соматической ослабленностью им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции.

Обработка данных: Задание не засчитывалось, если ребенок:

- размахивал руками;
- коснулся пола согнутой ногой.

Критерии оценки результатов:

Результаты каждого движения оцениваются по шкале от 1 до 5. Оценка результатов: достаточный, соответствующий возрасту уровень выполнения движений – 3 баллов, умеренный – 2 балла, слабый – 1 балл. Состояние общей моторики определяется по общей сумме баллов, набранной им по всем выполненным движениям. Использовались стандартные процедуры сбора и анализа данных.

- от 7 – до 9 баллов – высокий уровень;
- от 5 – до 6 баллов – средний уровень;
- от 1 – до 4 баллов – низкий уровень.

При проведении диагностики по методике 1: «Состояние общей моторики» (Н.И. Озерецкий), было установлено, что низкий уровень общей моторики преобладает у большей части детей (45%), отмечались нарушенная координация, низкая переключаемость, скованность движений.

Средний уровень общей моторики наблюдался у 7 человек, что составляет 35%. Наблюдалась небольшая двигательная неточность, отмечалась нарушение координации и легкая скованность движений.

Высокий уровень общей моторики наблюдался у 4 человек. Дети старательно выполняли задания. Наблюдалась небольшая двигательная неточность, соответствующая возрасту.

Методика 2. «Динамический праксис» (Н.И. Озерецкий)

Цель: выявить особенности взаимной, согласованной деятельности рук у детей 5-6 лет.

Процедура проведения: ребенку в индивидуальном порядке предлагается воспроизвести за педагогом следующие движения: положить на стол «горизонтальные» кулаки (пальцами вниз), затем поставить кисть на ребро, затем прижать к столу ладонь. Проба выполняется сначала ведущей рукой, затем второй рукой, потом обеими руками. Сначала проба выполняется под счет («раз, два, три»), затем под инструкцию («кулак, ребро, ладонь»), затем самостоятельно, без словесного сопровождения.

Обработка данных: При оценке результатов необходимо, прежде всего, отметить ритмичность движений и способность синхронно сменять положение обеих рук одновременно. При резидуальных поражениях двигательных систем мозга выполнение данной пробы обычно затруднено: отмечаются синкинезии, переключение на следующее движение обеими руками происходит разновременное, что свойственно детям с диагнозом ОНР. Количественная оценка успешности выполнения пробы оценивается с помощью подсчета количества правильно выполненных движений в серии из 4-6 заданий.

от 5 – до 6 баллов – высокий уровень;

от 3– до 4 баллов – средний уровень;

от 1 – до 2баллов – низкий уровень

При проведении диагностики по методике 2 «Динамический праксис» (Н.И. Озерецкий), мы получили следующие результаты: у 10 человек низкий уровень реципрокной координации рук, это половина всех обследуемых детей Они выполняли пробу неуверенно, сбивалась, отмечались синкинезии, переключение на следующее движение обеими руками происходило разновременно.

Средний уровень был зафиксирован у 7 человек. При выполнении задания дети были сосредоточены, но отмечались синкинезии, временами переключение на следующее движение обеими руками происходило разновременно.

Высокий уровень выявился у 3 детей. Выполняя задания, дети были увлечены, но у них так же отмечались редкие синкинезии.

Методика 3.«Музыкальное эхо» (Г.А. Волкова)

Цель: исследование ритмического чувства детей 5-6 лет.

Процедура проведения: ребенку в индивидуальном порядке предлагаются простые ритмы: I-II, II-I, II-I-I, I-I-II, I-III, I-II-II. Педагог ударяет в определенном ритме по ударному инструменту (барабану), ребенок, в этом же ритме, точно повторяет услышанное.

В данной методике оцениваются: темп выполнения пробы, наличие всех элементов ритмического рисунка – длительность паузы, количество ударов.

Обработка данных: При оценке результатов необходимо, прежде всего, отмечать ошибки при воспроизведении ритмического рисунка, повторы в ускоренном или замедленном, по сравнению с образцом, темпе; нарушения количества элементов в данном ритмическом рисунке.

от 5 – до 6 баллов – высокий уровень;

от 3– до 4 баллов – средний уровень;

от 1 – до 2баллов – низкий уровень.

Проведя исследование по методике 3 «Музыкальное эхо» (Г.А. Волкова), мы получили следующие результаты. У 8 детей низкий уровень развития ритмического чувства. При выполнении задания отмечались ошибки при воспроизведении ритмического рисунка, повторы в ускоренном или замедленном, по сравнению с образцом, темпе, присутствовали нарушения количества элементов в данном ритмическом рисунке (выпадение или появление новых элементов).

Средний уровень был зафиксирован у 6 детей. При выполнении задания наблюдались небольшие ошибки при воспроизведении ритмического рисунка, были повторы в ускоренном или замедленном, по сравнению с образцом, темпе.

Высокий уровень выявился у 6 детей. Выполняя задания, дети были увлечены, отмечались небольшие ошибки при воспроизведении ритмического рисунка.

Методика 4. «Артикуляционная моторика» (Е.В. Мазанова).

Цель: выявить уровень развития артикуляционной моторики у детей 5-6 лет.

Процедура проведения: ребенку в индивидуальном порядке предлагается выполнить следующие упражнения, глядя на себя в зеркало:

Все задания должны выполняться при многократном повторении требуемого движения

Исследование двигательной функции губ по словесной инструкции проводится после выполнения задания по показу.

1. «Улыбка» вытянуть губы в трубочку, как при произношении звука «у», и удержать позу;
2. «Трубочка» растянуть губы в "улыбке" (зубов невидно) и удержать позу;
3. «Лопаточка» положить широкий язык на нижнюю губу и подержать под счет от 1 до 5;

4. «Иголочка» открыть рот, язык сделать узким, напрячь, узкий язык выдвинуть вперёд, затем убрать вглубь рта;

5. «Дятел» улыбнуться, открыть рот, кончиком языка постучать за верхними зубами: д-д-д;

6. «Вкусное варенье» улыбнуться, открыть рот, широким языком в форме чашечки облизать верхнюю губу;

7. «Маятник» улыбнуться, открыть рот, переводить кончик языка поочередно из правого угла рта в левый угол, касаясь губ;

8. «Грибок» улыбнуться, открыть рот, присосать широкий язык к нёбу, удерживать под счет до 5;

9. «Лошадка» улыбнуться, приоткрыть рот, пощёлкать языком, присасывая его к нёбу, как цокают лошадки;

10. «Забор» улыбнуться, с напряжением обнажив сомкнутые зубы;

11. «Маляр» улыбнуться, приоткрыть рот, кончиком языка погладить, (покрасить) нёбо;

12. «Качели» открыть рот, как при произнесении звука «А» языком тянуться попеременно то к носу, то к подбородку;

13. «Индюшка» улыбнуться, широким языком несколько раз быстро провести по верхней губе вперёд-назад;

В данной методике, при исследовании двигательной функции губ отметить: выполнение правильное; диапазон движений невелик; наличие содружественных движений; чрезмерное напряжение мышц, истощаемость движений; наличие тремора, саливации, гиперкинезов; активность участия правой и левой сторон губ; смыкание губ с одной стороны; движение не удаётся.

При исследовании двигательной функции языка отметить: выполнение правильное; движения языка имеют недостаточный диапазон; в мышцах появляются содружественные движения; язык движется неуклюже, всей массой, медленно, неточно; имеются отклонения языка в сторону, удерживается ли язык в определенном положении.

Обработка данных: ответы оцениваются по правильности выполнения проб. Все данные заносятся в таблицу, где отмечается сумма баллов, полученных каждым ребенком, что позволяет выявить уровень (приложение Г).

От 12 до 9 – высокий уровень;

От 5 до 8 – средний уровень;

От 1 до 4 – низкий уровень.

Проведя исследование по методике 4 «Артикуляционная моторика» (Мазанова Е.В.), мы получили следующие результаты. У 8 детей низкий уровень сформированности артикуляционной моторики. При исследовании двигательной функции губ отмечались: содружественные движений; небольшой диапазон движений, истощаемость движений; наличие тремора, гиперкинезов. При исследовании двигательной функции языка наблюдались такие явления как: недостаточный диапазон движений языка; язык двигался неуклюже, всей массой, медленно, неточно; имелись отклонения языка в сторону.

Средний уровень был зафиксирован у 10 человек. При исследовании двигательной функции губ отмечались: содружественные движений; небольшой диапазон движений. При исследовании двигательной функции языка у наблюдались такие явления как: недостаточный диапазон движений языка; язык двигался медленно, неточно; имелись отклонения языка в сторону.

Высокий уровень выявился у 2 детей: при выполнении задания у них отмечались небольшие содружественные движений; имелись отклонения языка в сторону.

Методика 5. «Исследование фонетической стороны речи». (Е.В. Мазанова).

Цель: определить особенности звукопроизношения детей 5-6 лет.

Процедура проведения: ребенку в индивидуальном порядке Методика проводится индивидуально. Ребенку предлагается 20 проб. Для обследования

звукопроизношения используются слова с основными группами звуков русского языка, произношение которых может вызывать у детей этого возраста трудности. (звуки могут искажаться, пропускаться, смешиваться, заменяться). Педагог проверяет произношение каждого звука в словах, предлагая посмотреть и назвать изображение на картинке.

Обработка данных: При оценке результатов, количественная оценка успешности выполнения пробы оценивается с помощью подсчета количества правильно произнесенных звуков. Ошибочное произношение звуков-0 баллов.

1 – 7 низкий уровень

8 – 14 средний уровень

15 – 20 высокий. Уровень.

Проведя исследование по методике 5 «Исследование фонетической стороны речи» (Е.В. Мазанова), мы получили следующие результаты. 8 детей в процессе выполнения проб, часто искажали, пропускали, смешивали или заменяли звуки на более простые и доступные по звучанию, присутствуют отклонения языка и истощаемость движений речевого аппарата.

Средний уровень был зафиксирован у 8 человек. В процессе выполнения проб, дети иногда искажали, заменяли звуки на более простые и доступные по звучанию, с трудом удерживали язык в определенном положении, наблюдался недостаточный диапазон артикуляционных движений, отсутствуют соноры, искажено произношение свистящих и шипящих.

Высокий уровень выявился у 4 детей. При выполнении задания отмечались небольшие искажения свистящих и шипящих звуков.

Общий уровень развития звукопроизношения, динамического, артикуляционного праксиса, определяется следующими баллами:

Высокий уровень – приближенно к норме;

Средний уровень – присутствуют искажения и нарушения;

Низкий уровень – наблюдаются значительные искажения и нарушения.

От 31-50 баллов – высокий уровень;

от 25-31 балл – средний уровень;

от 13-24 балла – низкий уровень.

Таким образом, проанализировав полученные результаты, мы пришли к выводу, что:

- низкий уровень имеют 9 детей (48%)
- средний уровень имеют 6 детей (32%)
- высокий уровень имеют 4 ребенка (20%)

Дети с низким уровнем развития звукопроизношения часто искажали, пропускали, смешивали или заменяли звуки на более простые и доступные по звучанию, отмечаются синкинезии, недостаточный диапазон артикуляционных движений, отсутствуют соноры, искажено произношение свистящих и шипящих.

Дети со средним уровнем развития звукопроизношения испытывали трудности при выполнении артикуляционных проб: язык с трудом удерживался в определенном положении, недостаточный диапазон артикуляционных движений.

У детей с высоким уровнем развития наблюдались небольшие ошибки при искажении звуков. При выполнении заданий дети были увлечены, достаточно сконцентрированы.

2.2 Организация и содержание работы по коррекции звукопроизношения у детей 5-6 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием речи посредством игр-драматизаций

Цель формирующего эксперимента – разработать и экспериментально апробировать методику развития у детей 5-6 лет выразительности речи посредством игр-драматизаций.

Работа по формированию выразительности речи проводится поэтапно.

1 этап: формирование представлений о выразительности в импрессивной речи.

1.1. Формирование общих представлений о выразительности речи. С этой целью детям читается дважды один и тот же рассказ, первый раз – без интонационного оформления текста, второй – выразительно, с интонационным оформлением. Затем выясняется, какое чтение больше понравилось и почему; объясняется, что голос при чтении можно изменять, что голосом можно передать вопрос, радость, удивление, просьбу, приказ и т. д.

1.2. Знакомство с повествовательной интонацией, средствами ее выражения и способами обозначения.

1.3. Знакомство с вопросительной интонацией, средствами ее выражения и способами обозначения.

1.4. Знакомство с восклицательной интонацией, средствами ее выражения и способам обозначения.

2 этап: формирование выразительности в экспрессивной речи.

2.1. Работа над выразительностью повествовательного предложения. Работа над ритмикой слова. Отработка интонационной конструкции, выражающей завершенность в повествовательном предложении.

2.2. Работа над интонационной выразительностью вопросительного предложения.

Отработка интонации вопросительного предложения без вопросительного слова (в процессе резкого повышения тона в словах разной слоговой структуры и с разным местом положения ударения в слове).

Отработка интонации вопросительного предложения с вопросительным словом (при выделении вопросительного слова в предложении, проводившимся параллельно с закреплением умения изменять место интонационного центра внутри предложенной конструкции).

После отработки вопросительной интонации в специальных упражнениях проводится ее закрепление в стихах сначала сопряженно с воспитателем, затем по подражанию и самостоятельно.

2.3. Работа над выразительностью восклицательного предложения:

– отработка восклицательной интонации на материале междометий осуществляется при отработывании выражения различных эмоциональных состояний с помощью междометий на материале картинок и стихов, при предъявлении которых детьми проговариваются с нужной интонацией только междометия, соответствующие эмоциональному содержанию картинок и стихов;

– отработка интонационной конструкции, выражающей обращение, требование, восклицание;

– проводится в процессе сопряженного проговаривания, повторения и самостоятельного произнесения соответствующих речевых образцов;

– закрепление восклицательной интонации.

Даётся понятие о логическом ударении, отработывается умение выделять голосом главные по смыслу слова во фразе, т. е. продуцировать логическое ударение.

Работая над театрализацией сказки можно использовать следующий план:

I. 1. Чтение сказки.

2. Беседа по содержанию.

II. 1. Рассказывание сказки по ролям.

2. Обсуждение кандидатур на роли персонажей сказки

III. 1. Работа с артистами:

а) выразительное чтение;

б) игровые движения;

в) мимика.

2. Индивидуальная работа по ролям.

3. Закрепление.

IV. 1. Объединённая репетиция для всех участников спектакля

2. Закрепление.

V. Генеральная репетиция.

VI. Премьера.

При отборе художественных произведений для обыгрывания детьми мы учитывали следующие требования:

- доступность возрасту,
- эмоциональная привлекательность,
- динамичность сюжета,
- эмоциональное и образное описание качеств героев,
- наличие эпизодов, которые дети могут перенести в игру.

Для организации игр-драматизаций мы использовали художественные сказки (народные и авторские). Выбор жанра сказки является не случайным: дело не только в том, что она наиболее соответствует возрастным особенностям дошкольников, но и в том, что сказка является одним из самых сильных развивающих и психотерапевтических средств – прежде всего за счет своей метафоричности. Телесный и конкретный язык сказок открывает детям путь наглядно-образного постижения мира человеческих отношений, что вполне адекватно психологическим особенностям старших дошкольников [13].

При организации игр-драматизаций мы не ставили цель подготовить спектакли. Дети имели возможность дополнять и изменять сюжет, вносить новых персонажей, не меняя характера основных героев.

Таблица 1 – Тематика игр-драматизаций

«Морозко» (русская народная сказка в обработке А. Толстого) «Аленький цветочек» (С.Т. Аксаков) «Царевна-лягушка» (русская народная сказка) «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» (обработка М. Булатова) «Федорино горе» (К.И. Чуковский)	«Два брата» (Л.Н. Толстой) «Никита Кожемяка» (русская народная сказка) «Илья Муромец и Соловей Разбойник» (обработка для детей И.В. Карнаухова) «Отважный сын» (нанайская народная сказка) «Иван царевич и серый волк» (русская народная сказка)
--	--

На первом этапе позиция взрослого активна, он являлся инициатором и организатором игр, предлагал сюжеты для обыгрывания, организовывал предметно-игровую среду, брал на себя отрицательные роли или роли персонажей, которые никто из детей не хотел исполнять. На втором этапе взрослый помогал детям в организации игр, использовал приемы активизации эмоциональной выразительности, исполнял роль зрителя.

Таблица 2 – Этапы формирующего эксперимента

Этапы	Задачи	Позиции		Методы и приемы
		взрослый	дети	
I	1) вызвать у детей интерес к обыгрыванию сказок; 2) развивать сценические умения, способствовать овладению средствами эмоциональной выразительности; 3) уточнить представления об особенностях поведения людей в зависимости от половых различий, доминирующих видов деятельности.	инициатор игры, режиссер, костюмер, декоратор, исполнитель отрицательных ролей	актеры, помощники костюмера, помощники декоратора, зрители	- чтение и обсуждение сказок; - рассматривание иллюстраций; - составление словесного портрета героя; - воображаемые ситуации «если бы герой был другого пола» (например, если бы Баба-Яга стала Дедом-Яга); - обогащение предметно-игровой среды театрального уголка полоролевыми атрибутами; - создание игровой обстановки; - пластические этюды; - упражнения на развитие сценических умений, эмоционально выразительности

II	способствовать проявлению эмпатии по отношению к литературным персонажам, сверстникам, близким людям; заботы по отношению к младшим, сверстникам и старшим людям разного пола	помощник сценариста, режиссера, костюмера, декоратора	Сценаристы, режиссеры, костюмеры, декораторы, актеры, зрители	- чтение и обсуждение сказок; - рассматривание иллюстраций; - составление словесного портрета героя; - активизирующее общение; - игра в тайные «мужские» и «женские» сообщества
----	---	---	---	---

Опишем организацию взаимодействия взрослого с детьми в играх-драматизациях на каждом этапе.

На первом этапе мы решали следующие задачи:

- 1) вызвать у детей интерес к обыгрыванию сказок;
- 2) развивать сценические умения, способствовать овладению средствами эмоциональной выразительности;
- 3) уточнить представления об особенностях поведения людей в зависимости от половых различий, доминирующих видов деятельности.

Взрослый выступал инициатором и организатором игр. Он привлекал детей к совместной игре. На данном этапе нам было важно построить совместную игру с детьми таким образом, чтобы ее центральным моментом стало именно ролевое поведение. Во время игры, взрослый, взяв на себя не последнюю в сказке роль, выступал примером, образцом-ориентиром в исполнении роли.

Приведем примеры проведения некоторых театрализованных игр.

Игра-драматизация по сказке «Морозко» (русская народная сказка в обраб. А. Толстого).

Экспериментатор собрал вместе детей и начал читать сказку «Морозко». После прочтения сказки взрослый говорит: «А давайте обыграем

эту сказку, выберем себе героев, которых бы вы хотели играть и устроим спектакль». Дети выбирают себе героев, вместе с воспитателем готовят сценарий по сказке, вспоминают реплики героев, обговаривают их действия и тем самым запоминают свои роли. Затем в театральном уголке вместе с взрослым подбирают себе атрибуты для обыгрывания своей роли.

Когда роли распределены, сценарий составлен, и все дети разобрали атрибуты для своих ролей, начинается совместная с взрослым игра.

Игра продолжалась 30 минут. Всем детям понравилось играть, Илана К. сказала, что ей понравилось быть такой трудолюбивой как главная героиня Настенька, а Илья Е. сказал, что он хочет быть таким же смелым и находчивым как Иван.

Взрослый играл роль Бабы-Яги, поскольку ни кто из девочек не хотел играть эту роль, но после окончания игры несколько девочек сказали, что в следующий раз с радостью сыграют роль Бабы-Яги, потому что они «вживую» увидели какая она интересная.

Проводя первую игру-драматизацию, дети меняли сценарий, речь, и поступки своих героев, но от этого центральная идея обыгрываемой сказки не менялась.

В момент, когда по сценарию должна была быть свадьба главных героев сказки Настеньки и Ивана дети накрыли красивый стол и начали «пировать», этот момент всем очень понравился.

После окончания игры экспериментатор поинтересовался, понравилось ли детям играть, и хотели бы они поиграть еще. Дети ответили, что такая игра понравилась им очень, но несколько мальчиков сказали, что больше не хотят играть разбойников.

Театрализованная игра по русской народной сказке «Никита Кожемяка».

Экспериментатор положил в театральный уголок атрибуты (фартуки, маски и т.п.) для разыгрывания сказки «Никита Кожемяка» и предложил детям обыграть новую сказку, которую дети уже слышали и знают ее сюжет.

Антон Г. сразу захотел быть змеем, Ира Д. дочкой царя, а Слава А. решил быть Никитой Кожемяка. Все и даже второстепенные роли распределились быстро.

Взрослый, так же как и в первый раз обсудил с детьми все роли, слова и сюжет сказки в целом. Дети разграничили площадку, где будет море, где поле, где деревня, а где дом змея.

В этот раз взрослый играл роль жены царя. Дети так же, как и в предыдущий раз, меняли или ускоряли действие или текст.

После завершения игры экспериментатор обсудил ее с детьми. Дети были рады пережить змея, а Слава А. очень растрогался, когда по сюжету к нему пришли «дети – сироты», он сказал, что всегда будет им помогать. Антон, игравший змея хотел изменить сценарий полностью, но дети установили правило, что менять сюжет и слова можно, но не кардинально, и до окончания игры проблем не возникало.

Игра-драматизация по сказке «Аленький цветочек» (С.Т. Аксаков)

С самого утра взрослый кладет в театрализованный уголок несколько простых атрибутов для обыгрывания данной сказки (зеркальце, веночек, цветочек, часы и маску). После взрослый берет книгу и предлагает детям послушать сказку. Дети подходят к взрослому и садятся рядом, но некоторые дети продолжают играть. Воспитатель начинает читать и через какое-то время остальные дети присоединяются к этому процессу.

После того как воспитатель закончил читать он подходит к уголку где лежат все атрибуты и костюмы и берет веночек, и предлагает детям обыграть эту сказку. Каждый ребенок выбирает себе роль, придумывает сценарий и одновременно выбирает атрибуты для роли, примеряет их. Перед тем как начать играть дети разграничили комнату на территорию замка чудища и территорию дома купца. Играя, дети практически не изменяли слова сценария, поскольку сказка «Аленький цветочек» знакома им очень хорошо. Девочкам было очень жалко чудище и поэтому Аня Н. и Ира Н. не хотели

закрывать ставни, но они поняли, что играют определенную роль и нужно ей следовать.

Игра-драматизация по русской народной сказке «Царевна лягушка»

Взрослый с детьми читал сказку «Царевна лягушка», после ее прочтения взрослый с детьми начали бурное обсуждение данной сказки и взрослый предложил обыграть ее для того, чтобы лучше понять характеры героев. Дети с радостью согласились. Дети при помощи взрослого начали распределять роли, текст, обустроили площадку для игры. Взрослый достал из сумки лук, игрушечного лягушонка, корону, маску и прочие атрибуты для игры и дети все между собой распределили. В этот раз помощницу воспитателя они попросили быть зрителем, и потом рассказать понравилось ей или нет.

Дети играли с большим удовольствием, стреляли из лука, бегали, танцевали на пиру. Им очень понравилось. Кристина Б. очень захотела, чтобы ее тоже спасли от злого Кощея.

Игра-драматизация по сказке «Два брата» (Л.Н. Толстой)

Взрослый предложил детям прочитать сказку «Два брата», дети согласились. Подошли к взрослому сели рядом с ним и начали слушать.

После прочтения сказки взрослый сказал детям, что сказка такая коротенькая и такая интересная, что можно было бы ее обыграть. Дети согласились, стали распределять роли, советоваться с взрослым по поводу своих слов и стали придумывать себе наряды. Дети не знали, как одеваются латыши, поэтому обратились к рисунку в книге и стали отталкиваться от него.

После того как дети подучили текст и нашли себе подходящие атрибуты (которые взрослый предварительно положил в театральный уголок), они начали обыгрывать сказку. Взрослый в данной сказке взял на себя роль судьи. После окончания ее разыгрывания дети начали спорить, почему прав бедный брат, а не богатый. Слава А. сказал, что богатые бывают, правы намного чаще, чем бедные, потому что у них есть деньги.

Вместе со Славой дети начали обсуждать это высказывание. Взрослый в данной ситуации помог детям разобраться в этой непростой ситуации.

Взрослый не ожидал, что данная сказка вызовет у детей столь бурное обсуждение. Детям очень понравилось обыгрывать данную сказку, Ведь она оказалась чуть короче всех остальных, которые они обыгрывали ранее.

По окончании первого этапа мы перешли к реализации следующего этапа, задачей которого являлась: способствовать проявлению эмпатии по отношению к литературным персонажам, сверстникам, близким людям; заботы по отношению к младшим, сверстникам и старшим людям разного пола.

На данном этапе взрослый лишь помогал в организации игр, выступал в роли помощника сценариста, режиссера, декоратора или в роли зрителя.

Приведем пример проведения некоторых игр-драматизаций.

Игра-драматизация по русской народной сказке «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» (обработано М. Булатова).

Экспериментатор поместил в театральную уголок атрибуты для обыгрывания сказки «Сестрица Аленушка и братец Иванушка». Дети уже давно знают эту сказку и реплики главных героев. Настя Р., увидев, что в уголке лежат новые костюмы и атрибуты для театрализованной игры сказала взрослому, что увидела, что в театрализованном уголке лежат новые атрибуты и хотела бы обыграть новую сказку, но забыла, как она называется. Взрослый ответил, что сказка называется «Сестрица Аленушка и братец Иванушка». Настя Р. собрала детей, и они начали распределять роли и готовиться к игре, попросили взрослого быть зрителем. Дети распределили роли и приступили к обыгрыванию. Игра длилась 30 минут, сценарий немного менялся самими детьми, после чего дети решили обсудить свои роли. Детям понравилось играть как положительных, так и отрицательных персонажей, хотя изначально отрицательного персонажа не хотел играть никто, но они решили его не убирать. После обыгрывания дети вместе с взрослым начали обсуждение, им было очень важно мнение взрослого об их

игре. Взрослый похвалил детей и тем самым стимулировал дальнейшее проявление самостоятельности.

Игра-драматизация по нанайской народной сказке «Отважный сын»

Взрослый учел все нюансы при предыдущем обыгрывании и теперь вместе с атрибутами для сказки положил в театрализованный уголок книгу со сказкой «Отважный сын», для которой и предназначены новые атрибуты в театрализованном уголке.

Илья Е. подошел к уголку и, увидев, что там лежат новые атрибуты и книга со сказкой, предложил детям поиграть. Они вместе с взрослым еще раз прочли книгу и приступили к составлению сценария и повторению слов, после чего приступили к обыгрыванию. Эту сказку дети захотели обыграть несколько раз, для того что бы все дети участвовали. Детям очень понравилась эта сказка, ведь в ней маленький сын помогает своей маме. Мальчикам очень понравилось играть Анга, они сказали, что он очень смелый, и они хотят быть на него похожим.

Илья Е. предложивший играть и первым исполнявший роль Анга, был в восторге, он сказал, что этот мальчик такой смелый, что не каждый взрослый сможет поступить так же как он.

Игра-драматизация по сказке «Федорино горе» (К.И. Чуковский)

Придя утром в группу, взрослый положил новые атрибуты и новую сказку для обыгрывания в театральные уголки.

После Аня Н., Илья У., Анастасия К. и Никита Б. подошли к театрализованному уголку и взяли книгу со сказками К.И. Чуковского. Они начали ее рассматривать, вспомнили текст сказки «Федорино горе», после чего решили, что хотят ее обыграть. Им очень понравилось, что там так много персонажей, хоть большинство из них и неодушевленные, но текст сказки им очень понравился.

Дети предложили остальным и взрослому поиграть, дети с радостью согласились.

Аня Н взяла на себя роль Федоры, взрослому дети отвели роль курочки, все остальные дети разобрали роли зверей и посуды. Они приступили к составлению сценария.

В процессе обыгрывания дети иногда изменяли слова и буквально сочиняли стишки на ходу, это было очень увлекательно.

После обыгрывания данной сказки дети были в восхищении, ведь у них была возможность, как никогда попрыгать и побегать, сбегая от Федоры. Аня П., взявшая на себя роль Федоры, после обыгрывания, сказала, что никогда не будет такой как она, всегда будет мыть посуду и ухаживать за ней, ведь поступать, так как Федора нельзя, необходимо следить за вещами, женщина должна быть аккуратной, заботливой, «чистюлей».

Дети, исполнявшие роли посуды сказали, что хотят «побольше» так играть, ведь им было так весело, не смотря на то, что территория была разграничена и пространства было не очень много.

2.3 Анализ результатов экспериментальной работы

На завершающем этапе нашей работы мы провели контрольный срез. Исходя из целей и задач исследования, мы определили цель контрольного эксперимента: выявить особенности развития динамического и орального праксиса, а также особенности звукопроизношения у детей 5-6 лет с ФФН.

Диагностика проводилась по тем же критериям и показателям на который мы опирались для изучения особенностей развития динамического и орального праксиса, а также особенностей звукопроизношения у детей 5-6 лет с ФФН в констатирующем эксперименте. Для выявления данных показателей использовались следующие методики: «Состояние общей моторики» (Н.И. Озерецкий), «Динамический праксис» (Н.И. Озерецкий), «Музыкальное эхо» (Г.А. Волкова.), «Артикуляционная моторика» (Е.В. Мазанова.), «Исследование фонетической стороны речи» (Е.В. Мазанова.).

Первое диагностическое задание позволило выявить уровень сформированности общей моторики детей дала нам возможность методика Н.И. Озерецкого: «Состояние общей моторики», в которой детям предлагалось попрыгать на одной ноге, преодолеть расстояние в 2 метра по прямой, сначала на правой, а потом, через промежуток в 30 секунд, на левой ноге, руки удерживать на поясе.

После проведения диагностического задания были получены следующие результаты: высокий уровень вырос на 35% (7 детей) и составил 55% (11 детей), количество детей со средним уровнем выросло на 10% (3 ребёнка) и составило 45% (9 детей). Уровень детей с низким уровнем не было выявлено, т.е. уменьшился на 45% (9 детей).

После проведения с детьми формирующего эксперимента дети с большей легкостью, чем при проведении констатирующего эксперимента, выполняли прыжки на одной ноге. У ребят отмечалась скоординированность движений, ловкость и достаточная скорость выполнения прыжков, дети не размахивали руками и не коснулись пола согнутой ногой.

После проведения второго диагностического задания того же автора «Динамический праксис» (Н.И. Озерецкий), выявляющего особенности взаимной, согласованной деятельности рук у детей 5-6 лет, были получены следующие результаты: высокий уровень вырос на 35% (7 детей) и составил 50% (10 детей), количество детей со средним уровнем выросло на 10% (2 ребёнка) и составило 45% (8 детей). Уровень детей с низким уровнем уменьшился на 45% (9 детей) и составил 5% (1 ребёнок).

После проведения с детьми формирующего эксперимента дети выполняли пробы уверенно, достаточно ритмично и синхронно сменяли положение обеих рук одновременно.

У ребят отмечалась скоординированность движений, ловкость и достаточная скорость выполнения прыжков, дети не размахивали руками и не коснулись пола согнутой ногой.

После проведения третьего диагностического Г.А. Волковой «Музыкальное эхо» в котором выявились особенности взаимной, согласованной деятельности рук и восприятие ритма у детей 5-6 лет, были получены следующие результаты: высокий уровень вырос на 15% (3 ребёнка) и составил 45% (9 детей), количество детей со средним уровнем выросло на 20% (4 ребёнка) и составило 50% (10 детей). Детей с низким уровнем уменьшился на 35% (7 детей) и составил 5% (1 ребёнок).

После проведения с детьми формирующего эксперимента дети отстукивали предложенные ритмы в достаточном темпе, уверенно. У ребят отмечалось сохранение элементов ритмического рисунка - длительности паузы, количества ударов. Чувство ритма развивается сложнее всего, в связи с этим, при проведении контрольного эксперимента, мы выявили 1 ребенка с низким уровнем развития ритмического восприятия и взаимной, согласованной деятельности рук.

Четвертое диагностическое задание: «Артикуляционная моторика» (Е.В. Мазанова), позволило выявить уровень сформированности развития артикуляционной моторики у детей 5-6 лет, в которой детям предлагалось выполнять артикуляционные упражнения для губ и языка по словесной инструкции.

После проведения диагностического задания были получены следующие результаты: высокий уровень вырос на 30% (6 детей) и составил 40% (8 детей), количество детей со средним уровнем увеличилось на 10% (2 ребёнка) и составило 50% (10 детей). Уровень детей с низким уровнем не было выявлено, т.е. уменьшился на 40% (8 детей).

После проведения с детьми формирующего эксперимента у детей отмечалось правильное, точное выполнение предложенных упражнений, достаточный диапазон, объем и переключаемость движений и длительность выполнения.; небольшие содружественные движения и гиперсаливация отмечались только у 3 детей.

Пятое диагностическое задание позволило выявить особенности звукопроизношения детей 5-6 лет. Мы провели его по методике Е.В. Мазановой «Исследование фонетической стороны речи», в которой детям предлагалось предлагается 20 проб, содержащих слова с основными группами звуков русского языка, произношение которых может вызывать у детей этого возраста трудности.

После проведения диагностического задания были получены следующие результаты: высокий уровень вырос на 10% (3 ребенка) и составил 35% (7 детей), количество детей со средним уровнем увеличилось на 20% (4 ребёнка) и составило 65% (13 детей). Уровень детей с низким уровнем не было выявлено, т.е. уменьшился на 40% (8 детей).

После проведения с детьми формирующего эксперимента у детей отмечался достаточный диапазон артикуляционных движений, дети не пропускали и не смешивали звуки, лишь иногда отмечались искажения свистящих, шипящих и соноров.

Таким образом, после проведение формирующего эксперимента высокий уровень повысился на 45% (9 детей) средний уровень повысился на 5% (1 ребёнок) и составил 40% (8 детей), низкий уровень понизился на 45% (9 детей). Это свидетельствует о том, что детей с низким уровнем выявлено не было.

Полученные данные позволяют утверждать, что после проведения формирующего эксперимента уровень развития динамического и орального праксиса, а также особенности звукопроизношения у детей 5-6 лет с ФФН заметно вырос и качественной изменился. Наибольшая динамика было выявлена по следующим показателям: уровень сформированности развития артикуляционной моторики (высокий уровень вырос на 30%), уровень сформированности взаимной, согласованной деятельности рук (высокий уровень вырос на 30%). Таким образом, произошедшая динамика доказывает эффективность проведенной нами работы и правильности гипотезы выдвинутой нами начале исследования

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать выводы относительно возможности игр-драматизаций в коррекции звукопроизношения у детей 5-6 лет с ФФН.

При проведении констатирующего и контрольного этапов эксперимента мы опирались на исследования Н.И. Озерецкого Е.В. Мазановой, Г.А. Волковой. На основе их работ мы выделили показатели звукопроизношения детей 5-6 лет и особенностей динамического и орального праксиса:

- уровень развития общей моторики;
- уровень развития координации рук;
- уровень развития ритмического чувства;
- уровень развития артикуляционной моторики;
- уровень развития звукопроизношения.

Изучение данных показателей осуществлялось с помощью комплекса подобранных нами диагностических методик: «Состояние общей моторики» (Н.И. Озерецкий), «Динамический праксис» (Н.И. Озерецкий), «Музыкальное эхо» (Г.А. Волкова.), «Артикуляционная моторика» (Е.В. Мазанова.), «Исследование фонетической стороны речи» (Е.В. Мазанова).

Анализ данных, полученных при выявлении уровня сформированности динамического и орального праксиса, а также особенностей звукопроизношения у детей 5-6 лет с ФФН показал, что у детей присутствуют искажения и пропуски звуков, недостаточная подвижность артикуляционного аппарата, а также отмечена слабость общей и мелкой моторики. На этапе констатирующего эксперимента мы определили, что лишь у 52% детей развитие звукопроизношения, динамического, артикуляционного праксиса приближено к норме.

- Исходя из цели исследования, выдвинутой гипотезы и результатов констатирующего эксперимента мы определили цель

формирующего эксперимента: осуществление работы по коррекции звукопроизношения у детей 5-6 лет с ФФН посредством игр-драматизаций. Программа формирующего эксперимента предполагала поэтапную работу. При выделении этапов, мы учитывали: особенности формирования звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с ФФН в онтогенезе, их связь с двигательным праксисом, а также результаты индивидуальной диагностики звукопроизношения каждого ребенка, участвующего в экспериментальной работе.

Показателем эффективности коррекционной работы с использованием игр-драматизаций стало повышение уровня сформированности динамического и орального праксиса, а также повышение качества звукопроизношения у детей 5-6 лет экспериментальной группы.

Результаты экспериментального исследования доказывают действенность и эффективность использования игр-драматизаций в коррекции звукопроизношения детей 5-6 лет с ФФН.

Список используемой литературы

1. Алябьева, Е.А. Коррекционно-развивающие занятия для детей старшего дошкольного возраста.: Метод. Пособие в помощь воспитателям и психологам дошкол. учреждений [Текст] / Е.А. Алябьева. – М., Сфера, 2003. – 90 с.
2. Бадаян, Л.О. Невропатология [Текст] / Л.О. Бадаян. – М., 1982. – 186 с.
3. Богомолова, А.И. Логопедическое пособие для занятий с детьми [Текст] / А.И. Богомолова. – СПб, Библиополис., 1995. – 208 с.
4. Волкова, Л.С. Логопедия [Текст] / Под ред. Л.С. Волкова, С.Н. Шаховской. – М., Владос, 2003. 175 с.
5. Галкина, В.Б. Использование физических упражнений по развитию мелкой моторики пальцев рук при коррекции нарушений речи у учащихся начальных классов [Текст] / В.Б. Галкина // Дефектология. – 1999. – с. 37–42.
6. Дудьев, В.П. Средства развития тонкой моторики рук у детей с нарушением речи [Текст] / В.П. Дудьев // Дефектология. – 1999. – Вып. 4. – с. 50–54.
7. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников (Дети с общим недоразвитием речи) :Кн. Для логопедов. [Текст] / Л.Н. Ефименкова. – М., Просвещение. 1981. – 112 с.
8. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичива. – 2–е изд., перераб. и доп. – М–, Просвещение.1990. – 239 с.
9. Безруких, М.М., Филиппова Т.А. Ступеньки к школе. Тренируем пальчики. [Текст] / М.М. Безруких, Т.А. Филипповой. – М., «Дрофа», 2000. – 94с.
10. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования. [Текст] / О.Е. Грибова. – М.: Айрис-пресс., 2005. – 95 с.

11. Горохова, И.А. Речевая гимнастика для малышей : Учимся говорить правильно [Текст] / И.А. Горохова. - СПб.: Питер, 2010. –175с.
12. Громова, О.Н. Игры-забавы по развитию мелкой моторики. [Текст] / О.Н. Громова, Т.А. Прокопенко. М., Гном–Пресс, 2002. – 97 с.
13. Волкова, Г.А. Методика динамического обследования детей с нарушениями речи. [Текст] / Г.А. Волкова, М.А Илюк. – СПб., 2002. – 109 с.
14. Дудьев, В.П. Средства развития тонкой моторики рук у детей с нарушениями речи [Текст] / В.П. Дудьев // Дефектология. –1999. – №4. – С. 86–91.
15. Исенина, Е.И. Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза (дословесный период) [Текст] / Е.И. Исенина. – Иваново: Изд-во ун-та, 1983. – 78с.
16. Касицина, М.А. Коррекционная ритмика: Комплекс практических материалов и технология работы с детьми старшего возраста с ЗПР [Текст] / М.А. Касицина, И.Г. Бородина. – М. [ГНОМ и Д]. 2007. – 215 С.
17. Кирьянова, Р.А. Комплексная диагностика и ее использование учителем-логопедом в коррекционной работе с детьми 5-6 лет, имеющими тяжелые нарушения речи [Текст] / Р.А. Кирьянова. – СПб., 2002. – 368 с.
18. Коноваленко, В.В., Индивидуально-подгрупповая работа по коррекции звукопроизношения. Пособие для логопеда. [Текст] / В.В Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М., ГНОМ и Д., 2004. – 153 с.
19. Крупенчук, О.И. Научите меня говорить правильно! для детей 4-6 лет. [Текст] / О.И. Крупенчук. С–Пб., – 2004. – 74 с.
20. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить – М.: «Сов. Россия», 1973. – 106 с.
21. Крылова, Н.Л. Общее и специфическое в работе логопеда и воспитателя логопедического детского сада по развитию речи детей. [Текст] / Н.Л. Крылова // Дефектология. – 1985. – № 2. – С. 23–47.
22. Кузнецова Е.В. Развитие и коррекция речи детей 5-6 лет. [Текст] / Е.В. Кузнецова, И.А. Тихонова. – М., 2004. – 106 с.

23. Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей: Сб. метод. рекомендаций. [Текст] / СПб., 2006. – 243 с.
24. Мазанова, Е.В. Обследование речи детей 5-6 лет с ОНР. Речевая карта для проведения обследования в старшей группе ДОУ [Текст] / Е.В. Мазанова. – М. : Издательство ГНОМ, 2014. – 30 с.
25. Методы обследования речи детей. Пособие по диагностике речевых нарушений [Текст] / Под ред. Г.В. Чиркина. – М., АРКТИ, 2003.
26. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях: Кн. для логопеда. [Текст] / С.А. Миронова. – М., Просвещение. 1991. – 204 с.
27. Макарова, В.Н. Методика работы по развитию образной речи у старших дошкольников : Учебно-методическое пособие. Часть 1 [Текст] / В.Н. Макарова. – М. : Центр педагогического образования, 2009. – 96 с.
28. Нищева, Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи. [Текст] / Н.В. Нищева. – СПб., Детство-пресс, 2001. – 85 с.
29. Новиковская, О.А. Логоритмика. [Текст] / О.А. Новиковская. С–Пб, – 2005. – 84 с.
30. Озерецкий, Н.И. Шкала исследования моторной одаренности по методу проф. Н.И. Озерецкого [Текст] / Н.И. Озерецкий. – М., 1930. – 58 с.
31. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Под ред. Р. Левиной. М., Просвещение. 1967. – 366 с.
32. Практикум по детской логопедии [Текст] / Под ред. В.И. Селиверстова. – 2–е изд. – М., Владос. 1995. – 270 с.
33. Рычкова, Н.А. Логопедическая ритмика. [Текст] / Н.А. Рычкова. М., – 2000. – 185 с.
34. Сазонова, С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи (Комплексный подход): Учеб. пособие для пед. вузов/ с.н. Сазонова. – М., АCADEMIA. 2003. – 143 с.

35. Савина, Л.П. Пальчиковая гимнастика для развития речи дошкольников. [Текст] / Л.П. Савина. АСТ., 1999. – 79 с.

36. Семёнович, А.Л. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учеб. пособие. [Текст] / А.Л. Семёнович. – М., 2002. – 204 с.

37. Сиротюк, А.Л. Упражнения для психомоторного развития дошкольников: практ. пособие/ [2-е изд., испр. и доп.]. [Текст] / А.Л. Сиротюк. – М.. АРКТИЙ 2009. – 59 с.

38. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников: Учеб.метод.пособие [Текст] / Ф.А. Сохин. – М., Изд-во МПСИ, 2002. – 223с.

39. Тютюнова, В.И. Комплекс игр и упражнений «Биоэнергопластика» в коррекционной работе с детьми-логопатами [Текст] / В.И. Тютюнова // Херсонская академия непрерывного образования. Отдел образования Новокаховского городского совета. Городской методический кабинет. ДНЗ Детский сад №1 компенсирующего типа для детей с недоразвитием речи. – Новая Каховка, 2012.

40. Филичева, Т.Б. Формирование звукопроизношения у дошкольников: Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей детских садов. [Текст] / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М., МГОПИ, 1993. – 37с.

41. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения. 3-е изд., перераб. И доп. [Текст] / М. Ф. Фомичев. – М., Просвещение. 1980. – 240с.

42. Шипилова, Е.В. Основы логопсихологии: учеб.пособие для студ.пед.вузов [Текст] / Е.В. Шепилов. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 223с.

43. Хватцев, М. Е. Логопедия: работа с дошкольниками: Пособие для логопедов и родителей. [Текст] / М. Е. Хватцев. – М. –Аквариум; СПб. Дельта, 1996. – 384с.

44. Цвынтарный, В.В. Играем пальчиками и развиваем речь. [Текст] / В.В. Цвынтарный. – СПб., «Лань», 2000. – 84 с.

45. Ястребова, А.В., Комплекс занятий по формированию у детей речемыслительной деятельности и культуры устной речи. [Текст] / А.В. Ястребова., О.И. Лазаренко. М.,2000 – 6 с.

Приложение А

Список детей, участвующих в экспериментальной работе

№	И.Ф. ребёнка	Возраст	Диагноз
1	Олег Б.	5.4	ФФН
2	Никита З.	5.6	ФФН
3	Матвей К.	5.9	ФФН
4	Дима Л.	5.3	ФФН
5	Алина Л.	5.1	ФФН
6	Андрей Л.	5.8	ФФН
7	Федор М.	5.10	ФФН
8	Кирилл М.	5.11	ФФН
9	Анна М.	5.8	ФФН
10	Вероника К.	5.8	ФФН
11	Глеб Н.	5.11	ФФН
12	Рустам П.	5.10	ФФН
13	Таня О.	5.9	ФФН
14	Алсу Р.	5.2	ФФН
15	Марк С.	5.8	ФФН
16	Вероника С.	5.5	ФФН
17	Полина С.	5.10	ФФН
18	Денис С.	5.1	ФФН
19	Валерия Т.	5.4	ФФН
20	Софья Ч.	5.11	ФФН