

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования  
Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья

**Формирование паралингвистических средств речи у детей старшего  
дошкольного возраста с задержкой психического развития**

Выпускная квалификационная работа  
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Профиль «Специальная дошкольная педагогика и психология»

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой  
д.ф.н., профессор А. В. Кубасов

Исполнитель:  
Сулова Наталья Александровна,  
обучающийся БД - 51 группы  
заочного отделения

\_\_\_\_\_  
дата                      подпись

\_\_\_\_\_  
подпись

Научный руководитель:  
Цыганкова Анна Владиславовна,  
к. ф. н., доцент кафедры теории и  
методики обучения лиц с ограниченными  
возможностями здоровья

\_\_\_\_\_  
подпись

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПАРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	7
1.1. Понятие задержка психического развития: причины, виды.....	7
1.2. Понятие, сущность и виды паралингвистических средств речи в педагогике.....	11
1.3. Паралингвистические средства речи у детей в норме.....	19
1.4. Паралингвистические средства речи у детей с задержкой психического развития .....	26
1.5. Параметры обследования паралингвистических средств.....	30
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПАРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	35
2.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития .....	35
2.2. Методы и методики исследования.....	36
2.3. Анализ результатов экспериментальной работы.....	40
ГЛАВА 3. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПАРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	47
3.1. Программа занятий по коррекции паралингвистических средств речи посредством музыки.....	47
3.2. Формирующий эксперимент.....	50
3.3. Контрольный эксперимент.....	54
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	59

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	61
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Музыкальный спектакль по мотивам русской народной сказки «Волк и семеро козлят».....	67
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Пьеса-сказка для детей старшего дошкольного возраста «Зимовье зверей».....	72
ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Примеры используемых методик.....	75

## ВВЕДЕНИЕ

В исследованиях ученых, проведенных в последние годы, намечена тенденция роста числа детей, развивающихся с отклонениями в психическом развитии. Дети с задержкой психического развития (ЗПР) составляют значительную часть среди таких детей. Понятие это употребляется по отношению к детям, которые имеют слабо выраженную органическую недостаточность ЦНС. Детям данной категории свойственны специфические нарушения опорно-двигательного аппарата, слуха, зрения, тяжелые речевые нарушения, при этом они не являются умственно отсталыми детьми.

Проблема детей дошкольного возраста с задержкой психического развития остро стоит сегодня перед психологопедагогической наукой уже довольно долго. Вопросам диагностики и коррекции данного недостатка первыми занялись дефектологи (Н. А. Бастун, И. Д. Бех, В. И. Бондарь, Т. П. Висковатова, Т. О. Власова, Т. Д. Илляшенко, К. С. Лебединский, В. И. Лубовский и др.)

Проблема детей дошкольного возраста с задержкой психического развития также изучали ученые, принадлежащие к общему психологопедагогическому направлению (Т. Ю. Андрющенко, А. М. Богущ, Т. В. Карабанова, Н. Ю. Максимова и др.). Разработаны методы компенсирующего обучения (Г. Ф. Кумарина, Е. М. Мастюкова и др.), определены средства реабилитации умственной работоспособности детей с задержкой психического развития (К. Д. Королева, М. Раттер и др.).

Г. М. Касаткина, Н. А. Фомина занимались рассмотрением роли физических упражнений разной направленности в процессе развития психики и двигательной деятельности детей дошкольного возраста.

Были рассмотрены вопросы коррекции психического развития детей в контексте проблемы психологической готовности к обучению в школе

(И. Н. Агафонова, М. И. Безруких, С. И. Ефимова, А. В. Фурман, Б. Круглов и др.).

В современных условиях, актуальность проблемы формирования паралингвистических средств речи у детей с ЗПР возрастает, поскольку базовый компонент дошкольного образования предусматривает приобретение речевой компетенции детьми старшего дошкольного возраста, то есть это умение адекватно и уместно, практически пользоваться русским языком в конкретных ситуациях (выражать свои мысли, намерения, просьбы и т.п.), использовать для этого как вербальные, так и невербальные (мимика, жесты, движения) и интонационные средства выразительности речи. Чем и обусловлена актуальность данной работы.

Объектом исследования является коммуникативная компетентность детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Предметом исследования является процесс формирования паралингвистических средств речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Целью исследования является выявление особенностей формирования паралингвистических средств речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач:

1. Провести анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования и определить основные теоретические аспекты формирования паралингвистических средств речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

2. Провести экспериментальное исследование, направленное на формирование паралингвистических средств речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

3. Разработать коррекционную программу по формированию паралингвистических средств речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Методами исследования являются следующие: анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования; эксперимент; качественный и количественный анализ результатов диагностики.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПАРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

## 1.1. Понятие «задержка психического развития». Причины, виды

Сегодня в геометрической прогрессии растет количество детей, страдающих от различных нарушений в развитии. Примерно 4,5% от всех детей, живущих в России, на сегодняшний день являются лицами с ограниченными возможностями здоровья. Причинами этого является ряд факторов, к которым относятся следующие: дестабилизация социума и некоторых семей, наличие ненормальных условий для будущих матерей и их будущих детей. Только у двух младенцев из десяти соответствуют норме показатели психического и физического здоровья [30, с.1279].

По причине различных врожденных либо приобретенных поражений органов речи, зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, либо вследствие недостаточного развития у детей с нарушениями центральной нервной системы их развитие отклоняется от нормы. Выделяют следующие категории детей с такими нарушениями в развитии:

- с нарушениями зрения; с нарушениями слуха;
- с нарушениями речи; с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- с нарушениями поведения; с нарушениями эмоционально-волевой сферы;
- умственно отсталые дети;
- с задержкой психического развития;
- с комплексными нарушениями развития.

У детей нарушения в психическом развитии обуславливают две группы факторов – биологические и социальные. К биологическим факторам относятся разные патологии, возникающие в ходе беременности и в процессе родов, черепно-мозговые травмы, различные инфекционные заболевания, нейрохирургические заболевания, расстройства обмена веществ, интоксикации организма ребенка в течении первых лет жизни. Социальными факторами являются недостаточное общение с ребенком, различные психологические травмы, агрессия по отношению к нему. Любые отклонения, особенно если это дети с комплексными нарушениями в развитии, необходимо поддавать коррекции, проводить своевременную профилактику, поскольку именно от этого будет зависеть дальнейший процесс социальной адаптации такого ребенка [32, с. 1273].

До настоящего времени остается актуальным подход к изучению психической жизни ребенка во всем многообразии ее проявлений.

Детям с нарушениями в развитии нужна в специально организованная психологическая помощь, в процессе которой требуется решить следующие задачи:

- сформировать познавательную мотивацию;
- целенаправленно формировать высшие психические функции, и, в первую очередь, речь;
- преодолевать недостаточность словесного опосредования, трудности во взаимодействии с окружающим миром, развивать разнообразные формы общения;
- развивать эмоциональную сферу, творческие способности;
- осуществлять профилактику и коррекцию нарушений в социально-личностном развитии;
- преодолевать недостатки в развитии мелкой и общей моторики [43. с. 91].

Современные знания о задержке психического развития позволяют рассматривать ее как предельное состояние между нормой и патологией.



Задержка психического развития – одна из разновидностей отклонений в психическом развитии детей. Задержку психического развития детей психологи понимают как отставание психического развития от возрастной нормы, что обусловлено, с одной стороны, негрубыми нарушениями функционирования центральной нервной системы (минимальная мозговая дисфункция), а с другой – неблагоприятными условиями воспитания и развития в раннем и дошкольном детстве, в частности, эмоционально бедным общением и дефицитом информации.

Биологические и социально-психологические факторы составляют этиологическую основу задержки психического развития (ЗПР). Данные факторы приводят к темповой задержке в интеллектуальном и эмоциональном развитии детей.

Биологическими факторами (негрубыми органическими повреждениями ЦНС локального характера и их остаточными явлениями) вызывается нарушение в процессе созревания разных отделов головного мозга, сопровождаемого парциальными нарушениями в психическом развитии и деятельности детей. Среди множества причин биологической этиологии, которые действуют в перинатальном периоде и вызывают задержку психического развития ребенка, наибольшим значением обладают патология беременности (гипоксия плода, резус-конфликт, тяжелые токсикозы и пр.), внутричерепные родовые травмы, внутриутробные инфекции, ядерная желтуха новорожденных, недоношенность, фетальный алкогольный синдром и др., которые приводят к так называемой перинатальной энцефалопатии. Причиной задержки психического развития в постнатальном периоде и периоде раннего детства могут стать различные черепно-мозговые травмы, тяжелые соматические заболевания ребенка (грипп, гипотрофия, рахит, нейроинфекции), эпилепсия и эпилептическая энцефалопатия и пр. Иногда ЗПР обладает наследственной природой и в некоторых семьях передается от одного поколения другому.

Средовые (социальные) факторы также могут вызывать задержку психического развития, однако это не исключает, что среди причин ЗПР у ребенка нет первоначальной органической основы. Как правило, дети с ЗПР растут в условиях гиперопеки либо гипоопеки (безнадзорности), социальной депривации, авторитарного воспитания в семье, дефицита общения со своими сверстниками и взрослыми.

При ранних нарушениях слуха и зрения, различных дефектах речи может развиваться ЗПР вторичного характера как следствие выраженного дефицита сенсорной информации и общения со сверстниками и взрослыми.

Для группы детей с ЗПР характерна неоднородность. Специальная психология имеет множество классификаций задержки психического развития. Предлагаем рассмотреть этиопатогенетическую классификацию, которая была предложена К. С. Лебединской, выделявшей четыре клинических типа задержки психического развития [29, с. 73]:

1. Причиной ЗПР конституционального генеза является замедление созревания центральной нервной системы (ЦНС). Для данного типа характерным является гармонически психический и психофизический инфантилизм. В случае психического инфантилизма ребенок ведет себя так, как младший по возрасту; в случае психофизического инфантилизма наблюдаются нарушения в эмоционально-волевой сфере и физическом развитии. Хронологическому возрасту не соответствуют также и антропометрические данные, и поведение детей данной категории. Они являются эмоционально лабильными, непосредственными. Им свойственен недостаточный объем памяти и внимания.

2. Причиной ЗПР соматогенного генеза являются тяжелые и длительные соматические заболевания ребенка в раннем возрасте, которые неизбежно задерживают созревание и развитие ЦНС. В анамнезе таких детей часто наблюдаются: пневмонии, хроническая диспепсия, бронхиальная астма, почечная и сердечно-сосудистая недостаточность и пр. Зачастую они долго лечатся в больницах, чем обусловлена еще и сенсорная депривация.

ЗПР соматогенного генеза находит свое проявление в астеническом синдроме, низкой работоспособности, меньшем объеме памяти, поверхностном внимании, плохой сформированности навыков деятельности, гиперактивности либо заторможенности в случае переутомления.

3. Причиной ЗПР психогенного генеза являются неблагоприятные социальные условия проживания ребенка (гиперопека, безнадзорность, жестокое обращение). Дефицит внимания, который испытывает ребенок, становится причиной психической неустойчивости, импульсивности, отставания в интеллектуальной сфере развития. Повышенная забота формирует эгоцентризм, безинициативность, отсутствие целеустремленности, безволие.

4. Причиной ЗПР церебрально-органического генеза, встречающегося чаще всего, является первичное негрубое органическое поражение головного мозга. В данном случае нарушения могут затронуть отдельные сферы психики или мозаично проявиться в разных психических сферах. Для данного типа задержки психического развития характерным является несформированность познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы: низкий уровень притязаний, отсутствие живости и яркости эмоций, бедность воображения, выраженная внушаемость, двигательная расторможенность и т.п. [29, с. 74].

## **1.2. Понятие, сущность и виды паралингвистических средств речи в педагогике**

Невербальная коммуникация представляет собой систему знаков, используемых коммуникантами в ходе общения. Данные знаки отличаются от языковых средств коммуникации своей формой проявления и средствами [12, с. 21].

В работах многих ученых (И. А. Воробьев, Л. П. Глованчук, Л. П. Рудакова) отмечается, что в структуру обучения языку должны входить два компонента: речевое и неречевое поведение. Речевое поведение составляют знания семантики, навыки и умения адекватно владеть ими в условиях иноязычного межкультурного общения.

Неречевое поведение предполагает владение учащимися невербальными навыками и умениями. К составляющей неречевого поведения относят:

1. паралингвистические умения (интонация, ритмика, мелодика, паузация, возгласы);
2. кинесические умения (жесты, мимика, контакт глаз);
3. проксемические умения (позы участников общения, движения тела, дистанция между коммуникантами во время общения).

Остановимся на неречевом поведении, поскольку оно является очень важным средством устного общения. Как отмечает А. Меграбян, в устном, непосредственном, эмоционально окрашенном общении 55% информации получают через паралингвистические средства, 37% – с голоса и 7% – со слов [24, с. 101]. Этот факт раскрывает роль паралингвистических средств, то есть без учета этих средств в устном, непосредственном, эмоционально окрашенном общении половина информации теряется.

Существуют различные классификации невербальных средств коммуникации, так как они образуются и воспринимаются разными сенсорными системами: тактильными ощущениями, зрением, вкусом, слухом, обонянием, а также с учетом того, когда происходит общение. В таблице 1 приведена классификация невербальных средств коммуникации, разработанную Л. П. Харченко [39, с. 61].

*Таблица 1*

***Результаты обследования паралингвистических средств общения***

Акустическая		Оптическая		
Экстралингвистика	Просодика	Кинесика	Проксемика	Внешний вид
Паузы	Темп речи	Жесты	Расстояние между	Физиогномика

*Продолжение таблицы 1*

			собеседниками	
Кашель	Тон	Мимика	Влияние территории	Тип и размеры тела
Вздохи	Тембр	Осанка	Влияние ориентаций	Одежда и ее стиль
Смех	Высота гибкости	Походка	Дистанция	Украшения
Плач	Манера речи	Контакт глазами	Пространственное размещение собеседников	Прическа и косметика
	Способ артикуляции			Предметы личного использования

Научные исследования доказывают, что с помощью именно невербальных средств коммуникации происходит от 40 до 80% общения. При этом 55% сообщений воспринимается посредством выражения лица, позы, жестов, а 38% – посредством интонации и модуляции голоса [27, с. 225].

В процессе коммуникации именно кинесическая система обладает особым значением. Исследователь Н. Остапчук отмечает, когда идет речь о восприятии коммуниканта как личности, то жесты, выражение лица, поза, являются гораздо более эффективными, чем его вербальное поведение. Его мимика, выражение лица передают информацию о его характере и настроении, субъективном отношении к собеседнику. «Каменное» выражение лица всегда настораживает, является причиной психологического дискомфорта, нежелания общаться [27, с. 228].

В контексте коммуникативного подхода обучения говорения через общения важным является налаживание контакта, стимулирование взаимодействия.

Наблюдая за процессом устного общения, можно выявить средства, используемые людьми для понимания. С целью налаживания контакта, прежде всего, используют взгляд. Если контакт глаз происходит, инициатор разговора обычно использует выражение лица с целью поддержки, сохранения взаимодействия. В случае восприятия положительного

выражения лица, как правило, инициатор разговора подходит к собеседнику ближе, выбирая принятое расстояние для общения (проксемика). Подойдя ближе, для подчеркивания непосредственности разговора, используются определенные касания: пожатие руки или другое (гаптика) и одновременно начинается беседа. Далее продолжается беседа, во время которой используются соответствующие цели разговора жесты (кинестетика), паралингвистические средства взаимосвязи с соответствующими лингвистическими. Охарактеризуем выделенные нами паралингвистические средства.

Характеристику будем осуществлять в порядке использования паралингвистических средств в устном общении. Начнем с контакта глаз.

Известно, что глаза и взгляд являются одними из самых красноречивых средств невербального общения. Учеными доказано, что техника зрения, усвоенная человеком в раннем детстве, остается неизменной в течение всей жизни, даже если этот человек попал в другую национально-культурную среду. Согласно В. Щекину, все культуры делятся на контактные (Испания, Италия, Португалия, страны Латинской Америки, арабские страны) и неконтактные (скандинавские страны, Япония, Индия, Пакистан, народы, заселяющих Северную Европу) [46, с. 81]. Так, полностью открытые глаза указывают на высокий уровень восприятия. Прямой взгляд, полностью обращенный к партнеру, демонстрирует интерес, доверие, открытость, готовность к взаимодействию. Взгляд сбоку, уголками глаз свидетельствует об отсутствии полной отдачи, недоверие. Взгляд снизу (при склоненной голове) указывает или на агрессивную готовность к действиям, или на покорность, услужливость. Взгляд сверху – признак превосходства.

Следующее паралингвистическое средство – выражение лица или мимика. Мы используем мимику, как только видим человека, с которым намерены общаться. Улыбка является самым легким (в физиологическом плане) паралингвистическим средством. Улыбку можно различить на большом расстоянии, в отличие от других выражений лица. Улыбка

определяет эмоциональные отношения собеседников. Но необходимо помнить, что улыбка – это знак культуры, это традиция, обычай, чтобы показать, что у вас нет агрессивных намерений, вы не собираетесь ни ограбить, ни убить.

Главными характеристиками мимики являются ее динамичность и целостность, что подразумевает, что в мимике выражены основные эмоциональные состояния (радость, гнев, страдание, страх, отвращение и удивление), а все движения мышц лица являются скоординированными [9, с. 37].

О. Ю. Юрьева, исследуя особенности мимики в межнациональной коммуникации, пришла к выводу, что существуют такие движения лица, которые одинаково воспринимаются во всех культурах [49, с. 20].

Исследования психологов показывают, что независимо от национальности и культуры все люди, с достаточной точностью и согласованностью понимают мимические конфигурации как выражение эмоции. Эмоции отражают эстетический аспект общения, который проникает, и связываются с моральным аспектом. Радость вселяет в человека уверенность в себе, прекрасное делает партнера по общению чище, ненависть закрепляет негативное отношение к человеку, интерес часто приводит к интеллектуальному поиску и другие [36, с. 79].

Следующее паралингвистическое средство – проксемика или расстояние, которое выбирают люди во время общения. Расстояние между собеседниками определяется не только национальными традициями, но и структурой коммуникативного акта, возрастом, полом, состоянием здоровья собеседников.

Выделяют 4 пространственные зоны, которые используют северные американцы в разных ситуациях общения: интимная зона - от 15-46см. В эту зону разрешается проникать только лишь очень близким людям. Личная зона – от 46-120 см. Это расстояние разделяет американцев во время официальных приемов. Социальная зона – от 120 до 360 см. На этом расстоянии люди

держатся от сторонних людей. Общественная зона – более 360 см. На этом расстоянии американцы обращаются к большой группе людей. В Англии это расстояние – около 2 метров. По данным исследований наших ученых, в домашних условиях расстояние между девушками, молодыми женщинами составляет в среднем 0,55-1 метр, между мужчинами 0,7-1,56 метров, на улице 0,3-1 метр и 1,2-1,75 метров соответственно. Вторжение в интимное пространство людей делает их раздражительными, агрессивными, что может привести к ссорам и столкновениям. Расстояние во время общения выступает, в основном, как регулятор разговора, выполняя, таким образом, регулятивную функцию.

Следующее паралингвистическое средство – гаптика (прикосновение). Касаться рукой, гладить, прижимать, обнимать – такого типа прикосновения отражают дружеские отношения между собеседниками.

Еще один паралингвистическое средство – позиция или осанка собеседников во время общения. Ориентация – это расположение собеседников по отношению друг к другу. Она может варьироваться, начиная с положения «лицом к лицу» и заканчивая положением «спиной друг к другу».

Ориентацией тела можно как пригласить кого-то к общению, так и избежать нежелательной беседы. Если собеседники образуют закрытую фигуру: треугольник, квадрат, круг, а при приближении еще одного человека поворачивают в его сторону только головы, не изменяя поз – без приглашения к ним подходить нежелательно. Рассаживая людей лицом к лицу вы поощряете их к соперничеству. Посадив их рядом – настраиваете на сотрудничество.

Как известно, доброжелательный настрой человека обычно выражается легким наклоном тела вперед, особенно в сидячем состоянии. И наоборот, туловище, наклоненное назад, демонстрирует равнодушие, и даже враждебность. Отсутствие симпатии к другому может также читаться по скрещенным на груди рукам. Если человек держит руки свободно вдоль тела,



то такая поза воспринимается как признак открытости, доступности и готовности к общению.

Последнее паралингвистическое средство – жесты. Это средство одно из самых изученных. Примером жеста может быть V-образный знак пальцами одной руки. Во время второй мировой войны В. Черчилль популяризировал знак «V» для обозначения победы, но для этого рука должна быть обращена тыльной стороной к тому, кто говорит. Если же рука повернута ладонью к тому, кто говорит, то этот жест приобретает оскорбительное значение – «Заткнись!». С помощью ритмичных движений рук мы обозначаем акценты в речи.

Конкретное содержание определенных жестов различно во всех культурах. Однако культуры имеют подобные жесты, к примеру:

1) коммуникативные, к которым относятся жесты привлечения внимания, приветствия, утвердительные, прощания, запретов, вопросительные, отрицательные и др.;

2) модальные жесты, выражающие отношение к собеседнику и оценку (жесты доверия и недоверия, одобрения, неодобрения, растерянности и др.)

3) описательные жесты, имеющие значение лишь в контексте конкретного речевого высказывания [49, с. 24].

В аспекте обучения языку, речи основной трудностью является социокультурная окрашенность паралингвистических средств, что отражается в самом определении жестов как движений, выполняющих коммуникативную функцию и имеющих свой стереотип в сознании членов определенного коллектива. Незнание этих стереотипов может вызвать недоразумения между представителями различных культур. Например, русские, иллюстрируя слова «мне нужно все обдумать», используют жест *«круговые движения указательным пальцем правой руки и всей ладонью у виска»*.

Такой жест именно с вышеназванным значением является специфическим для русской культуры, в британской культуре этот жест

имеет совершенно другое значение. И наоборот, британцы, характеризуя человека с высоким интеллектом, могут постучать указательным пальцем по виску. В нашей культуре такой жест означает обратное – человека с низкими интеллектуальными способностями.

Когда человек говорит неправду, он скрещивает пальцы в надежде, что Божий гнев его минет. Так происходит у жителей Британских островов. Касание указательным пальцем боковой поверхности носа у британцев и скандинавов подчеркивает соучастие, конфиденциальность или содержит призыв к сохранению тайны. Если же пальцем постукивают по передней поверхности носа, то британец поймет, что ему предлагают не вмешиваться в чужие дела.

В американской культуре собеседникам одного статуса разрешается долго поддерживать контакт глаз. Недостаточный контакт глаз может быть интерпретирован как отсутствие внимания, невежливость. В России же невежливо, разговаривая с человеком, отводить глаза в сторону, но и смотреть прямо в глаза партнеру нужно где-то 30-60% времени разговора. Контакт глаз имеет периодически повторяться, продолжаясь, каждый раз 1-7 секунд.

Поднятые брови в Англии – знак скептицизма, у России – удивление. Стуча себя по голове, британец демонстрирует, что он доволен собой. Наиболее распространенный жест, сопровождающий поздравления – рукопожатия. В Англии этот жест не так популярен, как в Европе. Пожатие рук чаще употребляется в ситуации приветствия у славян, чем в англичан или американцев. Похлопывание по спине возможно лишь при условии близких отношений, равенства социального статуса людей, которые общаются.

Отличие способа подсчета с помощью пальцев рук нашей культуры от других культур: считая, россияне загибают пальцы, начав с мизинца левой руки и, в основном, помогая делать это указательным пальцем правой руки.

Невербальный способ прощание наших соотечественников (махание поднятой рукой вперед-назад) отличается от способа прощание англичан: английский жест прощания – махание поднятой рукой с лева – вправо.

Таким образом, компоненты вербальной и невербальной коммуникации являются важными составляющими существования человека как социального существа. Осознание человеком особенностей собственной системы невербальной коммуникации является необходимым условием для того, чтобы научиться успешно, управлять собственными невербальными проявлениями, стараться, чтобы передачи невербальных сигналов способствовали адекватному пониманию людьми высказанной идеи. Овладение компонентов вербальной и невербальной коммуникации важно и для обеспечения лучшего понимания окружения.

### **1.3. Паралингвистические средства речи у детей в норме**

Дошкольный возраст – этап психического развития ребенка в возрастном диапазоне от 3 до 7 лет. В его рамках выделяют три периода: младший дошкольный возраст – от 3 до 4 лет; средний дошкольный возраст – от 4 до 5 лет; старший дошкольный возраст – от 5 до 7 лет.

В дошкольном возрасте продолжается развитие личности ребенка. Формируется потребность в признании, чувство собственного достоинства, осознание себя во времени (в прошлом, настоящем и будущем), осознание собственной половой принадлежности, осознание себя в социальном пространстве (осознание своих желаний и обязанностей).

Положительным результатом развития ребенка в этом возрасте является переживание им чувства привязанности, нежности и любви на аналогичные чувства взрослых (прежде родителей); реализация собственной потребности в авторитете и уважении, понимание со стороны близких и

значимых для него лиц; появление устойчивого чувства «Я», уверенность, инициативность и активность, адекватная самооценка; способность к сочувствию; наличие чувства доброжелательности к людям при излишней выраженности ревности и зависти; контактность и коммуникабельность, стремление взаимодействовать со сверстниками на равных [18, с. 69].

Дошкольный возраст – это период, в течение которого происходит огромное обогащение и упорядочение чувственного опыта ребенка, овладение специфически человеческими формами восприятия и мышления, бурное развитие воображения, формирование произвольного внимания и смысловой памяти.

Все эти достижения личности является результатом разумного обучения, воспитания и любви к детям.

Одним из важных моментов этого периода является активное формирование морально-этических и личностных категорий. Нормы, правила поведения, понимание того, что такое хорошо, а что плохо, формируются под влиянием эмоциональных отношений, оценок взрослых, представителем которых выступает педагог. У детей появляется чувство стыда (например, они начинают стесняться раздеваться в присутствии чужих людей). Достаточно хорошо дошкольник понимает правила поведения, запреты, но еще не всегда умеет контролировать свои чувства и желания, что является естественным для этого возраста.

Морально-этические понятия и чувства неразрывны с ярко выраженной эмоциональностью. Дети непосредственно спонтанно выражают чувства, легко плачут и быстро успокаиваются, настроение зависит от обстоятельств, радость не знает границ, горе неутешительное, страх глубокий, удивление безгранично, а смех заразителен [18, с. 80].

В начале дошкольного возраста у детей появляются страхи. В основе большинства страхов лежит аффективно-заостренное восприятия угрозы жизни как одного из проявлений инстинкта самосохранения. Дети, которые боятся, более осторожны и предусмотрительны, эмоциональные и

чувствительные. Полное отсутствие страхов может указывать на заниженную эмоциональность, чувствительность, ослабление инстинкта самосохранения и неуправляемое возбуждения [20].

Важную роль в формировании названных выше новообразований личности играет позиция, отношение педагога к детям, его стиль управления обучением: авторитарный, демократический или либеральный.

Действенным и, главное, положительным для дальнейшего развития будет спокойствие, сострадание, доверительный контакт, разъяснения. Тем самым ощущение «Я» ребенка будет укрепляться, и развиваться [18, с. 117].

В дошкольном возрасте происходит усвоение половой принадлежности. Ребенок четко знает, кто он: мальчик или девочка.

Дети в раннем возрасте, с одной стороны, совершают поступки по непосредственному указанию взрослых, а с другой, делают то, что им хочется, что им приятно и не требует особых усилий. В дошкольном возрасте поведение в большей степени определяют ситуативные желания, связанные с легкодостижимой целью. Развивается мотивационная сфера дошкольника. Идет «борьба» между «Я хочу» и «Ты». Отделившись от взрослого, ребенок начинает выделять свою деятельность и деятельность взрослого. Ориентация поведения по принципу «действовать как взрослый» формирует произвольность действий, потому что здесь постоянно сталкиваются два желания: действовать импульсивно, непосредственно и действовать в соответствии с требованиями взрослого. Ребенок вынужден находить компромисс между желанием самостоятельности и независимости и желанием приятного межличностного взаимодействия с взрослыми (в первую очередь с родителями). Педагог в процессе взаимодействия с дошкольниками обязательно должен учитывать особенности мотивационной сферы дошкольника и строить занятия так, чтобы ребенку хотелось участвовать в них [17].

Подражание – особый вид обучения. Когда мы целенаправленно обучаем – мы контролируем ситуацию, рассказываем ребенку, как нужно

вести себя в той или иной ситуации. Закончив урок, мы забываем, что ребенок продолжает наблюдать за взрослым, удивленно обнаруживаем в его поведении, игре, разговорах то, чего, наверное, и не хотели научить (учим, что улицу надо переходить только на зеленый свет, а сами этого не делаем; говорим, что кричать некрасиво, а сами это делаем и многое-многое другое). Ребенок подражает как положительные, так и отрицательные действия [Психологическое развитие в дошкольном возрасте].

На формирование таких качеств влияет стиль управления обучением. В основе появления у дошкольников элементов независимости находится демократический стиль. Дошкольник начинает действовать независимо в сфере суждений, словесной оценки партнера; в сфере практических действий независимость появляется позже.

Также педагогам следует широко использовать игру в процессе обучения. Если ребенок не научился играть, если его не привлекают игрушки, если он не может создать сюжетно-ролевую игру, заинтересовать в ней своих друзей, то у такого малыша не будет успехов и в серьезной деятельности. Игра – это особая, необходимая для нормального развития ребенка школа, в которой дети многому учатся. Психологи называют игру ведущей деятельностью этого возраста, отмечая при этом, что именно в игре ребенок осваивает умение обобщать и анализировать. В игре развивается фантазия, способность концентрировать внимание, умение взаимодействовать. Хотя взрослым может показаться, что в игре ребенку предоставляется полная свобода, именно играя, малыш приобретает способность сдерживать непосредственные желания, контролировать свои действия, подчиняться правилам, к целенаправленному, целесообразному поведению [48, 1999, с. 75].

Опишем, на что необходимо обращать внимание педагогу в процессе развития дошкольника.

Восприятие. Развивается зрительное, слуховое, тактильное восприятие. В этот период формируются сенсорные эталоны – выделенные определенным

образом, распределены и взаимосвязаны образцы свойств предметов: системы цветов, геометрических форм, музыкальных звуков, фонем речи и тому подобное. Сенсорные эталоны используются детьми при выполнении действий восприятия, выступают своеобразными отправными точками для определения особенностей исследуемого предмета.

Знакомя детей с эталонами, педагогу следует опираться на собственный опыт детей, на те предметы и явления, представления о которых они уже имеют.

Педагогу в процессе обучения следует учитывать, что в дошкольном возрасте преобладает произвольное внимание и память. Ребенок внимателен к тому, что для него интересно, эмоционально значимо, и запоминает то, что привлекает внимание и «запоминается само собой». Гораздо лучше запоминаются наглядные образы, чем словесные рассуждения.

Материал, который ребенку нужно запомнить, хорошо подавать в определенном ритме; широко использовать рифмы, потому что для детей при запоминании текста более весомое значение имеют ритм и рифма, чем содержание. К концу дошкольного возраста формируется способность к длительному произвольному управлению вниманием, начинает развиваться словесно-логическая память. Переломный момент в развитии памяти – возникновение специальных мнемических действий, при которых ребенок ставит перед собой цель запомнить и начинает использовать соответствующие способы [45, с. 511].

Речь. В развитии речи ребенка значительную роль играют взрослые, прежде педагоги. Педагог должен разговаривать грамотно, четко, объяснять новые, непонятные для ребенка понятия, его речь должна быть правильной, эмоциональной. Он должен побуждать ребенка к разговорам, рассказам по рисунку, реальным ситуациям и пр. К концу дошкольного возраста обогащается словарный запас; совершенствуется грамматический строй речи; осуществляется переход от ситуативной к контекстной формы речи,

понятной вне ситуации; резко возрастает регулирующая функция речи в поведении и осуществлении всех видов психических действий; формируется внутренняя речь [38].

Мышление. Педагог в процессе обучения должен учитывать, что в этот период преобладает наглядно-действенное и интенсивно развивается наглядно-образное мышление (которое в будущем будет составляющей любой творческой деятельности).

Так, мыслительная операция – сравнение, умело используется педагогом, помогает ученику представить себе и понять предметы и явления, которые выходят за пределы его жизненного опыта и недоступны его воображению.

Ребенок опирается на наглядные образы. Этот метод помогает ему решать конкретные задачи, но при решении абстрактных примеров, где числа не имеют наименований, могут возникать осложнения. Поэтому важно усвоить принципы составления чисел.

Что касается логического мышления, то мыслительные действия осуществляются в плане внутренней речи, используются различные знаковые системы. Мышление дошкольника оперирует образами, которые отражают в одних случаях конкретные предметы, а в других более или менее обобщенные и схематизированные. Ребенок представляет себе решение задач в виде развернутых действий с предметами или их заменителями. Но в этот период дошкольник больше полагается на то, что видит, слышит и т.п.

Развитие словесных форм мышления связано с изменениями взаимоотношений речи и практического действия. У младших дошкольников высказывания в процессе решения практических задач идут по соответствующим действиям. Затем речь начинает опережать действия, выполнять функцию планирования. Это позволяет ребенку схватывать и использовать при решении задачи смысловые связи, которые находятся за пределами зрения. Когда ребенок понимает задачу, когда она опирается на



наблюдения доступных ей фактов, ее рассуждения могут быть довольно последовательными и логически правильными [7, с. 28].

Важным для дошкольников является развитие диалогической речи. Диалогическая речь – это процесс речевого взаимодействия двух или более участников общения. Поэтому в пределах речевого акта каждый из участников поочередно выступает как слушатель и как говорящий. Диалогическая речь является основой коммуникативного метода обучения общению. Оно характеризуется определенными коммуникативными, психологическими и лингвистическими особенностями, среди которых стоит выделить, прежде всего, коммуникативный аспект, при оптимальном учете которого минимизируется эмоциональное напряжение и устраняется односторонний характер общения. С психологической точки зрения диалогическая речь всегда мотивирована. Однако, в условиях обучения мотив сам по себе возникает не всегда. Именно поэтому необходимо создать условия, при которых появилось бы желание и потребность что-то сказать, передать чувства, поdiskутировать. Кроме того, благоприятный психологический климат на занятии, доброжелательные отношения, заинтересованность в работе будут способствовать правильности диалогической речи, что является непосредственной задачей педагога. Диалог предполагает зрительное восприятие собеседника и определенную незавершенность высказываний, что дополняется невербальными средствами общения (мимикой, жестами, пантомимикой) [3, с. 53].

Одной из важнейших особенностей диалогической речи является ее ситуативность, то есть фактически внешние обстоятельства, в которых происходит общение: место, время, личность партнера (партнеров), социальные роли участников и т.д. [3, с. 75]. Важность ситуативности в диалогической речи обусловлена тем, что часто содержание коммуникации можно понять только с учетом той ситуации, в которой она осуществляется.

Диалогическая речь – это особенно яркое проявление коммуникативной функции языка. Исследователи определяют диалог как

первичную естественную форму языковой коммуникации, классическую форму речевого общения. Чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого представляет собой главную особенность диалога. Важным является то, что собеседники в диалоге всегда знают, о чем именно идет речь, и поэтому им не нужно развертывание мысли и высказывания. Устная диалогическая речь протекает в конкретной ситуации и сопровождается жестами, мимикой, интонацией. Отсюда и языковое оформление диалога. Речь в нем может быть неполной, сокращенной, иногда фрагментарной [50, с. 22].

Таким образом, мы видим, что возрастные особенности развития детей старшего дошкольного возраста в норме обуславливают использование ими в диалогической речи таких паралингвистических средств, как жесты, мимика, интонация. Однако, они просто сопровождают речь ребенка, в отличие от детей с ЗПР.

#### **1.4. Паралингвистические средства речи у детей с задержкой психического развития**

Детям с задержкой психического развития свойственен легкий характер нарушения интеллекта, однако оно затрагивает все интеллектуальные процессы: внимание, восприятие, мышление, память, речь.

Для восприятия у ребенка с задержкой психического развития характерны фрагментарность, замедленность, неточность. Некоторые анализаторы выполняют полноценную работу, но у ребенка возникают трудности в процессе формирования целостных образов окружающего его мира. Зрительное восприятие развито лучше, слуховое – хуже, по этой причине объяснение нового учебного материала детям с ЗПР должно осуществляться при помощи наглядности.

Внимание у детей с ЗПР является неустойчивым, кратковременным, поверхностным. Какие-либо посторонние стимулы могут отвлечь ребенка и переключить его внимание.

Вызывают затруднения также и ситуации, которые связаны с концентрацией внимания, сосредоточенностью на чем-то. В связи с переутомлением и повышенным напряжением у детей с ЗПР наблюдаются признаки дефицита внимания и гиперактивности.

Для памяти детей с ЗПР характерны мозаичность запоминания информация, слабая избирательность, низкая мыслительная активность при воспроизведении информации. Преобладающей является наглядно-образная память над вербальной.

У детей с ЗПР более сохранным является наглядно-действенное мышление. Более нарушенным является образное мышление вследствие неточности восприятия информации с окружающего мира. Абстрактно-логическое мышление является невозможным без оказания взрослым помощи. Для детей с ЗПР свойственны трудности, возникающие в процессе выполнения таких операций, как анализ и синтез, сравнение, обобщение. Такие дети не могут упорядочивать события, строить умозаключения, формулировать выводы.

Для речи детей с ЗПР характерным является искажение артикуляции многих звуков, нарушение слуховой дифференциации, резкое ограничение лексического запаса, трудности в произвольном контроле за грамматическим оформлением своей речи, затруднения в построении связного высказывания, речевая инактивность. Чаще всего задержка психического развития сочетается с задержкой речевого развития, нарушениями письменной речи (дисграфией и дислексией), полиморфной дислалией.

Личностной сфере детей с ЗПР свойственны эмоциональная лабильность, легкая смена настроения, внушаемость, безинициативность, безволие, незрелость личности в целом. В поведении детей отмечаются агрессивность, аффективные реакции, повышенная тревожность,

конфликтность. Дети с ЗПР часто бывают замкнутыми, в игре предпочитают одиночество, не желают устанавливать контакт со сверстниками. Для игровой деятельности детей с ЗПР свойственны несоблюдение игровых правил, однообразие и стереотипность, бедность фантазии, отсутствие развернутого сюжета. Для моторики характерны двигательная неловкость, недостаточная координация, часто наблюдаются тики и гиперкинезы [22,с.35].

Характерной особенностью ЗПР является то, что компенсация и обратимость нарушений являются возможными лишь в условиях специально организованного воспитания и обучения.

Специфика развития детей с ЗПР обуславливает использование ими паралингвистических средств вместо речевого общения. Дети широко пользуются паралингвистическими средствами общения – жестами, мимикой. Речь ребёнка может быть понятной лишь в конкретной ситуации [34, с.752].

У некоторых детей общая смазанность артикуляции компенсируется попытками использовать паралингвистические средства общения [13, с. 864].

В исследовании проблемы подготовки детей с интеллектуальной недостаточностью к социализации и интеграции в общество здоровых людей важное место занимает вопрос об их речевой готовности к общению. Поскольку умственная отсталость возникает вследствие поражения головного мозга ребенка на самых ранних этапах жизни или в результате наследственной отягощенности, его дальнейшее развитие протекает глубоко своеобразно. Общая психическая недостаточность обуславливает качественное своеобразие и значительную затрудненность развития поздно возникающей речи, которая часто не успевает сформироваться к моменту поступления умственно отсталых детей в школу. Характерной чертой таких детей является системное нарушение всех составляющих речи, речевая замкнутость, неумение общаться, фрагментарное понимание обращенной речи. Это приводит к своеобразным ножницам:

– с одной стороны, дети с ЗПР стремятся к общению с окружающими;  
– с другой, в силу неразвитости коммуникации не могут полноценно общаться, что приводит их к изоляции и накладывает отпечаток на формирование личностных качеств [37, с. 264].

Примечательно, что коммуникативная форма речи – по сути такая естественная – не дана человеку от природы, а развивается в процессе онтогенеза. Коммуникации необходимо обучать, особенно детей с ЗПР. Взрослый, являясь носителем культуры, демонстрирует ребенку правила и способы общения, учит его строить продуктивный диалог [37, с. 266].

Итак, относительно развития невербальной коммуникации у детей с ЗПР существует несколько точек зрения. Одни авторы считают, что невербальная коммуникация у детей с ЗПР находится в пределах возрастной нормы или за счет компенсаторных процессов даже превышает ее. Другие авторы, точки зрения которых придерживаемся и мы, считают, что невербальная коммуникация детей с ЗПР имеет специфический характер, что она количественно и качественно отличается от коммуникации у детей с нормальным развитием [23, с. 199].

С возрастом осознанность невербального поведения увеличивается, вместе с этим также и сфера выразительных возможностей расширяется. В формировании языкового мышления каждому этапу должно соответствовать конкретное жестовое выражение, по этой причине развитие у детей жестового тезауруса должно строиться с учетом их возрастных особенностей [40, с. 148].

Таким образом, у детей с ЗПР особенности невербальной коммуникации проявляются не только на уровне собственного использования невербальных средств при передаче информации, но и на уровне восприятия и понимания информации. Дошкольники с ЗПР используют и понимают более простые средства невербального общения (движения, жесты, мимику, взгляды), характерные для детей более раннего возраста. В репертуаре невербальной коммуникации у них преобладает

мимика и визуальное взаимодействие, тогда, как их сверстники с нормальным развитием пользуются в процессе общения преимущественно жестами и в меньшей степени мимикой и взглядами.

### **1.5. Параметры обследования паралингвистических средств**

На сегодняшний день существующие тенденции в системе образования, как общего, так и специального, требуют от педагогов активного поиска новых путей, средств и методов воспитания и обучения, которые будут нацелены на развитие личности ребенка нормально развивающегося и ребенка, развивающегося с отклонениями; создание условий, которые будут способствовать адаптации таких детей в социуме. Поэтому сегодня у специалистов сферы специальной педагогики и психологии вызывает большой интерес дошкольники с различными отклонениями в развитии. Поскольку именно в данный период происходит закладка фундамента моральных ценностей, нравственности, развивается эмоционально-волевая сфера личности ребенка, формируется продуктивный опыт повседневного общения (и вербального, и невербального). Для осуществления успешного обучения в школе в дальнейшем своевременное овладение детьми с ЗПР правильной выразительной речью играет огромную роль [5,с.91].

Речь играет важную роль в жизни человека. Она является средством познания, общения; одним из ведущих средств обучения: получение и воспроизведения знаний, решение разного рода учебных и жизненных задач; составляет основу формирования у ребенка социальных связей с окружающим его миром. По этой причине вследствие нарушений речи у детей также возникают и дополнительные проблемы, которые связаны с общением детей данной категории.

А. Г. Рузская, А. О. Смирнова и др. считают, что нарушения в развитии речи дошкольников отрицательно сказываются на их психическом развитии, вызывают задержку формирования познавательных процессов, затруднение в общении, и, соответственно, создают препятствия в формировании личности.

Исследователь И. Ю. Кондратенко отмечает, что в процессе дифференциации невербально выраженных эмоциональных состояний, существуют трудности, которые связаны с недостаточной осознанностью у детей с ЗПР экспрессивных невербальных коммуникативных средств. По результатам исследований, проведенных ученым, большей доле детей дошкольного возраста с множественными нарушениями в развитии, к которым также относятся и дети с ЗПР, свойственны выраженная гипомимичность, трудности в адекватном невербальном выражении эмоций [42, 2017, с. 65].

А.Н. Корнев на основе полученных экспериментальных данных пришел к выводу, что признаки дизонтогенеза психического развития находят свое проявление в своего рода асинхронии развития, в дисгармоничности развития интеллекта и мышления, при этом наблюдается нехватка коммуникативно-речевой компетенции, вербально-логических форм мышления [42, 2017, с. 67]. Поэтому считаем, что с целью определения наиболее эффективных направлений коррекционно-педагогической работы первым делом нужно определить начальный уровень коммуникативной компетентности детей, имеющих речевые нарушения.

Е. И. Брянская указывает ,на наличие трех компонентов, определяющих уровень коммуникативной культуры личности. К ним относятся следующие: нравственный либо нормативно-ценностный, внутренний (установка на единство слова и действия, перцептивная культура, гуманное отношение к партнеру по коммуникации); поведенческий либо внешний (соблюдение правил коммуникации, владение различными коммуникативными средствами, формами и пр.); когнитивный или познавательный (эталонные представления о коммуникативной культуре,

понимание сущности и функций коммуникации, знание критериев оценки собственной коммуникативной культуры и общения окружающих людей) [5, с. 93].

Вопрос нарушения в развитии связной речи при ЗПР представляет собой один из самых актуальных вопросов, существующих на сегодняшний день. Несформированность связной речи – это серьёзное препятствие, возникающее в процессе формирования и развития умений и навыков ребенка строить связные высказывания.

Диалогическая речь детей с задержкой психического развития также обладает своими особенностями, к которым относятся следующие: недостаточная их информативность высказываний, нарушение их логической организации, нарушение взаимосвязанности высказываний, лексико-грамматические ошибки, малый объём высказываний [26, с. 35].

На фоне системных речевых нарушений у детей с ЗПР наблюдается несформированность коммуникативных навыков, вследствие чего возникают затруднения в процессе развития их познавательной деятельности. Это, свою очередь, препятствует овладению ими новыми знаниями, вследствие чего детям с ЗПР труднее усваивать коммуникативные навыки и подготовиться к обучению в школе в будущем.

Усвоенные детьми с ЗПР речевые средства не позволяют им удовлетворить их коммуникативные потребности, что также вызывает трудности в построении межличностных отношений с окружающими людьми.

Отклонения в ходе онтогенетического развития, которые обладают выраженностью и являются обусловленными именно характером нарушений, создают значительные препятствия в своевременном и полноценном развитии речевого общения детей данной категории. У дошкольников с ЗПР оно формируется довольно ущербно. Мотивы их речевого общения зачастую исходят из их органических нужд. Необходимость в осуществлении общения



с окружающими людьми (как взрослыми, так и сверстниками) вызывается физиологическими потребностями детей [16, с. 47].

Коммуникативный мотив общения у детей с задержкой психического развития отсутствует по причине задержки в формировании языковых средств общения. Исследовательницы В. К. Орфинская и Р. А. Белова-Давид справедливо отмечают, что детям свойственны апраксические расстройства, которые проявляются в их моторной недостаточности.

Речевое общение детей с общим недоразвитием речи с 3 до 7 лет продолжает развиваться, однако замедленно, в отличие от нормально развивающихся детей. Недоразвитие форм, средств, потребностей общения в более раннем периоде влияет на дальнейшее развитие коммуникативной деятельности детей с ЗПР.

Игровая деятельность является ведущей. Преобладают индивидуальные игры, что обусловлено отсутствием коммуникативного опыта ребенка, недоразвитием речи. Если дети все же играют вместе, то их игра характеризуется непродолжительностью, а сами дети испытывают трудности в планировании хода игровых действий, которые подчинены единому замыслу. Ребенку в процессе игры трудно дать инструкцию другим по выполнению конкретных игровых действий, поскольку у детей нарушена такая функция речи, как регулирующая [2, с. 48].

Речевые и предметно-действенные коммуникативные средства на этом этапе являются основными. Преобладание каких-либо средств обусловлено уровнем владения ребенком языковыми средствами, речевой активностью и языковой способностью. К речевым коммуникативным средствам детей с ЗПР относятся простые аграмматичные фразы. Количество слов во фразе обусловлено уровнем владения ребенком различными языковыми средствами и правилами оформления предложения.

Вербальные и невербальные средства общения, тесно взаимодействуют между собой, дополняют или даже замещают друг друга, чему способствует общность их базовых функций и различие системных и структурных

характеристик вербальных и невербальных знаков. Изучение данного взаимодействия в комплексе даст возможность выявить закономерности в сочетании паралингвистических единиц с разными частями речи либо синтактикой высказываний; для исследователей также важен процесс взаимного обогащения вербальных и невербальных единиц [20].

Результаты исследований дают основание считать, что активная речевая деятельность у дошкольников с ЗПР находится на весьма низком уровне. Необходим поиск новых путей формирования речевого общения дошкольников данной категории.

Результаты коррекционного вмешательства в речевую деятельность во многом зависят от времени выявления, начала комплексной логопедической работы и компенсаторных возможностей развивающегося детского мозга. Своевременное и целенаправленное устранение нарушений речи способствует развитию мыслительной деятельности и социальной адаптации детей, страдающих ЗПР [37, с. 263], а также формированию паралингвистических средств речи.

Мы считаем необходимым отнести сюда также коррекцию эмоционального фона, снижение уровня тревожности и агрессивности детей с ЗПР.

## ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПАРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

### 2.1. Психолого-педагогические характеристики детей с задержкой психического развития

Нами было проведено исследование уровня сформированности паралингвистических средств речи у пяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Базой исследования послужил МКДОУ Байкаловский детский сад №2 «Родничок».

В исследовании приняли участие пять детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Характеристика детей приведена в таблице 2.

*Таблица 2*

#### *Характеристика выборки исследования*

№ п/п	Испытуемый	Характеристика
1	Оля Ж.	Задержка психического развития соматогенного происхождения. Обусловлена длительной соматической недостаточностью различного происхождения: хроническими инфекциями и аллергическими состояниями. Имеет место и задержка эмоционального развития – соматогенный инфантилизм, обусловленный рядом невротических наслоений: неуверенностью, робостью, связанными с ощущением своей физической неполноценности.
2	Марина О.	Задержка психического развития соматогенного происхождения. Обусловлена хроническими инфекциями и аллергическими состояниями. Наблюдается задержка эмоционального развития – невротические наслоения: неуверенность, робость.

3	Женя К.	Задержка психического развития психогенного происхождения, которая связана с неблагоприятными условиями воспитания, препятствующих правильному формированию личности ребенка. Наблюдается аномальное развитие личности по типу психической неустойчивости, что чаще всего обусловлено явлением гипопеки – условиями безнадзорности, при которых у ребенка не воспитываются чувства долга и ответственности, формы поведения, связанные с активным торможением аффекта. Не стимулируется развитие познавательной деятельности, интеллектуальных интересов и установок, поэтому наблюдаются черты патологической незрелости эмоционально-волевой сферы в виде аффективной лабильности, импульсивности, повышенной внушаемости.
4	Артем Б.	Задержка психического развития соматогенного происхождения. Обусловлена длительной хроническими инфекциями. Наблюдается астения, что снижает не только общий, но и психический тонус. Задержка эмоционального развития - соматогенный инфантилизм, обусловленный рядом невротических наслоений: неуверенностью, робостью, связанными с ощущением своей физической неполноценности.
5	Кирилл К.	Задержка психического развития психогенного происхождения, которая связана с неблагоприятными условиями воспитания. Наблюдается аномальное развитие личности по типу психической неустойчивости, у ребенка не сформированы формы поведения, не развита познавательная деятельность, интеллектуальные интересы и установки.

## 2.2. Методы и методики исследования

Для выявления особенностей сформированности паралингвистических средств нами использовалась методика Е. С. Скотниковой «Формирование эмоциональной лексики у детей старшего возраста с ЗПР средствами театрализованной деятельности».

### ***Методика 1. Обследование паралингвистических средств общения.***

Задание №1: Покажи, где грустное выражение лица, веселое, испуганное, злое, удивленное? (по картинкам, пиктограммам, фотографиям)

Оценка: 3балла – правильно определил все эмоциональные состояния;

2б – допустил 1-2 ошибки, исправился после стимулирующей помощи;

1б – допустил более 3 ошибок;

0б – отказ от выполнения задания заданий.

Задание №2: Выразить мимикой лица: удивление, радость, грусть, страх, гнев.

Оценка: 3балла – выполнил правильно;

2б – допустил 1-2 ошибки, исправился после стимулирующей помощи;

1б – допустил более 3 ошибок;

0б – отказ от выполнения задания заданий.

Задание №3: На столе перед ребенком лежат маски (пиктограммы): радость, грусть, испуг, удивление, злость. Педагог произносит с разной интонацией различные реплики, от лица масок, а ребенок должен определить какая маска говорит.

Оценка: 3балла – правильно определил интонацию;

2б – допустил 1-2 ошибки, исправился после стимулирующей помощи;

1б – допустил более 3 ошибок;

0б – отказ от выполнения задания заданий.

### ***Методика 2. Обследование эмоциональной лексики.***

Задание №1 Ребенку предлагается произнести фразу «У меня есть собака» с разной интонацией.

Ты давно мечтал иметь собаку, но мама и папа всегда говорили: «Подрастешь, купим тебе собаку». Шло время, и наконец, настал твой день рождения. Родители купили тебе собаку, ты очень обрадовался, бегал по квартире и радостно кричал: «У меня есть собака!!!»

В вашей семье давно живет собака. Сначала она была молодая, веселая, сильная, потом она постарела и заболела. Собака все время лежит, и стала очень грустной. Тебе очень жалко свою собаку, и ты всем грустно говоришь: «У меня есть собака».

Ты, твой папа и твоя мама живете в большом загородном доме. Вам нужна собака, чтобы охранять дом, но вы никак не можете ее купить. Однажды вам предложили взрослую собаку, и вы ее взяли. Эта собака оказалась очень злой, она бросается не только на тех, кто приходит в ваш

дом, но и на вас. Ты очень боишься, собаки и поэтому со страхом говоришь о ней: «У меня есть собака».

Тебе на праздник подарили собаку. Сначала она тебе понравилась, но потом собака стала все портить в твоей комнате. Ты очень злишься на нее и зло говоришь: «У меня есть собака».

Под Новый год всегда происходят какие-нибудь чудеса. Ты давно мечтаешь о собаке, всегда думаешь о ней. В новогоднюю ночь ты ищешь подарки под елкой. Вдруг один подарок зашевелился. Ты не веришь, своим глазам и начинаешь развязывать подарок, а там сидит собака. Ты удивленно восклицаешь: «У меня есть собака!»

Оценка: 3балла – допустил 1 ошибку, сам исправился;

2б – допустил 2-3 ошибки, исправился после стимулирующей помощи;

1б – допустил более 3 ошибок;

0б – отказался от выполнения заданий.

#### Задание №2

а) Ребенку предлагается по картинкам назвать эмоциональные состояния грусти, радости, злости, удивления, страха.

Оценка: 3балла – назвал без ошибок;

2б – допустил 1-2 ошибки, исправился после стимулирующей помощи;

1б - допустил более 3 ошибок;

0б – отказался от выполнения заданий.

б) Ребенку предлагается подобрать синонимы. «Скажи по другому».

Оценка: 3балла – подобрал более 3 слов;

2б – подобрал 2-3 слова с помощью взрослого;

1б – подобрал 1 слово с помощью взрослого;

0 б – не подобрал ни одного слова.

в) Ребенку предлагается подобрать антонимы. «Скажи наоборот».

Оценка: 3балла – подобрал самостоятельно;

2б – использовал частицу (не); слово с широким значением или синоним;

1б – подобрал слово после стимулирующей помощи допустив при этом вышеуказанные ошибки;

0 б – не подобрал ни одного слова.

### Задание №3

а) Ребенку предлагается ответить на вопросы:

Когда тебе бывает страшно? Почему?

Чему ты удивляешься? Почему?

Когда ты злишься? Почему?

Когда тебе бывает весело? Почему?

Когда тебе бывает грустно? Почему?

Оценка: 3балла – ответил на все вопросы и дал адекватное объяснение, почему так бывает;

2б – ответил на все вопросы, не все ситуации оценил верно;

1б – ответил не на все вопросы, не объяснил;

0б – отказался от выполнения заданий.

б) Ребенку предлагается оценить эмоциональное состояние героев рассказов:

Мама-енот и ушла добывать еду, крошка-енот остался один в норе. Вокруг темно, слышны разные шорохи. Скажи, какое настроение было у крошки-енота?

Мама ушла на работу, а мальчик с кошкой остались дома. Мальчику очень захотелось попробовать вишневое варенье, и он не заметил, как съел все варенье. Когда мама вернулась, она спросила: “Кто съел варенье?”, на что мальчик ответил: «Кошка». Мама спросила: «Разве кошки едят варенье?» Скажи, какое выражение было у мамы?

Однажды косолапый мишка гулял по лесу. Он ел малину, распевал песни, любовался природой. Вдруг с высокой ели ему прямо в лоб упала огромная шишка. Мишка громко зарычал и затопал ногами. Скажи, какое выражение было у мишки?

У девочки Ани был день рождения. Мама подарила ей большую, красивую куклу. Аня целый день играла со своей новой подружкой. Какое настроение было у Ани?

Сегодня целый день шел дождик и во дворе никто не гулял. Вова сидел у окна и с тоской смотрел на серое и хмурое небо. Какое настроение было у Вовы?

Оценка: 3балла – правильно оценил все состояния;

2б – допустил 1-2 ошибки, исправился после стимулирующей помощи;

1б – допустил более 3 ошибок;

0б – отказался от выполнения заданий.

Итог: 0 – 1,0балла – низкий уровень

1,1 – 1,5б – ниже среднего уровня

1,6 – 2,5б – средний уровень

2,6 – 3б – высокий уровень

### 2.3. Анализ результатов экспериментальной работы

Результаты обследования паралингвистических средств общения приведены в таблице 3.

Таблица 3

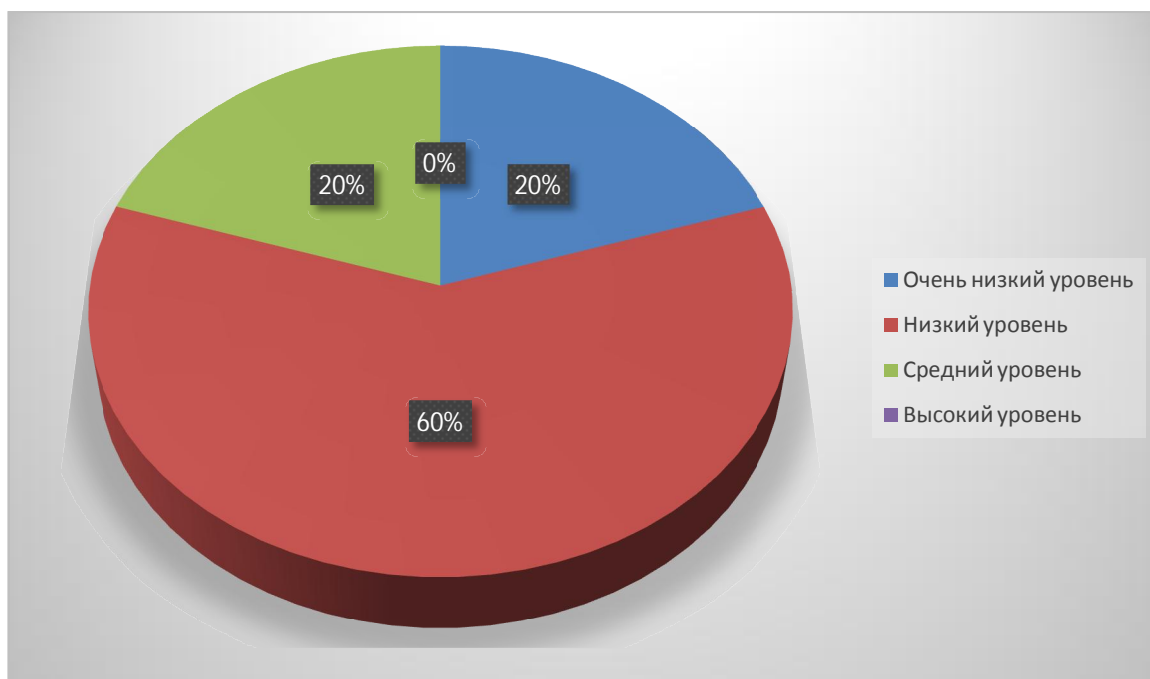
#### *Результаты обследования паралингвистических средств общения*

Испытуемый	Задания методики		
	Задание 1	Задание 2	Задание 3
Оля Ж.	2б	2б	2б
Марина О.	1б	1б	1б
Женя К.	1б	1б	1б
Артем Б	1б	1б	1б
Кирилл К.	0б	0б	0б



Необходимо отметить, что 0 баллов соответствуют очень низкому уровню, 1 балл – низкому уровню, 2 балла – среднему уровню, 3 балла – высокому уровню.

Графически полученные данные представим на рисунке 1.



**Рис. 1. Уровни сформированности паралингвистических средств общения**

Результаты обследования эмоциональной лексики детей старшего дошкольного возраста с ЗПР приведены в таблице 4.

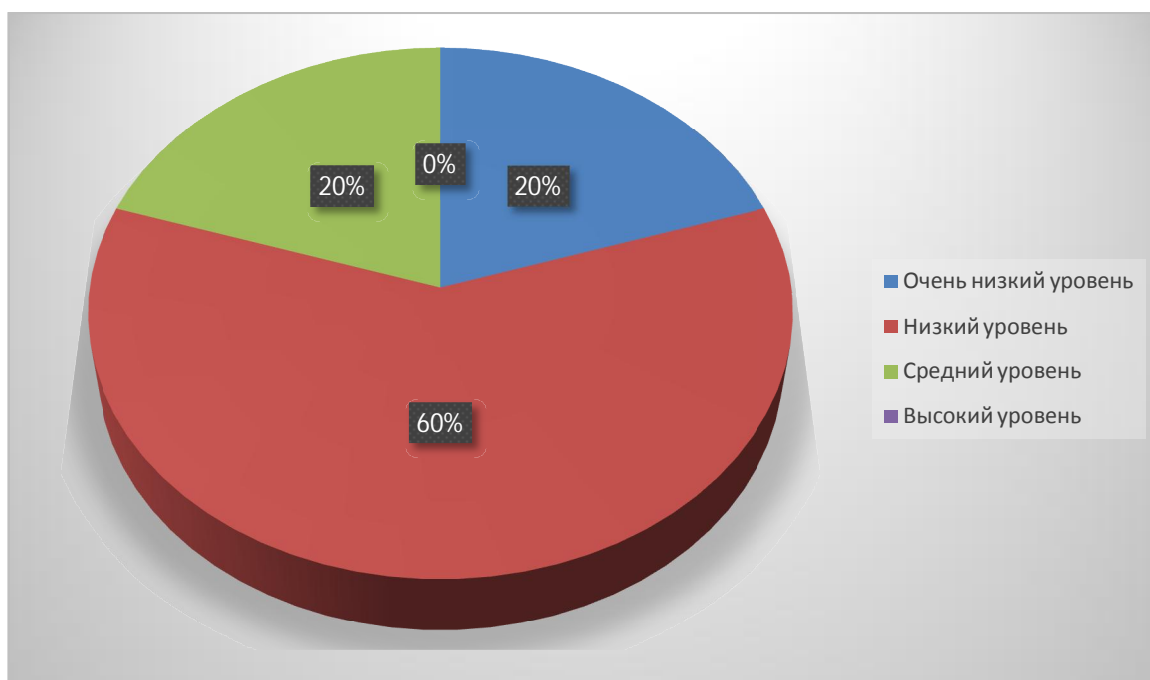
*Таблица 4*

**Результаты обследования эмоциональной лексики**

Испытуемый	Задания методики		
	Задание 1	Задание 2	Задание 3
Оля Ж.	2б	2б	2б
Марина О.	1б	1б	1б
Женя К.	1б	1б	1б
Артем Б.	1б	1б	1б
Кирилл К.	0б	0б	0б

0 баллов соответствуют очень низкому уровню, 1 балл – низкому уровню, 2 балла – среднему уровню, 3 балла – высокому уровню.

Графически полученные данные представим на рисунке 2.



**Рис.2. Результаты обследования эмоциональной лексики**

В таблице 5 приведены сводные данные по двум методикам.

*Таблица 5*

**Сводные данные по двум методикам**

Испытуемые	Методика 1	Методика 2	Уровень сформированности паралингвистических средств речи
Оля Ж.	26	26	Средний
Марина О.	16	16	Низкий
Женя К.	16	16	Низкий
Артем Б	16	16	Низкий
Кирилл К.	06	06	Очень низкий

На рисунке 3 графически представлено распределение испытуемых по уровням сформированности паралингвистических средств речи.



***Рис. 3. Распределение испытуемых по уровням сформированности паралингвистических средств речи***

Анализ результатов обследования паралингвистических средств общения позволил разделить дошкольников на группы следующим образом:

- дети с очень низким уровнем сформированности паралингвистических средств речи – 1 ребенок;
- дети с низким уровнем сформированности паралингвистических средств речи – 3 детей;
- дети со средним уровнем сформированности паралингвистических средств речи – 1 ребенок;
- дети с высоким уровнем сформированности паралингвистических средств речи – не выявлены.

Как мы можем видеть, паралингвистические средства у испытуемых развиты на низком уровне.

Анализ результатов обследования эмоциональной лексики детей старшего дошкольного возраста с ЗПР позволил разделить испытуемых на группы следующим образом:

- дети с очень низким уровнем сформированности эмоциональной лексики – 1 ребенок;
- дети с низким уровнем сформированности эмоциональной лексики – 3 детей;
- дети со средним уровнем сформированности эмоциональной лексики – 1 ребенок;
- дети с высоким уровнем сформированности эмоциональной лексики – не выявлены.

На основе полученных данных, в результате исследования паралингвистических средств речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития были сделаны выводы: дети эмоционально закрепощены, не способны выражать свои эмоции в ходе исследования, отказываются от выполнения задания из-за неуверенности, робости. Обратная связь с педагогом очень слабая, требуется многократное повторение задаваемых вопросов, вытягивание ответов. Обследование показало необходимость комплексного подхода к детям с ЗПР, начиная с семьи.

Оля. Ж., девочка из-за хронических и соматических заболеваний редко посещала детский сад и социально была изолирована от общения со сверстниками. И как следствие этого у Оли развились такие качества, как робость, боязнь, стеснение в проявлении своих эмоций.

При посещении детского сада ей нравятся музыкальные занятия, она любит петь, танцевать, участвовать в театрализованных постановках, с удовольствием слушает рассказы и сказки. Девочка шла на контакт, пыталась показать свои эмоции мимикой и жестами, но со стеснением очень зажато, когда у неё получалась, она радовалась своему успеху.

Женя. К., воспитание проходит в неблагоприятных условиях, ребенок предоставлен сам себе. Из-за отсутствия внимания и обучения в семье, у ребенка не стимулируется развитие познавательной деятельности, из-за этого отсутствует интерес к окружающему миру.

При работе с ребенком было выявлено полное безразличие и отказ от выполнения заданий, так как не понимает смысла задания, и нет заинтересованности. Педагогу приходилось самому озвучивать и показывать состояния героев рассказов, практически «вытягивать» слова и действия ребенка.

Кирилл К., живет и воспитывается с матерью-одиночкой, в семье применяется гиперопека, ребенок часто болеет, пропускает обучающие занятия в садике.

У ребенка плохо развита память, безинициативен, отсутствует интерес к игровой деятельности, не часто меняет игрушки, игровые действия однотипные, в коллективных играх практически не участвует.

При исследовании паралингвистических средств речи и эмоциональной лексики постоянно сомневается, неуверен, боится ошибиться, долго думает, педагогу приходится повторять задание по несколько раз. При отрицательном ответе у ребенка сразу теряется интерес к заданию.

Марина О., ребёнок эпизодически посещает детский сад из-за хронических заболеваний, поэтому общение со сверстниками затруднено, что сказывается на развитии эмоционально-волевой сферы. На занятиях, в играх проявляет неуверенность, стеснение. Сама на контакт не идёт, ищет уединения, замкнута. Во время занятий эмоции не проявляет, внимание рассеянное, интерес отсутствует.

Артём Б., мальчик часто болеет, на этом фоне наблюдается астения. Слабый мышечный тонус влияет и на развитие психики, которое проявляется в робости, неуверенности, инфантилизме. Ребёнок не умеет радоваться, эмоции выражает очень слабо. Интерес к занятиям быстро угасает, с последующим отказом, могут появиться слёзы.

Трудности при исследовании данной категории детей заключались в том, что в семье не происходит, познавательное, творческое, эмоциональное и физическое развитие ребенка. Дети испытывают эмоции негативного

плана. Общение в данных семьях сведено к минимуму, а забота направлена на физиологические потребности ребенка.

Анализ сводных данных по двум методикам показал, что сформированность паралингвистических средств речи у испытуемых с ЗПР находится на низком уровне. Поэтому с данной категорией детей необходимо проводить целенаправленную и систематическую работу по формированию паралингвистических средств речи.

### **ГЛАВА 3. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПАРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГОВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

#### **3.1. Программа занятий по коррекции паралингвистических средств речи посредством музыки**

Коррекционно-развивающая программа по музыкотерапии и арт-терапии направлена на помощь музыкальным руководителям, воспитателям и родителям стимулировать и корректировать развитие детей дошкольного возраста (5-7 лет) с ЗПР. Она рассчитана на полгода по 2-3 занятия в неделю в течение 25-30 минут.

Задачами коррекционно-развивающей программы по музыкотерапии и арт-терапии являются:

- развитие у детей способности эмоционально воспринимать музыку;
- формирование представлений о музыкальном искусстве, ознакомление с его ролью в жизни людей;
- коррекция невротических состояний путем систематического, целенаправленного развития восприятия музыки;
- развитие эмоционально-эстетического отношения к предметам и явлениям окружающего мира и произведений музыкального искусства;
- развитие интереса к музыкально-творческой деятельности;
- развитие музыкально-сенсорных способностей;
- развитие у детей способности передавать свои эмоции с помощью рисования;
- развивать интерес к рисованию;

– развивать творческие способности детей с помощью рисования и музыки;

– формировать коммуникативные навыки в целом;

– формировать паралингвистические средства речи.

Для решения этих задач следует использовать такие виды коррекционно-развивающей работы:

1) двигательная релаксация и слияние с ритмом музыки;

2) музыкально-спортивные игры и упражнения;

3) психоэмоциональная и соматическая (физически) релаксация;

4) вокалотерапия (пение);

5) игра на детских шумовых и музыкальных инструментах и ритмичная декламация;

6) рецептивное (чувственное) восприятия музыки;

7) музыкорисование;

8) двигательная драматизация под музыку;

9) игра с игрушками;

10) сказкотерапия;

11) дыхательные и гимнастические упражнения под музыку

12) рисование под музыку.

Каждый из данных видов работы удовлетворяет индивидуальные потребности каждого ребенка.

По структуре коррекционно-развивающая программа по музыкотерапии и арт-терапии для детей дошкольного возраста 5-7 лет с невротическими состояниями включает основные компоненты содержания материала, который представлен в таблице 6.

*Таблица 6*

***Содержание занятий по музыкотерапии***

№ п/п	Количество	Тема занятия	Направленность коррекционно-развивающей работы
1.	1	Вступительная беседа о музыке	Психоэмоциональная та соматическая релаксация



2.	2	Красота музыки	Рецептивное восприятие музыки, рисование под музыку на свободную тему
3.	3	Слушание музыки	Двигательная релаксация и слияние с ритмом музыки
4.	3	Звук	Игра на детских шумовых и музыкальных инструментах
5.	3	Музыка и природа	Рецептивное восприятие музыки, рисование пейзажа под музыку
6.	3	Гармония	Психоэмоциональная и соматическая релаксация
7.	3	Мелодия	Дыхательные и гимнастические упражнения под музыку
8.	3	Ритм	Двигательная релаксация и слияние с ритмом музыки
9.	3	Темп	Двигательная драматизация под музыку
10.	3	Форма	Двигательная релаксация и слияние с ритмом музыки
11.	3	Средства музыкальной выразительности	Игра на детских шумовых и музыкальных инструментах
12.	3	Настроение музыки	Психоэмоциональная и соматическая релаксация
13.	3	Характер музыки	Игра с игрушками
14.	3	Пение	Вокалотерапия
15.	3	Музыкальный звук	Игра на детских шумовых и музыкальных инструментах
16.	3	Нота	Музыкочисование
17.	3	Особенности музыкального звука	Игра на музыкальных инструментах
18.	3	Влияние звука на физическое тело	Музыкально-двигательные игры и упражнения
19.	3	Звук и цвет	Музыкочисование
20.	1	Музыкальные инструменты: гитара	Музыкально-двигательные игры и упражнения
21.	1	Музыкальные инструменты: скрипка	Психоэмоциональная и соматическая релаксация
22.	1	Музыкальные инструменты: пианино, рояль	Рецептивное восприятие музыки, рисование под музыку на заданную тему (семья, дом и пр.)
23.	1	Музыкальные инструменты: баян	Музыкально-двигательные игры и упражнения
24.	1	Детские шумовые инструменты: духовые (свирель, рожок, шарманка)	Игра на детских шумовых и музыкальных инструментах

25.	2	Детские шумовые инструменты: ударные (маракасы, бубен, маленькие колокольчики разного звучания, ложки, ксилофон, тарелки, триола, маленькие детские кожаные барабанчики)	Игра на детских шумовых и музыкальных инструментах
26.	3	Оркестр (детский шумовой)	Игра на детских шумовых и музыкальных инструментах
27.	2	Влияние музыки на человека	Рецептивное восприятие музыки, рисование под музыку собственного настроения
28.	2	Влияние музыки на настроение человека	Рецептивное восприятие музыки, рисование под музыку на свободную тему

Кроме того, с детьми был поставлен музыкальный спектакль по мотивам русской народной сказки «Волк и семеро козлят» (Приложение 1).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что музыкотерапия, объединенная с таким видом арт-терапии, как рисование, позволяют выявлять и корректировать невротические состояния детей дошкольного возраста.

### 3.2. Формирующий эксперимент

По результатам диагностирования испытуемых на предмет сформированности у них паралингвистических средств речи была разработана и апробирована коррекционно-развивающая программа по музыкотерапии и арт-терапии

Поскольку дети дошкольного возраста с ЗПР имеют свои специфические особенности, программа строилась с максимальным учетом

развития их познавательной деятельности, возрастных и индивидуальных возможностей, уровнем музыкальной подготовки.

Музыка и рисование для детей дошкольного возраста с ЗПР вместе с общей целью и задачами музыкального воспитания (образовательными, воспитательными и развивающими) должны реализовывать специфическую задачу – коррекцию навыков коммуникации у детей данной категории. Необходимо научить детей ориентироваться в пространстве, владеть основными движениями и координировать их согласно звучанию музыки, развивать у них слуховые ощущения, воспитывать культуру поведения, развивать коммуникативные навыки. Музыка и рисование являются средством коррекции и психотерапевтического лечения. Они положительно влияют на вегетативную нервную систему ребенка, являются стимулятором мыслительных процессов и стабилизатором коммуникативных отношений между взрослыми и детьми.

Содержание занятий реализуется в процессе развития восприятия, понимания музыкальных образов и, по возможности, их воспроизведением в определенном виде деятельности. Она предусматривает ознакомление детей с понятийным аппаратом музыкального искусства и реализуется путем введения определенных видов коррекционной работы.

Выбор музыкальных произведений для занятий с детьми с ЗПР является сложным. Разные предпочтения и подготовка детей к восприятию музыкальных произведений сказывается на их готовности к занятиям. Одним нравится музыка, которую исполняет сам музыкальный руководитель и собственным увлечением помогает воспринять и полюбить ее, другим – музыка, звучащая в записи, третьим – рисование и слушание музыки одновременно, поскольку музыка помогает им настроиться и передать свои эмоции и чувства с помощью рисунка. Некоторые желают сами присоединиться к исполнительской деятельности как можно раньше. Но есть дети, которые не проявляют никаких предпочтений и держатся в стороне.

Музыку, которую мы предлагаем использовать на своих занятиях написали гениальные композиторы разных исторических периодов. Композиторы Л. Бетховен, Ф. Шопен и другие творили, побеждая всю свою боль и проблемы. Искусство наполнило их жизнь смыслом и помогло подарить себе радость, а нам мировые шедевры. Жизнь многих из них была полна страданий и боли. Но если вспомнить слова Альберта Эйнштейна «Бог изощрён, но не злонамерен», становится очевидным, насколько важно не отчаиваться, а верить, творить чудо самим и помогать тем, кто нуждается в нашем внимании и любви, терпении и поддержке, непосредственной помощи и непрестанной заботе.

Сегодня уже настал тот день, когда надо обратиться к практической музыкотерапии и терапии с помощью рисования и использовать весь их творческий потенциал. Музыкальный фольклор и произведения известных композиторов – это настоящее сокровище, к которому мы хотим привлечь наше молодое поколение. Полон особого национального колорита он, несомненно, имеет целительную силу.

Значительную роль в создании условий для коммуникации и взаимодействия детей играют музыкально-спортивные игры и упражнения, где дети в соответствии со своими возможностями учатся выбирать деятельность, которая им нравится, упражнения, которые удовлетворяют их потребности.

С целью научить детей пассивно воспринимать музыкальную информацию, отдыхать под нее, расслабляться, рисовать, важно учитывать, что успокаивающая музыка способствует гармонизации и оздоровлению человека.

Каждое занятие направлено на то, чтобы ребенок получил как можно больше положительных эмоций, потому что сфера музыкального искусства пробуждает такие эмоции, которые формируют внутреннюю потребность человека в глубоком и постоянном общении с музыкой.

Учитывая возрастные особенности, музыкальные способности и возможности детей дошкольного возраста с ЗПР музыкальный руководитель решает с чего начать знакомство с игрой на детских шумовых и музыкальных инструментах. Он не начинает непосредственный процесс обучения игре на инструменте, а вызывает у детей желание самостоятельного обследования его, приводит аналогии определенных явлений природы с характером звучания различных инструментов. Скоординировать совместные действия, развить умение слушать друг друга чрезвычайно сложные задачи для этих детей. Но различные упражнения, имитации звуков природы или явлений, импровизация звукоподражания, рисование под музыку, музыкорисование, раскрепощение каждого ребенка необходимы для эффективной коррекционной работы.

Было организовано знакомство детей со сказкой. Экспериментатор читает ее, сопровождая рассказ показом иллюстраций и по теме и музыкой. Затем происходит коллективное обсуждение, проводится беседа по тексту, дети называют действующих лиц, их характерные особенности (движения, жесты). Иногда в текстах встречаются слова, которые могут быть незнакомы, непонятны детям, поэтому их значения необходимо уточнить.

*Составление вопросов по сюжетной картинке.* Дети внимательно рассматривают картинку. Отвечают на вопросы экспериментатора. Затем по очереди составляют вопросы по картинке. Дается игровая мотивация: «Кто составит больше вопросов, тот станет победителем». Далее ведется подсчет количества вопросов, составленных каждым ребенком.

*Изображение героев сказки, их характерных движений, жестов.*

Сначала экспериментатор берет на себя роль каждого из героев и выступает в качестве образца, дети одновременно повторяют за ним. Затем проводится игра «Угадай»: дети по очереди встают и изображают задуманных героев, а остальные угадывают их.

*Повторение заданных реплик с различной интонацией.*

Экспериментатор произносит реплики с различной интонацией, дети повторяют за ним. Сначала хоровое повторение, затем индивидуальное проговаривание с помощью экспериментатора или самостоятельно.

Затем дети отгадывают загадки, близкие к теме прослушанной сказки.

Диалоги-импровизации с пальчиковыми куклами.

Детям предлагается разыграть диалог друг с другом с помощью пальчиковых кукол-героев изучаемого произведения. В случае затруднений, экспериментатор сам вовлекает ребенка в диалог, пытаясь вызвать у него интонацию удивления, возражения, радостного изумления и др.

По результатам проведения данных заданий с детьми была поставлена пьеса-сказка «Зимовье зверей» (Приложение 2). В инсценизации принимали участие дети, и одной из главной их задач было выражение эмоций, использование мимики и жестов.

### **3.3. Контрольный эксперимент**

После апробации разработанной нами программы диагностирование испытуемых было проведено повторно.

Методиками для диагностики были выбраны те же, что и на этапе констатации.

Результаты повторного обследования паралингвистических средств общения приведены в таблице 7.

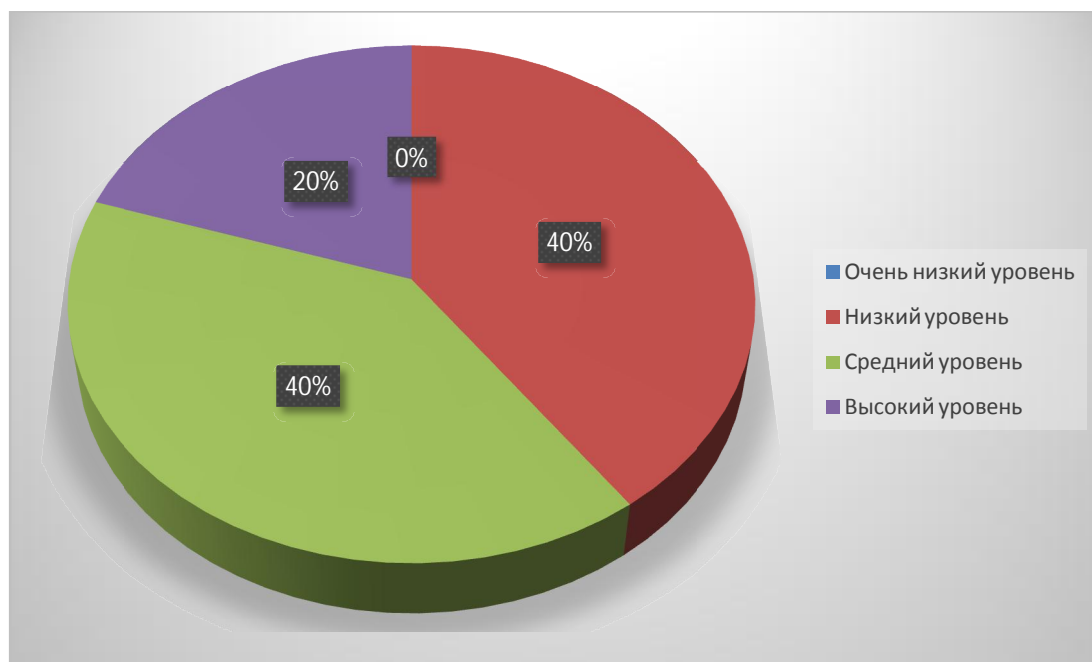
*Таблица 7*

#### ***Результаты повторного обследования паралингвистических средств общения***

Испытуемый	Задания методики		
	Задание 1	Задание 2	Задание 3
Оля Ж.	3б	3б	3б
Марина О.	2б	2б	2б

Женя К.	16	16	16
Артем Б	26	26	26
Кирилл К.	16	16	16

Графически полученные данные представим на рисунке 4.



**Рис. 4. Результаты повторного обследования паралингвистических средств общения**

Анализ результатов повторного обследования паралингвистических средств общения позволил, разделить дошкольников на группы следующим образом:

- дети с очень низким уровнем сформированности паралингвистических средств речи – не выявлены;
- дети с низким уровнем сформированности паралингвистических средств речи – 2 детей;
- дети со средним уровнем сформированности паралингвистических средств речи – 2 детей;

– дети с высоким уровнем сформированности паралингвистических средств речи – 1 ребенок.

Результаты повторного обследования эмоциональной лексики детей старшего дошкольного возраста с ЗПР приведены в таблице 8.

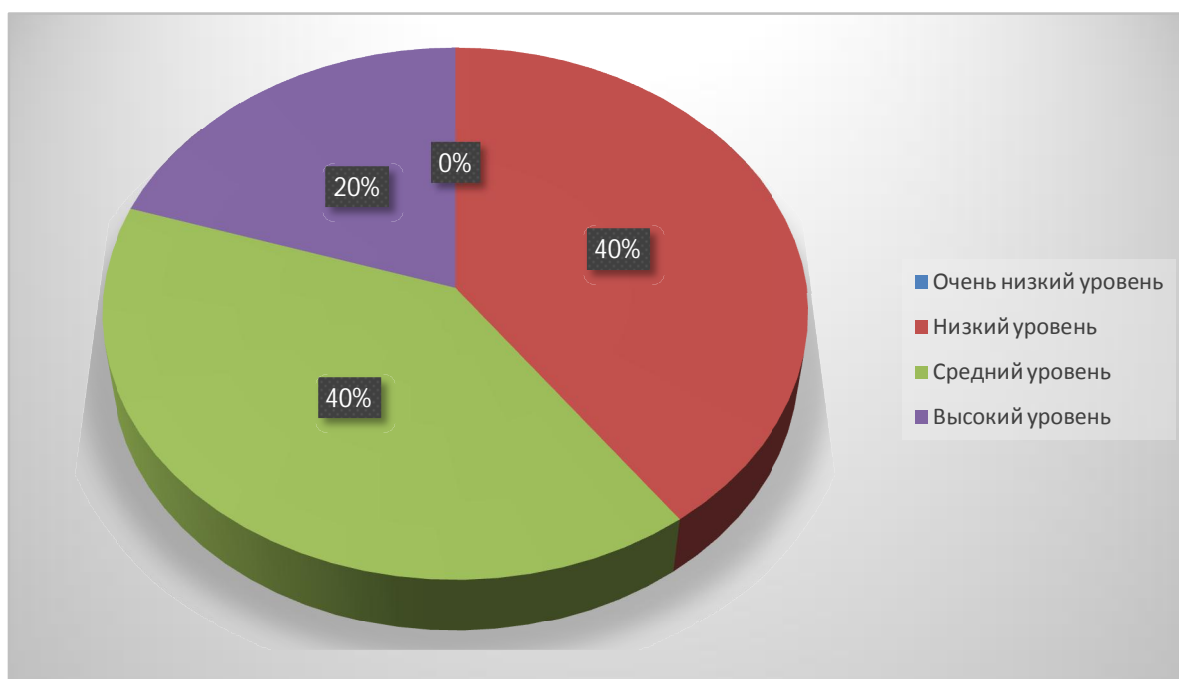
Таблица 8

**Результаты повторного обследования эмоциональной лексики**

Испытуемый	Задания методики		
	Задание 1	Задание 2	Задание 3
Оля Ж.	3б	3б	3б
Марина О.	2б	2б	2б
Женя К.	1б	1б	1б
Артем Б.	2б	2б	2б
Кирилл К.	1б	1б	1б

0 баллов соответствуют очень низкому уровню, 1 балл – низкому уровню, 2 балла – среднему уровню, 3 балла – высокому уровню.

Графически полученные данные представим на рисунке 5.



**Рис. 5. Результаты повторного обследования эмоциональной лексики**

Анализ результатов обследования эмоциональной лексики детей старшего дошкольного возраста с ЗПР позволил разделить испытуемых на группы следующим образом:



- дети с очень низким уровнем сформированности эмоциональной лексики – не выявлены;
- дети с низким уровнем сформированности эмоциональной лексики – 2 детей;
- дети со средним уровнем сформированности эмоциональной лексики – 2 детей;
- дети с высоким уровнем сформированности эмоциональной лексики – 1 ребенок.

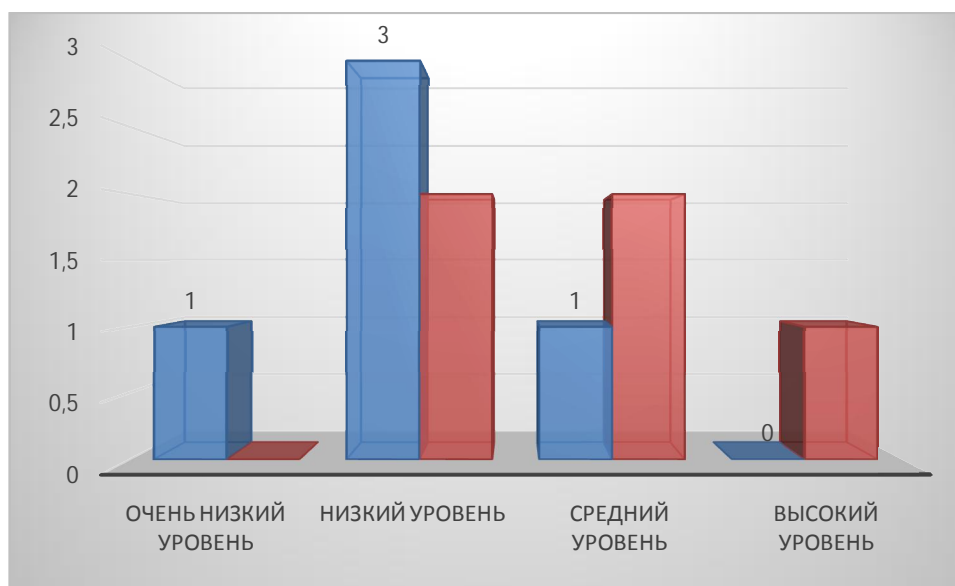
В таблице 9 приведены сводные данные по двум методикам.

*Таблица 9*

***Сводные данные по двум методикам***

Испытуемые	Методика 1	Методика 2	Уровень сформированности паралингвистических средств речи
Оля Ж.	36	36	Высокий
Марина О.	26	26	Средний
Женя К.	16	16	Низкий
Артем Б.	26	26	Средний
Кирилл К.	16	16	Низкий

На рисунке 6 графически представлено сравнение результатов на констатирующем и контрольном этапах исследования.



***Рис.6. Сравнение результатов на констатирующем и контрольном этапах исследования***

Анализ результатов исследования показал, что с дошкольниками с ЗПР необходимо проводить целенаправленную и систематическую работу по формированию паралингвистических средств речи.

Таким образом, была намечена положительная тенденция в формировании паралингвистических средств речи у испытуемых.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Важное значение при коммуникативном взаимодействии отводится жестам, визуальному взаимодействию, интонации и голосу.

Современный аспект изучения вопроса о структуре речевого дефекта у детей с ЗПР определяется тесной связью процессов развития речевой и познавательной деятельности детей, соотношением языка и мышления в процессе онтогенеза. Исследования зарубежных и отечественных ученых позволили определить принципиальные положения, которые лежат в основе связи мышления и речи, в частности когнитивных предпосылок развития речи и языка, закономерностей и направлений развития языка и мышления в онтогенезе, а также выделить наиболее значимые вопросы этой проблемы.

При задержке психического развития имеются все виды нарушения речи, которые наблюдаются также и у детей с нормальным развитием. Характерным признаком клинической картины речевых нарушений, у большинства детей с ЗПР является сложность речевой патологии, наличие комплекса речевых нарушений, сочетание различных видов дефектов речи. Многие проявления патологии речи связаны с общими психопатологическими особенностями этих детей, с особым протеканием речевой деятельности в целом. У детей с задержкой психического развития нарушены все стороны речи: фонемная, лексическая, грамматическая, а также синтаксическая.

Итак, у детей с ЗПР особенности невербальной коммуникации проявляются не только на уровне собственного использования невербальных средств при передаче информации, но и на уровне восприятия и понимания информации. Дошкольники с ЗПР используют и понимают более простые средства невербального общения (движения, жесты, мимику, взгляды), характерные для детей более раннего возраста. В репертуаре невербальной коммуникации в них преобладает мимика и визуальное взаимодействие,

тогда, как их сверстники с нормальным развитием пользуются в процессе общения преимущественно жестами и в меньшей степени мимикой и взглядами.

Проведенное диагностирование уровней использования невербальных средств коммуникации на первом этапе экспериментального исследования позволило сделать вывод, что уровень использования невербальных средств коммуникации у детей дошкольного возраста с ЗПР низкий. Выявлены и охарактеризованы особенности речевого развития, и уровень использования невербальной коммуникации детей с ЗПР обуславливают необходимость осуществления коррекционного воздействия на формирование коммуникативных способностей и разработку методики использования невербальных средств коммуникации.

Качество понимания и использования невербальных средств коммуникации у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в значительной степени зависит от того, какие условия физического, психического и социального развития дошкольника создавались совместными усилиями педагогов и родителей. Активизация невербальных средств коммуникации у таких детей дошкольного возраста является сложной задачей социального аспекта воспитания. Цель экспериментальной коррекционно-педагогической работы – использование невербальных форм коммуникации как средства активизации речевой деятельности и общения у детей с ЗПР.

Таким образом, изучение невербальных средств коммуникации при нарушениях психофизического развития и развитие коммуникативных способностей у дошкольников с ЗПР в общей системе коррекционно-педагогического воздействия является актуальной проблемой для современной коррекционной педагогики и специальной психологии, которая требует дальнейшей разработки.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей 3–7 лет [Текст] / А. Г. Арушанова. – М. : Мозаика-Синтез, 2002. – 270 с.
2. Арушанова, А. Г. Речь и речевое развитие детей. Развитие диалогического общения [Текст] : методическое пособие для воспитателей / А. Г. Арушанова. – М. : Мозаика – Синтез, 2005. – 128 с.
3. Бацевич, Ф. С. Основы коммуникативной лингвистики [Текст] : учебник / Ф. С. Бацевич. – Киев, 2004. – 236 с.
4. Бек-Авшаров, А. О. К вопросу развития психомоторных способностей дошкольников с задержкой психического развития средствами физической культуры [Текст] / А. О. Бек-Авшаров, С. Ю. Максимова // Молодой ученый. – 2009. – №6. – С. 160-162.
5. Брянская, Е. И. Диагностические особенности выявления уровня коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР [Текст] / Е. И. Брянская // Актуальные задачи педагогики : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Чита, октябрь 2013 г.). – Чита : Издательство «Молодой ученый», 2013. – С. 90-93.
6. Бычкова, С. С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников [Текст] : методические рекомендации для воспитателей и методистов ДОУ / С. С. Бычкова. – М. : АРКТИ, 2002. – 95 с.
7. Власова, О. В. Исследование абстрактного мышления детей младшего и среднего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / О. В. Власова, Ю. А. Добровольский, А. А. Токарев // Современная психология: материалы III междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). – Казань : Бук, 2014. – С. 25-35. – URL : <http://www.moluch.ru/conf/psy/archive/156/6093/> (дата обращения: 30.08.2017).

8. Воробьева, И. А. Формирование социокультурной компетенции учеников старшей школы средствами иностранного языка [Текст] : дис. канд. пед. наук: 13.00.09 / И. А. Воробьева. – М., 2003. – 194 с.
9. Габелко, А. Н. Невербальные средства коммуникации [Текст] / А. Н. Габелко // Научные записки. Серия «Филология». – 2013. – №33. – С. 37-39.
10. Глистина, И. А. Особенности эмоционального развития дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / И. А. Глистина // Практическая психология и логопедия. – 2006. – №5. – С. 30–35.
11. Голованчук, Л. П. Обучение учащихся основной общеобразовательной школы культурно-страноведческой компетенции на уроках английского языка [Текст] : дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. П. Голованчук. – М., 2003. – 340 с.
12. Голощук, С. Л. Реализация невербальных средств общения в побудительном дискурсе [Текст] / С. Л. Голощук // Вестник СумГУ. Серия Филология. – 2012. – №1. – С. 19-23.
13. Гончар, Н. Н. Формирование мелодико-интонационной стороны речи как средства общения дошкольников с ДЦП [Текст] / Н. Н. Гончар // Молодой ученый. – 2016. – №28. – С. 860-874.
14. Горелов, И. Н. Невербальные компоненты коммуникации [Текст] / И. Н. Горелов. – М. : Просвещение, 1980. – 104 с.
15. Давыдова, О. И. Работа с родителями в детском саду: Этнопедагогический подход [Текст] / О. И. Давыдова, Л. Г. Богославец, А. А. Майер. – М. : ТЦ Сфера, 2006. – 144 с.
16. Запорожец, А. В. Психология личности и деятельности дошкольника [Текст] / А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин. – М. : Просвещение, 1965. – 295 с.
17. Киселева, Э. Р. Интеллектуальное развитие детей дошкольного возраста [Текст] / Э. Р. Киселева // Проблемы педагогики. – 2014. – №1. –

URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/intellektualnoe-razvitie-detey-doshkolnogo-vozrasta-1> (дата обращения: 25.08.2017).

18. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика [Текст] : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – М. : Издательский центр «Академия», 2000.

19. Куликова, Л. А. Возрастные особенности детских страхов [Электронный ресурс] / Л. А. Куликова // Сайт «Психологи». – URL : <http://www.b17.ru/article/17497/> (дата обращения: 04.08.2017).

20. Курашкина, Н. А. Исследование потенциала невербальных средств коммуникации в рамках спецсеминара [Текст] / Н. А. Курашкина // Концепт. – 2012. – №5. – URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-potentsiala-neverbalnyh-sredstv-kommunikatsii-v-ramkah-spetsseminara> (дата обращения: 10.08.2017).

21. Лепская, Н. И. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации) [Текст] / Н. И. Лепская – М. : Изд-во МГУ, 1997. – 151 с.

22. Лопухина, В. С. Логопедия – речь, ритм, движение [Текст] : пособие для логопедов и родителей / В. С. Лопухина. – СПб. : Дельта, 1997.

23. Магутина, А. А. Использование невербальных (альтернативных) средств общения в работе с детьми, имеющими комплексные нарушения развития (из опыта работы) [Текст] / А. А. Магутина // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). – Челябинск : Два комсомольца, 2015. – С. 198-200.

24. Меграбян, А. А. Психодиагностика невербального поведения [Текст] / А. А. Меграбян. – СПб. : Речь, 2001. – 256 с.

25. Мессер, В. М. Содержание работы по развитию коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с ЗПР [Текст] / В. М. Мессер // Молодой ученый. – 2016. – №20. – С. 710-712.

26. Основы теории и практики логопедии [Текст] / под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Знание, 1968. – 234 с.

27. Остапчук, Н. И. Использование невербальных средств коммуникации в личностном общении педагога с учащимися [Текст] / Н. И. Остапчук // Психолого-педагогические проблемы сельской школы. – 2011. – №37. – С. 221-228.
28. Павлова, О. С. Формирование коммуникативной деятельности старших дошкольников с общим недоразвитием речи (монография) [Текст] / О. С. Павлова. – М. : МОСУ, 2007. – 96 с.
29. Поваляева, М. А. Дидактический материал по логопедии: Сказки о веселом язычке [Текст] / М. А. Поваляева. – Ростов-н.-Д : Изд-во «Феникс», 2002.
30. Проценко, Е. А. Укрепление физического и психического здоровья детей дошкольного возраста посредством устного народного творчества и художественного слова [Текст] / Е. А. Проценко, Н. В. Лебедева // Молодой ученый. – 2016. – №10. – С. 1275-1281.
31. Психологическое развитие в дошкольном возрасте [Электронный ресурс]. URL : <http://www.rusmedserver.ru/med/pedagog/13.html> (дата обращения: 20.05.2017).
32. Рахманова, Н. З. Раннее вмешательство как залог успешной профилактики детской заболеваемости, отклонений в развитии, социальной дезадаптации и инвалидности у детей [Текст] / Н. З. Рахманова // Молодой ученый. – 2016. – №9. – С. 1172-1174.
33. Рудакова, Л. П. Обучение студентов понимания социокультурной информации при чтении англоязычной художественной литературы в высших языковых учебных [Текст] : дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. П. Руакова. – М., 2004. – 255 с.
34. Салагина, Н. Н. Специфика диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Н. Н. Салагина // Молодой ученый. – 2016. – №1. – С. 750-753.
35. Сницарь, Е. Н. Игротерапия как метод коррекции речи у детей с задержкой психического развития (ЗПР) [Текст] / Е. Н. Сницарь,



М. С. Попова // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). – СПб. : Заневская площадь, 2014. – С. 150-152.

36. Солощук, Л. В. Особенности функционирования невербальных компонентов коммуникации [Текст] / Л. В. Солощук // Вестник ХНУ. – 2013. – №1051. – С. 77-82.

37. Ткачева, В. В. Развитие коммуникативной функции речи в игровой деятельности как основа успешной социализации и интеграции детей с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / В. В. Ткачева // Специальное образование. – 2015. – №11. – С. 263-267.

38. Урсу, Н. М. Развитие образности речи дошкольников средствами художественной литературы и фольклора [Электронный ресурс] / Н. М. Урсу // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). – Челябинск : Два комсомольца, 2013. – С. 67-71. – URL : <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/98/4498/> (дата обращения: 05.09.2017).

39. Харченко, Л. П. Особенности применения невербальных средств делового общения [Текст] / Л. П. Харченко // Социальная педагогика: теория и практика. – 2013. – №4. – С. 58-65.

40. Хомякова, С. Е. Развитие невербальных средств коммуникации как составная часть процесса обучения связной речи детей с ОНР [Текст] // Вопросы дошкольной педагогики. – 2016. – №3. – С. 148-149.

41. Хомякова, С. Е. Теоретические основы использования невербальных средств общения в развитии речи дошкольника [Текст] / С. Е. Хомякова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2017 г.). – Самара : ООО «Издательство АСГАРД», 2017. – С. 126-129.

42. Хомякова, С. Е. Экспериментальное изучение состояния невербальных (кинестических) средств общения у детей с общим недоразвитием речи: специфика взаимосвязи невербальных и вербальных

средств общения у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / С. Е. Хомякова // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2017 г.). – Чита : Издательство «Молодой ученый», 2017. – С. 63-69.

43. Чепик, Ю. И. Психология больного ребенка: курс лекций [Электронный ресурс] / Ю. И. Чепик. – Минск : БГУ, 2008. – 127 с. – URL : <http://medznate.ru/docs/index-47179.html> (дата обращения: 23.08.2017).

44. Чистякова, М. А. Коррекция своеобразия коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР [Текст] / М. А. Чистякова // Молодой ученый. – 2016. – №20. – С. 750-752.

45. Шингаркина, Д. А. Особенности восприятия и осмысления мира взрослых детьми старшего дошкольного возраста [Текст] / Д. А. Шингаркина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – №60. – 511 с.

46. Щекин, Г. В. Как читать людей по их внешнему виду [Текст] / Г. В. Щекин. – М. : ССМ, 1992. – 239 с.

47. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте: Краткий очерк [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М. : Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1958. – 115 с.

48. Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

49. Юрьева, О. Ю. Особенности невербальной передачи информации в процессе межкультурной коммуникации [Текст] / О. Ю. Юрьева // Вестник ЖДТУ. – 2013. – №3. – С. 16-27.

50. Якубинский, Л. П. Избранные работы: Язык и его функционирование [Текст] / Л. П. Якубинский. – М., 1986. – С. 17-58.

**Музыкальный спектакль по мотивам русской народной сказки «Волк и семеро козлят»**

**РУССКАЯ МУЗЫКА.**

(Входит Коза, поет)

Коза: Дили-дили, дили-дили

Две козы траву косили.

Козоньки молоденьки,

Хвостики коротеньки!

Коза: Козлятушки! Идите ко мне!

Козлята (подбегают): Мама! Мамочка! (обнимаются)

Коза: Ну-ка, дружно отвечать!

Волка можно в дом пускать?

Козлята: Нет!

Коза: А из дома убежать?

Козлята: Нет!

Коза: Ну, тогда я в лес пойду,

Молочка вам принесу.

Коза: До свиданья! (уходит под музыку Дили-дили)

1-й козлик : Давайте песенку споем!

Все :Давайте!

Козлята (поют) : Жил-был у бабушки серенький козлик – 2 р.

Вот так, вот так серенький козлик – 2р.

(русская народная песня)

2-й козлик: Я не хочу петь эту песню!

Козлята: Почему?

3-й козлик : Там волк козлят съел!

**РУССКАЯ МУЗЫКА**

(Появляется волк)

Волк (воет) : У-у-у!

Ведущая: И вправду волк! Козлята, домой!

МУЗЫКА «Частушечный наигрыш» (страдания)

Волк (поет не быстро): Я клыкастый, я зубастый,

Я везде хожу, брожу,

Никому-то я не нужен,

Никого не нахожу.

Сшил я новую рубашку,

И кафтан я новый сшил.

И никто-то не заметил,

И никто не похвалил!

Волк (садится, воет, вытирает слезу) :У-у-у!

4 козленок: Жалко волка.

5 козленок: Он такой нарядный!

6 козленок: И такой грустный, может, пустим?

7 козленок: Нельзя, мама не велела!

Волк: Сейчас придумаю! (садится в центре зала на корточки, думает) В кузницу!

РУССКАЯ МУЗЫКА «Ковалек» (русская народная песня, хоровод)

Дети (поют, коваль, и волк в центре круга инсценируют содержание песни):

1. Уж ты, коваль-ковалечек! 2р. (идут по кругу)

Ковалек, ковалек, ковалечек! 2р.

2. Ты подкуй мой голосочек! 2 р. (стучат клачками)

Голосок, голосок, голосочек! 2р.

3. Чтобы был он, как звоночек! 2 р. (идут в центр круга и назад)

Как звонок, как звонок, как звоночек! 2р.

Проигрыш (кузнец подковал голос, хочет уйти)

Волк : Постой! Проверим! (поет)

А-А-А-А! (все выше и выше)

Ха-ха-ха! Ну, коза, погоди!

(детям) А вы что стоите? А ну-ка, брысь, малявки!

РУССКАЯ МУЗЫКА «А я по лугу» (быстро) «Ловишки»

Дети (убегают от волка на места)

Волк (прячется за угол дома и поет тонким голосом):

Козлятушки, ребятушки!

Отворитесь, отопритесь!

Ваша мать пришла,

Молочка принесла.

Козлята: Мама! Мама! (открывают дверь)

Волк (считает): 1-2-3-4-5-6! Попались! А где седьмой?

(загоняет козлят в логово)

Козлята (плачут): Ой-ой!

7 козлик: Держитесь! Я за мамой! (убегает)

Волк: Убежал? Поймаем! Теперь козу обманем!

РУССКАЯ МУЗЫКА

Коза (выходит, поет, русская народная песня)

Коза (поет): Козлятушки, ребятушки,

Отворитесь, отопритесь.

Ваша мать пришла,

Молочка принесла.

(говорит) Что такое? Дверь открыта!

Окна настезь! Вот беда!

(к детям) Это волк увел козляток?

Дети: Да! Да!

7 козленок: Мама, мама! (подбегает к Козе)

Коза : Козленок мой! (обнимает его)

Где же волка нам искать?

Как козляток выручать?

РУССКАЯ МУЗЫКА

Появляется волк

Волк (выглядывает из-за дома) : Ку-ма-а! (льстиво)

Коза: Что скажешь, волк? (сурово)

Волк: Не трогал я козлят твоих (бьет себя в грудь)

Не веришь?

Ну, спроси у них! (показывает на детей)

Ведущая: Дети, кто увел козляток?

Дети: Волк! Волк!

РУССКАЯ МУЗЫКА

Волк (наигранно): Коза, не верь! Смотри, как я страдаю!

Я так жалею...

Что козлят не съел (тихо в сторону)

Смотри! Не вьются кудри с горя!

И один волос поседел!

МУЗЫКА «Сибирские частушки»

Волк (берет козу под руку и приплясом выводит в центр зала)

Коза (поет) : Я сошью себе рубашку

Из крапивного куста.

Жги меня, крапива, крепче,

Чтобы сердцу было легче,

Чтобы боль моя прошла.

Проигрыш

Волк и Коза (кружатся «под ручку»)

Волк (поет) : Перестали кудри виться,

Поседела лева бровь!

Две гитары, третий – бубен,

И за что козлят ты любишь?

Молодую портишь кровь!

Проигрыш

(кружатся под музыку)

Коза: А ну, говори, где мои козлята? (хватает его, трясет) А то заколю рогами! Забодаю!

Волк: Ой, Коза! Не буду! Все скажу, все покажу!

Коза: А ну-ка, козленочек, надевай поводок!

7 козленок : Ага! Попался волк! Веди нас к козлятам!

(надевает поводок)

РУССКАЯ МУЗЫКА

Идут по лесу: первая – Коза, за ней – 7 козленок ведет на поводке Волка. Он идет, опустив голову и «лапы». Подходят к логову.

Коза: Козлятушки! Ау!

Козлята: Мама! Mamочка!

Коза (выпускает их, обнимает): Детки мои! Дорогие!

Волк (под шумок уползает в логово)

Ведущая: Ну-ка, музыка, играй!

Нам веселья прибавляй!

Коза: Ради встречи, ради нашей

Все мы весело попляшем!

РУССКАЯ МУЗЫКА «Субботея» (русская народная песня)

Волк выползает и входит в круг

Волк: Ну, прости, Коза, меня.

Коза: Прощу, но к дому не пущу!

РУССКАЯ МУЗЫКА

Дети садятся

Ведущая: Вот и кончилась русская сказка.

Успокоилось, стихло гулянье.

Всем друзьям говорим мы...

Дети: Спасибо!

Пьеса-сказка для детей старшего дошкольного возраста «Зимовье зверей»

ДЕЙСТВУЮЩИЕ ЛИЦА

Сказочник.

Бык.

Баран.

Свинья.

Кот.

Петух.

Сказочник. Надумали бык, баран, свинья, кот да петух жить в лесу.

Хорошо летом в лесу, привольно! Быку и барану травы вволю, кот ловит мышей, петух собирает ягоды, червяков, свинья под деревом корешки да желуди роет.

Так прошло лето, наступила поздняя осень, стало в лесу холодать. Бык первым спохватился зимовье строить. Говорит он барану.

Бык. Давай, друг, зимовье строить! Я стану из леса столбы носить да бревна тесать, а ты будешь щепу драть.

Баран. Ладно, согласен.

К ним бежит свинья.

Свинья. Хрю-хрю! О чем беседуем?

Бык. Пойдем, Хавроньюшка, с нами зимовье строить.

Баран. Бык будет столбы тесать, я буду щепу драть.

Свинья. А я?

Бык. А ты будешь кирпичи делать, глину месить, печку класть.

Свинья. Хорошо, я согласна.

С дерева раздается мяуканье кота.

Кот. Здорово, друзья! О чем совещаетесь? Что-то я сегодня продрог.

Бр-р-р!



Бык, баран, свинья (хором). Здравствуй, Котофеич!

Бык. Пойдем вместе зимовье строить. Я буду бревна носить, столбы тесать.

Баран. А я - щепу драть.

Свинья. А я буду глину месить, кирпичи делать, печку класть. А ты, Котофеич, мох таскать, стены конопатить.

Кот. Конечно, я согласен.

Вдали слышится крик петуха.

Петух. Кукареку! Зима на носу.

Кот. Это Петя-петух за тем деревом сидит, голос из кустов подает.

Все (хором). Петя-петушок, лети к нам, будем с тобой совещаться.

Петух. Лечу-лечу! Я в кусты от холода забрался. Чуть лиса меня не сцапала.

Бык (сочувственно). Ох, и подлая же эта лиса. Хорошо, что это не волк был.

Кот. Вот что, Петенька-петушок, мы решили зимовье строить. Идем с нами.

Бык. Я буду бревна носить, столбы тесать.

Кот. А я - щепу драть.

Свинья. Я буду глину месить, кирпичи делать, чтобы печку сложить.

Кот. Я буду мох носить, стены конопатить.

Все (хором). А ты, Петя, будешь крышу крыть.

Петух. Я даже очень согласен.

Сказочник. Выбрали друзья в лесу сухое место, наносили бревен, напилили столбов, щепы надрали, печку сложили, натаскали моху. Построили избу, на зиму запасов наложили, заготовили дров.

Пришла лютая зима, затрещал мороз. В лесу холодно, а в зимовье друзьям тепло. Живут друзья - не горюют.

Однажды за окном послышалось завывание волков.

В записи звучит вой волков.

Волк (к собратьям). Пойду, посмотрю, кто в этом зимовье живет. Если скоро не вернусь, бегите на выручку.

Волк вваливается в дверь.

Баран (забившись в угол). Бэ-э-э! Бэ-э-э! Бэ-э-э!

Петух (соскакивает с жердочки). Кукареку-у!

Кот (спрыгивает с печи). Мя-у-у! Мя-у-у! Мя-у-у!

Бык (движется рогами вперед на волка). Му-у-у! Му-у-у! Му-у-у!

Свинья (из-под лавки). Хрю-хрю-хрю! Кого тут съесть?

Волк (со страхом). Что это? Кто это? (Выбегает за дверь.) Братцы, бежим отсюда. В зимовье страшные чудовища живут.

Сказочник. Поднялись волки, хвосты трубой - только снег столбом.

Итог.

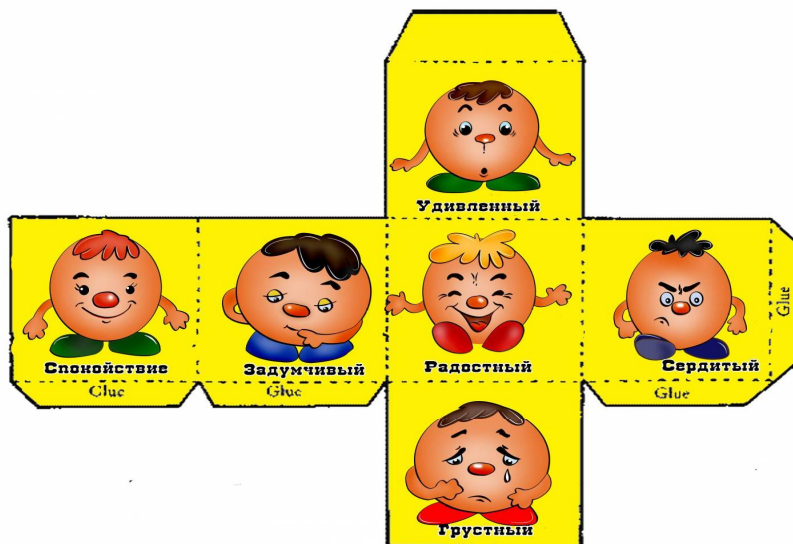
- Чему учит эта сказка?

- Почему победили жители зимовья?

Задание: дома нарисовать понравившийся фрагмент сказки.

Методика 1. Обследование паралингвистических средств общения





Кубик - настроения



## Методика 2. Обследование эмоциональной лексики



**Кубик с зеркалами для показа эмоций**