

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики,
психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

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

Заочная форма обучения

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВОЙ
ПАТОЛОГИЕЙ

Студент

Лобанова М.А. 17.01.2024
(подпись, дата)

Лобанова Марина
Александровна

Научный руководитель

Морозова Н.Л. 17.01.24
(подпись, дата)

к.пс.н. Морозова Н.Л.

Нормоконтролер

Карпушкина Е.А. 17.01.24
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 17.01.24 № 6)

Заведующий кафедрой

Л.Н. Корчагина
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 5/отм. (протокол заседания ГЭК от 19.02.24 № 6)

Секретарь ГЭК

Мали Н.А.
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Современные подходы к рассмотрению проблемы формирования коммуникативных умений у детей младшего дошкольного возраста с отклонениями в развитии	
1.1. Формирование коммуникативных умений у детей младшего дошкольного возраста в онтогенезе и при различных вариантах дизонтогенеза.....	6
1.2. Взаимосвязь коммуникативного и познавательного развития в младшем дошкольном возрасте.....	8
Глава II. Экспериментальное исследование коммуникативных умений у детей младшего дошкольного возраста	
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	12
2.2. Анализ и обобщение результатов экспериментального исследования.....	15
Глава III. Коррекционно-развивающая работа по формированию коммуникативных умений у детей младшего дошкольного возраста с отклонениями в развитии	
3.1. Организация, структура и содержание коррекционно-развивающей работы.....	32
3.2. Анализ результатов контрольного эксперимента.....	44
Заключение.....	49
Список литературы.....	52

ВВЕДЕНИЕ

Ранний возраст является важным сенситивным периодом в жизни маленького человека, когда нервная система, носящая регуляторную функцию, только формируется, максимально пластична и имеет значительные компенсаторные возможности. В этот период основные линии развития ребенка тесно взаимосвязаны в своем становлении.

Примерно 86% детей из популяции новорожденных имеют перинатальную патологию центральной нервной системы, последствия которой в большинстве случаев приводят к различным отклонениям, а затем и нарушениям развития на более поздних этапах. Даже если отклонения у ребенка не так явны, он попадает в «группу риска» по их возможным проявлениям.

Задержка речевого развития в раннем возрасте беспокоит родителей в первую очередь, с чем они и обращаются к специалистам психолого-педагогического сопровождения. Задержка речевого развития может являться одним из проявлений неблагополучия в развитии коммуникативной сферы ребенка в целом. Но достаточно часто данное отклонение в развитии у ребенка не является единственным и может сочетаться с задержками других линий развития (познавательного, двигательного, социального).

Переход в младший дошкольный возраст позволяет определить ранее имеющиеся задержки развития как уже проявившиеся нарушения, которые еще можно максимально нивелировать, а в ряде случаев практически преодолеть.

Проблема коммуникативных умений у детей младшего дошкольного возраста с выраженными отклонениями в развитии отражена в научных исследованиях Е.Ф. Архиповой, Р.Л. Бабушкиной, Л.Н. Галигузовой, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Е.М. Мастюковой, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенковой, Е.А. Стребелевой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Л.М. Шипицыной и др.

Для нас было принципиально при использовании традиционных методик стимуляции развития ребенка подобрать такую технологию работы, в рамках которой было бы возможно комплексно воздействовать на различные линии развития, сохраняя приоритет формирования коммуникативной, в том числе речевой сферы. Такой технологией, на наш взгляд, является логопедическая ритмика. Она активно применяется на занятиях с детьми дошкольного возраста с нарушениями в развитии. В настоящее время педагоги и специалисты пытаются применять ее в развивающей работе с детьми раннего возраста с нормативным развитием и рассматривают ее как стимулирующую и здоровьесберегающую технологию. При этом анализ литературы по данной проблеме свидетельствует о недостаточной теоретической и практической разработке вопросов применения логоритмической технологии в коррекционно-развивающей работе с детьми раннего и младшего дошкольного возраста с различными отклонениями в развитии. Как показывает практика, сложности возникают из-за возрастного аспекта и специфики отклонений или нарушений развития.

Исходя из вышесказанного, выбранная нами тема исследования является актуальной для практики специальной педагогики в целом и ранней логопедической помощи, в частности.

Цель нашего исследования – исследование коммуникативной сферы у детей младшего дошкольного возраста с речевой патологией и разработка комплекса логоритмических занятий для стимуляции и коррекции их коммуникативных умений.

Объектом нашего исследования является коммуникативное развитие детей младшего дошкольного возраста с речевой патологией.

Предмет изучения – коррекционно-развивающее воздействие, направленное на выявление особенностей коммуникативного развития и преодоление проблем в коммуникативной сфере у детей 3-4-го года жизни с отклонениями в развитии посредством приемов логопедической ритмики.

Гипотезой нашего исследования стало предположение, что среди детей

3-4-го года жизни, выделяется группа детей, имеющих разновариативные проявления задержек в становлении различных линий развития, вследствие чего процесс коммуникации у этих малышей затруднен и своеобразен. Ранее начало психолого-педагогического воздействия и включение в коррекционно-развивающую работу приемов логопедической ритмики будет способствовать более успешной компенсации недостаточности сенсорных, моторных и речевых функций, а также расширению коммуникативных возможностей детей с отклонениями в развитии и формированию их адекватного коммуникативного поведения по отношению к взрослым и сверстникам.

Для достижения заданной цели мы ставим следующие задачи:

1. Исследовать современные подходы к рассмотрению проблемы формирования коммуникативных умений у детей младшего дошкольного возраста с различными отклонениями в развитии.
2. Провести экспериментальное исследование коммуникативных умений у детей младшего дошкольного возраста.
3. Разработать комплекс логоритмических игр и игровых приемов, ориентированных на преодоление отклонений в коммуникативной сфере у детей 3-4-го года жизни с отклонениями в развитии.
4. Выявить посредством итогового экспериментального исследования наличие или отсутствие, а также специфику динамических изменений в коммуникативной сфере детей рассматриваемой категории после проведения курса логоритмических занятий.

Для проверки поставленных задач были использованы следующие методы: анализ теоретических источников по проблеме исследования; биографический метод (анализ медицинской и психолого-педагогической документации); педагогическое наблюдение; метод эксперимента; метод математической статистики (количественно-качественный анализ полученных результатов).

ГЛАВА I. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РАССМОТРЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

1.1. Формирование коммуникативных умений у детей младшего дошкольного возраста в онтогенезе и при различных вариантах дизонтогенеза

Коммуникация – обмен информацией между индивидами посредством общей системы символов [17].

Коммуникативные умения – в широком смысле – умения общения, вербальной и невербальной коммуникации.

В раннем возрасте особая роль принадлежит полноценному взаимодействию ребенка со взрослым (М.И. Лисина [26], Е.О. Смирнова [41], Е.А. Стребелева [43], О.Г. Приходько [35] и др.). Потребность в общении со взрослым – это ключевое приобретение раннего возраста, выступающее в контексте предметной деятельности как основной фактор развития познавательной деятельности детей и общения со сверстниками (И.А. Коробейников [22]).

Согласно отечественному психологу М.И. Лисиной [26], выделено несколько этапов в развитии общения, которые включают в себя: потребности, мотивы и средства общения. Совокупность данных составляющих представляет собой определенную форму общения. На протяжении детства складываются и развиваются четыре различные формы общения, согласно которым можно достоверно судить о характере происходящего психического развития ребенка.

Классификация форм общения ребенка со взрослым позволяет рассматривать развитие коммуникацию, как неотъемлемую часть процесса развития других сторон психики, которая напрямую взаимосвязана с изменением других видов деятельности, и сама в значительной степени

обуславливает происходящие изменения.

Особый интерес для нас представляет внеситуативно-познавательная форма общения, которая связана с переходом в дошкольное детство (от 3 до 5 лет). Данная форма взаимодействия существенно раздвигает горизонты жизненного мира дошкольника. Развитие этой формы становится возможным только благодаря тому, что ребенок овладевает активной речью, что позволяет ему манипулировать объектами, расширять границы своего мировоззрения, проникать в взаимосвязь явлений. Однако способности ребенка по-прежнему ограничены, и взрослый остается единственным источником знаний.

Внеситуативно-познавательное общение окончательно налаживается к 4-5 годам, когда у ребенка появляются вопросы, адресованные взрослому, что в итоге способствует формированию у него самооценки, формирование его личности в целом. Позитивные контакты с родителями помогают ребенку развить познавательные мотивы общения, любознательность [26].

В первые годы жизни ребенка негативные последствия воздействия различных вредоносных факторов могут привести к вариативным проявлениям отклонений в становлении основных линий развития (социального, познавательного, речевого, двигательного). «Группу риска» по проявлениям дизонтогенеза, по мнению таких авторов, как Н.Н. Малофеев [27], О.Г. Приходько [34], Ю.А. Разенкова [37], Е.А. Стребелева [43], Г.Р. Шашкина [51] и др., составляют дети, родившиеся с признаками перинатального поражения центральной нервной системы.

Анализируя данные основных проявлений дизонтогенеза у детей раннего и дошкольного возраста, следует отметить, что речевой дизонтогенез является наиболее распространенным проявлением отклонений в развитии. Необходимо подчеркнуть, что различные варианты отклонений в речевом развитии могут быть замечены лишь тогда, когда они становятся препятствием для полноценного речевого общения ребенка и его обучения.

К сожалению, большинство родителей замечают проблемы в развитии

у своего ребенка не в раннем детстве, когда компенсаторные возможности организма в целом и пластичной нервной системы в частности позволяют максимально интенсивно сгладить яркие проявления дизонтогенеза, а на более поздних возрастных этапах, когда отставание переходит в нарушения, которые необходимо преодолевать посредством коррекционного воздействия. Речевые проблемы ребенка привлекают внимания родителей тогда, когда на фоне своих нормально развивающихся сверстников ребенок практически не говорит, или использует речезыковые средства в очень ограниченном количестве, а их качество значительно снижено. В связи с чем встает острая проблема адекватной коммуникации. Обычно это относится к дошкольному возрасту.

К различным вариантам речевого дизонтогенеза, характерным для детей раннего и дошкольного возраста, на основе психолого-педагогического подхода относятся:

- В раннем возрасте (до 3-х лет) – задержка речевого развития (ЗРР);
- В дошкольном возрасте: фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФН), общее недоразвитие речи (ОНР) и системное недоразвитие речи (СНР).

Таким образом, формирование коммуникативных умений в условиях речевого дизонтогенеза значительно затруднено.

1.2. Взаимосвязь коммуникативного и познавательного развития в младшем дошкольном возрасте

Приоритетность коммуникативной составляющей общения в становлении ребенка как личности, его социализации, не может быть отвергнута. Ребенок раннего и младшего дошкольного возраста активно усваивает речь, поскольку это обусловлено его потребностями в познании, коммуникации, самореализации. Речь способствует формированию его

интеллектуального потенциала, увеличивает познавательную активность, качественно расширяет мировоззрение, стимулирует и обогащает коммуникативные навыки.

В психолого-педагогических исследованиях учеными-психологами выделяются пять основных познавательных процессов психики человека: ощущения, восприятие, мышление, воображение и память. Некоторые ученые, например, Р.С. Немов добавляет к выше перечисленным внимание и речь [30].

Как отмечает Т.В. Башаева «Познавательные процессы взаимно влияют друг на друга и в процессе функционирования, и в развитии. Ощущение, восприятие и внимание обеспечивают получение первичной информации из внешнего мира, мышление, воображение и память перерабатывают ее, а речь переводит эту информацию на уровень второй сигнальной системы, что позволяет ребенку осваивать опыт человечества и общаться. Согласованная работа познавательных процессов влияет на объективное отражение ребенком окружающего мира, на развитие его личности и обеспечивает адекватное приспособление к нему» [4, стр. 6].

По мнению Л.С. Выготского в период от двух лет в развитии мышления и речи наступает момент, когда речь становится интеллектуальной, а мышление – речевым. В этот период происходит расширение пассивного словарного запаса и увеличивается активный словарь ребенка [10].

Как отмечает О.Г. Приходько, в течение 3-го года жизни заканчивается анатомическое созревание речевых областей мозга, у ребенка развиваются все функции речи, а вместе с ней и мышление. Речь становится средством общения с другими и средством познания. Если к одному году ребенок употребляет уже 3–4 «лепетных слова», понимает отдельные слова, то к двум годам его словарь содержит 100 слов, а к трем годам – 1200 слов. В раннем возрасте у ребенка происходит становление мышления: они сравнивают, устанавливают сходства, обобщают, делают базовые выводы. Психические

процессы, такие как внимание и память, также быстро развиваются [34].

При развитии ребенка в условиях дизонтогенеза коммуникативные навыки формируются с задержкой, дисгармонично. Речевое развитие страдает при любом варианте дизонтогенеза (речевого, сенсорного, интеллектуального, двигательного). И очень важным диагностическим аспектом является определение первичности или вторичности задержки речевого развития у детей в раннем возрасте или речевого нарушения у детей в дошкольном и школьном возрасте. Современные представления о задержках доречевого и речевого развития, фонетико-фонематическом недоразвитии (ФФН), общем недоразвитии речи (ОНР) и системном недоразвитии речи (СНР), а также подробная характеристика их проявлений представлены в работах О.Г. Приходько [35], О.Е. Громовой [13], Ю.А. Разенковой [38], Т.Б. Филичевой [45] и др.

В первые годы жизни неуместно говорить о нарушениях развития, так как базовые познавательные, двигательные, коммуникативные, социальные навыки только формируются. В связи с этим современное понятие задержки речевого развития, в соответствии с мнением О.Г. Приходько [35], Ю.А. Разенковой [38], Г.В. Чиркиной [50], О.Е. Громовой [13], Е.Ф. Архиповой [1] и др., заключается в задержке темпов формирования речевых навыков: лексических, грамматических, фонетических, фонологических, построения фразы, а также в их качественном своеобразии и деструктивности формирования.

Учеными было доказано (Л.С. Цветкова [49] и др.), что понимание речи – это особый показатель познавательного и речевого развития ребенка в возрасте 3-4 лет. В свою очередь структура процесса понимания речи состоит из следующих уровней: психологический (мотивация к восприятию речи), сенсомоторный (акустическое восприятие речи) и лексико-грамматический. На лингвистическом уровне обеспечивается понимание предметного содержания на уровне значения.

В соответствии с теорией механизмов речи, предложенной

Е.Ф. Соботович [42], уровень понимания ребенком обращенной к нему речи окружающих людей является важным речевым компонентом, развитие которого зависит от сохранности гностических процессов (внимания, восприятия, памяти, мышления, высшего анализа и синтеза и т.п.). Данный компонент относится к импрессивной речи и начинает формироваться в младенческом возрасте.

Таким образом, при задержке развития познавательных процессов страдает уровень понимания речи, что негативно сказывается на становлении вербальной коммуникации у детей с проблемами в развитии.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Экспериментальное исследование, направленное на выявление состояния коммуникативных умений у детей младшего дошкольного возраста с различными отклонениями в развитии проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад №2 г. Каменки Пензенской области.

Констатирующий эксперимент проводился в сентябре 2023 г.

Экспериментальную группу для констатирующего эксперимента составили 38 детей 3-4-го года жизни с отклонениями в развитии. В процессе практического исследования было осуществлено подробное изучение у них коммуникативных умений. Из 38 малышек 16 детей (42%) были 3-го года жизни и 22 ребенка (58%) 4-го года жизни.

Цель: выявление особенностей коммуникативного развития (в том числе средств невербальной и вербальной коммуникации) у детей 3-4-го года жизни с различными отклонениями в развитии.

Задачи исследования:

1. Определить основные диагностические направления и приемы для исследования особенностей развития коммуникативных умений у детей 3-4-го года жизни с различными отклонениями в развитии.
2. Провести исследование детей экспериментальной группы по сформированной нами схеме обследования.
3. Провести количественный и качественный анализ полученных данных.

Исследование проводилось в первой половине дня, задания предлагались последовательно с соблюдением педагогических и психологических требований по отношению к детям раннего и дошкольного

возраста с различными отклонениями в развитии данной возрастной группы. Работа по диагностическим методикам проводилась в индивидуальной форме.

Рассмотрим более подробно диагностическую программу особенностей коммуникативных умений детей раннего и младшего дошкольного возраста с различными отклонениями в развитии.

В поиске наиболее оптимальных, соответствующих возрастным методам исследования и эффективных методик, направленных на изучение коммуникативных умений и состояния моторной сферы детей раннего и младшего дошкольного возраста с различными отклонениями в развитии, проанализировав практическую литературу различных авторов, выбрали следующие методы и методики:

- Наблюдение за детьми.
- Комплексное обследование детей раннего возраста (Комплексная психолого-педагогическая диагностика основных линий развития О.Г. Приходько [34]).
- Методика по определению ведущей формы общения ребенка со взрослым, разработанная М.И. Лисиной [26].

Диагностирование коммуникативных умений детей, задействованных в опыте, содержит три ключевых блока, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Основные блоки диагностики коммуникативных умений детей раннего и младшего дошкольного возраста с различными отклонениями в развитии

Цель	Направления работы
Определение взаимодействия ребенка со взрослым по четырем критериям	1) интерес и увлеченность ребенка взрослым: в данном общении выявляется нацеленность ребенка на изучение взрослого и это обстоятельство делается объектом особенной деятельности ребенка; 2) чувственные проявления ребенка в отношении ко взрослому: в них выявляется анализ взрослого ребенком; 3) активные действия ребенка, направленные на то, чтобы проявить себя, заинтересовать к себе взрослого;

	4) ответная реакция ребенка на отношение к нему взрослого, в которой выявляются самооценка детей и понимание ими оценки взрослого.
Выявление средств невербальной коммуникации, и анализ их сформированности у детей	<ul style="list-style-type: none"> – удержание контакта «глаза в глаза», оценка оптических средств; – мимические средства общения, оценка оптико–кинестических средств (жесты, выражения лица, эмоционально–экспрессивные позы); – оценка тактильных средств (прикосновения взрослого в процессе общения); – использование и употребление ребенком фонационных средств общения, таких как: крик, плач, хныканий, вздохов, интонированных вокализаций.
Уровень сформированности вербальных средств Изучение речевых способов общения и речевых способностей детей	<ul style="list-style-type: none"> – словесных; – фразовой речи; – продуцирования/репродуцирования текста повествовательного характера – изучение состояния импрессивной речи (речевое восприятие и понимание ребенком обращенной речи); – обследование состояния экспрессивной речи (умений структурно–семантического оформления высказывания /лексического наполнения, грамматического конструирования, фразовой и начатков связной речи/; фонационных умений оформления высказывания /звукопроизношения и слоговой структуры, речевого дыхания, голосовых функций, просодической организации речевого высказывания/).

Мы избрали пятибалльную шкалу оценки выполнения заданий детьми экспериментальной группы для определения сформированности всех компонентов общения.

Для каждого исследуемого компонента в трех диагностических блоках давалась подробная оценка, соответствующая тому или иному баллу. Обработка полученных данных и оформление обобщалась в систему оценки исследуемого компонента, задания или пробы. В связи, с чем мы использовали следующую систему классификации:

1 балл – тяжелые нарушения/недостаточность (ТН) умения, процесса, функции и т.п. (практически их отсутствие);

2 балла – выраженные нарушения/недостаточность (ВН) умения,

процесса, функции и т.п.;

3 балла – умеренно выраженные нарушения/недостаточность (УН) умения, процесса, функции и т.п.;

4 балла – незначительные нарушения/недостаточность (НН) умения, процесса, функции и т.п.;

5 баллов – нормальное развитие (НР) умения, процесса, функции и т.п.

Индивидуальные результаты ребенка, полученные в ходе диагностики коммуникативных умений, мы оценивали, подсчитывая средний балл выполнения заданий и проб, что составляло основу для определения уровня сформированности того или иного коммуникативного умения и оценки степени выраженности отклонений в развитии того или иного коммуникативного компонента:

средний балл от 1 балла до 1,4 балла – ярко выраженная (тяжелая) дефицитарность развития умения, процесса, функции;

средний балл от 1,5 балла до 2,4 балла – выраженная дефицитарность развития умения, процесса, функции;

средний балл от 2,5 балла до 3,4 балла – умеренно выраженная дефицитарность развития умения, процесса, функции;

средний балл от 3,5 балла до 4,4 балла – незначительная дефицитарность развития умения, процесса, функции;

средний балл от 4,5 балла до 5 балла – развитие умения, процесса, функции в рамках возрастной нормы.

2.2. Анализ и обобщение результатов экспериментального исследования

Исследование коммуникативных умений детей экспериментальной группы

Подробное исследование коммуникативной сферы детей

экспериментальной группы мы начинали с наблюдения за поведением каждого ребенка в процессе его взаимодействия с чужим, новым для него взрослым (педагогом).

Внимательно изучалась мотивация ребенка к общению со взрослым (желание вступать в контакт); определялось взаимодействие между малышом и педагогом как полноценный процесс общения в соответствии с четырьмя важными критериям, предложенными М.И. Лисиной [26]: для объективной оценки важно было, проявляет ли ребенок внимание и интерес к взрослому; каков эмоциональный фон данного контакта; проявляет ли ребенок собственную инициативу для продолжения прерванного общения, для привлечения внимания взрослого к себе; реагирует ли ребенок на изменение к себе отношения взрослого партнера по общению (если сначала взрослый хвалил и подбадривал ребенка, а затем становится более сдержан или начинает делать замечания).

Далее определялись мотивы общения, присущие ребенку, и по ним оценивалась ведущая форма общения. Исследовались основные средства общения, которыми владел малыш.

На основе анализа количественных результатов исследования в рамках первого блока была составлена сводная таблица 2.

**Оценка взаимодействия детей экспериментальной группы со
взрослым как процесса общения (Блок I)**

Исследуемые компоненты блока I Оценка	Мотивация ребенка общению со взрослым	Взаимодействие как полноценный процесс общения	Основные мотивы и ведущая форма общения	Мотивация к речевому общению
Тяжелые нарушения (1б.)	1 ребенок 3%	1 ребенок 3%	1 ребенок 3%	6 детей 15%
Выраженные нарушения (2б.)	3 детей 8%	3 детей 8%	3 детей 8%	4 детей 11%
Умеренно выраженные нарушения (3б.)	6 детей 15%	6 детей 15%	6 детей 15%	5 детей 13%
Незначительные нарушения (4б.)	28 детей 74%	28 детей 74%	28 детей 74%	23 ребенка 61%
Нормальное развитие (5б.)	— 0%	— 0%	— 0%	— 0%

При подробной диагностике возможностей детей 3-4-го года жизни с различными отклонениями в развитии вступать во взаимодействие со взрослым и оценке его как целостного процесса общения было выявлено следующее.

3% детей ЭГ показали очень низкий уровень мотивационной готовности к взаимодействию с педагогом. Вступление их в контакт с новым и посторонним для них человеком было крайне затруднено, в основном все испытуемые были безразличны к общению и инициативе взрослого (они не замечали его присутствия, отворачивались от него), в некоторых моментах у них проявлялись агрессивные реакции (отталкивали руку взрослого, замахивались на него, пытались ударить) или реакции негативизма (дети пытались покинуть игровую комнату, капризничали, хныкали, кричали или плакали). Взаимодействие педагога с такими детьми в первые встречи не складывалось, у детей отмечались слабовыраженные личностные мотивы (деловых мотивов не было), ведущая форма общения у этих детей была ситуативно-деловая, проявления которой были крайне обеднены. Вербальные средства общения отсутствовали. Дети уклонялись от визуального контакта;

на тактильные контакты-инициативы взрослого реагировали негативно, старались их избегать; ограничивались во взаимодействии чаще негативными невербальными вокализациями в виде возмущенного крика, недовольного хныканья, угрожающих вскриков. Вместо использования жеста «дай» эти дети пытались выхватить из рук педагога игрушки или предметы. Но эти эмоциональные невербальные реакции были крайне бедны. Дети были неадекватны в контактах с матерью, обращенную к ним речь педагога и матери не понимали и на нее не реагировали.

8% детей ЭГ не стремились контактировать с педагогом в процессе обследования, не были в нем заинтересованы, практически не поддерживали попытки общения, если контактировали, то это происходило фрагментарно. Отрицательно к новому взрослому не были настроены, но и контакт особо не поддерживали, уклонялись от него, в поведении их было меньше агрессии и негативизма по сравнению с предыдущей группой. Эти дети достаточно избирательно взаимодействовали со своими матерями, частично выполняя их просьбы. Визуальные контакты были единичны с педагогом, несколько лучше дети взаимодействовали с матерями. Дети были равнодушны к тактильным контактам, в большинстве случаев уклонялись от прикосновений. Основные мотивы и доминантная форма общения в своем становлении не соответствовали возрастным нормативам, полностью отсутствовала мотивация к речевому общению, было снижено понимание детьми обращенной к ним речи окружающих. Вербальные средства в обиходных контактах детей отсутствовали, невербальные средства были резко ограничены.

15% детей ЭГ вступали во взаимодействие с взрослым неохотно, к совместной деятельности интереса не проявляли, заинтересованность вызывали лишь яркие и новые игрушки, но сосредоточение на них было кратковременным. У этих детей отмечался начальный этап становления деловых мотивов и формирования ситуативно-деловой формы общения. Эти дети неплохо контактировали с матерями, нежели с педагогом, чаще

демонстрировали положительное или нейтральное отношение к взаимодействию с новым взрослым. Но в таком взаимодействии были или слабо выражены или практически отсутствовали два из четырех критериев (по М.И. Лисиной): не было инициативы детей в общении; отсутствовала реакция испытуемых на изменение отношения к ним взрослого. У детей было снижено понимание обращенной к ним речи взрослых, что было возможным лишь в рамках конкретной ситуации взаимодействия. Дети испытывали серьезные затруднения в вербальном общении, но использовали при необходимости невербальные средства общения, хотя они также были несколько обеднены. Отмечались выраженная задержка или выраженные нарушения в формировании речевых навыков.

74% детей ЭГ контактировали с педагогом охотно (лишь некоторым детям понадобилось время для привыкания к постороннему человеку и психологической адаптации к ситуации психолого-педагогического обследования) и были достаточно доброжелательными. Дети в полном объеме понимали обращенную к ним речь взрослых. Но во взаимодействии слабо был выражен один из четырех критериев: ребенок либо был неинициативен во взаимном общении, либо не замечал изменения в отношении к нему взрослого в процессе общения. Мотивы и ведущая форма общения (ситуативно-деловая) соответствовала возрастным особенностям. Дети активно использовали невербальные средства общения, были эмоциональны, прекрасно передавали основную информацию в общении с педагогом посредством поз, мимики и жестов. При этом вербальное общение было затруднено. Для детей 3-го года жизни была характерна нерезко выраженная или умеренно выраженная задержка речевого развития, а для детей 4-го года жизни нерезко выраженная или умеренно выраженная специфическая речевая недостаточность.

Наблюдая за детьми в процессе взаимодействия со взрослым мы отмечаем их возможности понимания и применение невербальных средств общения:

- оптические средства: концентрация взгляда на лице взрослого, на предлагаемом педагогом предмете, на удержании контакта «глаза в глаза», а также учитывалась длительность рассматривания игрушки или предмета;
- оптико-кинестические средства: использование мимических и жестовых средств, а также эмоционально-экспрессивных поз;
- тактильные средств: как ребенок реагирует на прикосновение к нему постороннего взрослого и матери при поощрении или для того, чтобы обратить внимание ребенка; как сам ребенок применяет тактильные контакты к постороннему взрослому или близкому взрослому для продолжения общения;
- фонационные невербальные средства: крик, плач, хныканье, возгласы, интонация.

Оценка владения детьми невербальными средствами общения в представлена в таблице 3.

Таблица 3

Оценка сформированности и качества невербальных средств общения у детей экспериментальной группы (Блок II)

Оценка	Исследуемые компоненты Блока II					
	Визуальный контакт	Оптико-кинестические средства		Тактильные контакты		Невербальные вокальные средства
		Понимание	Использование	Допуск	Инициация	
Тяжелые нарушения (16.)	2 реб. 5%	2 реб. 5%	2 реб. 5%	3 детей 8%	3 детей 8%	6 детей 16%
Выраженные нарушения (26.)	2 реб. 5%	2 реб. 5%	2 реб. 5%	3 детей 8%	3 детей 8%	8 детей 21%
Умеренно выраженные нарушения (36.)	6 детей 16%	6 детей 16%	6 детей 16%	8 детей 21%	8 детей 21%	14 детей 37%
Незначительные нарушения (46.)	13 детей 35%	13 детей 35%	13 детей 35%	14 детей 37%	14 детей 37%	10 детей 26%
Нормальное развитие (56.)	15 детей 40%	15 детей 40%	15 детей 40%	10 детей 26%	10 детей 26%	— 0%

5% детей ЭГ выраженные отклонения в формировании невербальных средств общения. Дети не фиксировали взгляд на предложенной игрушке или предмете, не было удержания взгляда на лице взрослого и своей матери. Они не понимали и не имели в своем обиходе жестов, их мимика была неадекватна ситуации общения, они были капризны, проявляли недовольство или агрессию, их ничем нельзя было заинтересовать даже на несколько секунд. Им было свойственно полевое поведение. Дети избегали тактильных прикосновений взрослых (как чужих, так и своих), на любое прикосновение взрослого реагировали неадекватно, отталкивали руку взрослого, отбрасывали от себя предлагаемую игрушку, сбрасывали предметы со стола. У них преобладали крики протеста и хныканье.

5% детей ЭГ были характерны единичные взгляды в глаза педагога, ненадолго фиксировали взгляд на предлагаемой игрушке без соответствующего сосредоточения. Детям были не понятны эмоционально-мимические выражения и жесты взрослых, сами их не использовали, но могли проследить за указательным жестом педагога. От тактильных контактов дети уклонялись или были равнодушны. Невербальные вокализации в общении детей преобладали, ими они выражали свое недовольство в ситуации взаимодействия с педагогом.

15% детей ЭГ умеренно фиксировали выраженные отклонения в формировании невербальных средств общения. Эти дети избегали контактов «глаза в глаза» с педагогом, не часто смотрели в глаза матерей. При этом визуально сосредотачивались на предложенной игрушке или предмете. Они понимали ограниченный круг жестов взрослого, иногда их не замечали, при этом обращенную к ним речь они понимали в достаточном объеме. Они принимали и терпели тактильные прикосновения педагога и матерей, иногда уклонялись от них. Сами при этом не проявляли инициативу в привлечении внимания взрослого посредством прикосновений. В общении преобладали невербальные вокализации, выражавшие как отрицание, так и положительное

отношение к коммуникативной ситуации. Объем речевых средств ограничивался в основном звукоподражаниями.

35% детей ЭГ имели небольшие отклонения в становлении невербальных средств общения. Дети хорошо удерживали контакт «глаза в глаза» с близкими людьми и с посторонними взрослыми, однако этот контакт не всегда был устойчивым. Зрительное сосредоточение на предлагаемом предмете или игрушке было устойчивое. Жесты и мимику взрослого воспринимали адекватно, мимика детей была активна, однако объем применяемых жестов был ограничен. Тактильные прикосновения взрослого для привлечения внимания или поощрения воспринимались доброжелательно, хотя сами дети не были активны в проявлении такого вида контактов.

В общении преобладали речевые средства, которые не соответствовали возрасту, над невербальной вокализацией. Фонационные эмоциональные вскрики положительные или отрицательные, были адекватны коммуникативной ситуации.

40% детей ЭГ владели невербальными коммуникативными средствами в соответствии со своим возрастом. Они легко удерживали контакт «глаза в глаза» с педагогом и близким для ребенка окружением, поддерживали и инициировали его. Зрительно сосредотачивались на предметах и объектах, обсуждаемых со взрослым. Дети понимали жесты, мимику и эмоциональные позы взрослых, и самостоятельно использовали их в общении со взрослыми.

Тактильные контакты дети воспринимали доброжелательно, и охотно применяли для привлечения к себе внимания со стороны взрослого. В общении преобладали речевые средства, изредка использовались невербальные вокальные средства в соответствии с ситуацией эмоционального общения.

Оценка выполнения заданий **Блока III** на исследование у детей сформированности речевых средств и умений их адекватно использовать.

При подробном исследовании компонентов импрессивной и экспрессивной речи оценивалась способность детей к пониманию обращенной к ним речи взрослых, как реализуется процесс речевосприятия: слуховое внимание, слуховое восприятие и фонематическое восприятие. Значимым показателем для нас было использование ребенком в общении со взрослым речевых средств. Изучая экспрессивную речь детей, рассматривалась способность их к фразовому или связному монологическому высказыванию, а также лексические, грамматические и произносительные умения.

Данное исследование выявило неравномерность формирования речезыковых средств у детей экспериментальной группы.

В таблице 4 показаны количественные и фактические результаты изучения вербального общения детей, которые позволили оценить качественные особенности речевой коммуникации испытуемых в целом.

**Количественные и фактические данные детей при оценке
мотивации к речевому общению**

Оценка	Мотивация к речевому общению и речевая активность	Общие возможности активной речевой коммуникации					
		Отсутствие вербальных средств	Отдельные звукоподражания и лепетные слова	Полные соотнесенные слова	Простая фраза	Развернутая фраза	Элементы связного высказывания
Тяжелые нарушения (1б.)	5 детей 13%	3 детей 8%	7 детей 18%	17 детей 45%	11 детей 29%	0 детей 0%	0 детей 0%
Выраженные нарушения (2б.)	8 детей 21%						
Умеренно выраженные нарушения (3б.)	8 детей 21%						
Незначительные нарушения (4б.)	17 детей 45%						

Логопедическое обследование детей началось с совместного рассказа сказок «Репка» и «Теремок» с использованием наглядного материала: сказки-матрешки, сказки-вкладыши, ламинированные игровые поля с многоразовыми наклейками, пальчиковые куклы.

При вербальном общении с педагогом практически все дети, которые проходили обследование, испытывали различные сложности.

66% детей с трудом начинали речевое общение, и необходимо было создать особую ситуацию общения, в которой у них появилась бы заинтересованность и стремление разговаривать со взрослым. 18% детей 3-4-го года жизни более охотно вступали в речевое общение с педагогом после того, как им дали возможность самостоятельно разобрать и собрать элементы матрешки; рассмотреть игровое поле, разместить на нем несколько наклеек;

поиграть с пальчиковыми куклами. Только после этого дети начинали помогать педагогу рассказывать сказку, озвучивая героев и оречевляя их действия. 29% детей ЭГ использовали простую фразу (мышка бежит: топ-топ-топ, зайка стучит: тук-тук; и т.п.). 8% детей ЭГ при этом говорили только отдельные полные и лепетные соотнесенные слова (зая, мыша, миша; прыг-прыг, тук-тук, пи-пи-пи; дай, на и т.п.), самостоятельную фразу построить были не способны.

У остальных 34% детей мотивация к речевому общению была снижена или отсутствовала. Из них в 21% случаев дети испытывали затруднения, но на небольшой отрезок времени могли поучаствовать в игре-театрализации, манипулировали двумя-тремя персонажами, воспроизводили вслед за педагогом, по его речевому образцу звукоподражания, соответствующие героям сказки. 13% детей просто манипулировали игрушками и быстро теряли интерес к взаимодействию. Еще 10% детей в речевое общение с педагогом не вступали, негативно на него реагировали или уклонялись от предложенной игры. Они не обладали даже элементарными самостоятельными речезыковыми средствами и не пытались их повторить по подражанию за педагогом.

В таблице 5 отражены количественные данные исследования компонентов импрессивной и экспрессивной речи. Подсчитанные средние баллы показывают уровень сформированности того или иного речевого умения.

**Результаты диагностики импрессивной и экспрессивной речи у
детей экспериментальной группы**

Исследуемые параметры	Импрессивная речь		Экспрессивная речь					
			Структурно– семантическое оформление высказывания			Фонационное оформление высказывания		
Количес– венная оценка (средний балл)/ качественная характеристика	Понимание ребенком обращенной к нему речи	Речевосприятие (в т. ч. фонематическое восприятие)	Речевые средства, используемые в активной речи (звукоподражания, лексический строй, грамматический строй)	Лексический строй	Грамматический строй	Звукопроизношение и слоговая структура	Речевое дыхание	Компоненты просодической
Тяжелые нарушения	2 реб. 5%	2 реб. 5%	7 детей 18%	7 детей 18%	7 детей 18%	7 детей 18%	8 детей 21%	7 дете й 18%
Выраженные нарушения	3 детей 8%	16 детей 42%	21 детей 56%	21 детей 56%	21 детей 56%	21 детей 56%	20 детей 53%	21 дете й 56%
Умеренно выраженные нарушения	8 детей 21%	14 детей 37%	10 детей 26%	10 детей 26%	10 детей 26%	10 детей 26%	10 детей 26%	10 дете й 26%
Незначительные нарушения	25 детей 66%	6 детей 16%	– 0%	– 0%	– 0%	– 0%	– 0%	– 0%

В результате проведенной диагностики нами были выделены следующие категории детей со сходными проявлениями в речевом развитии. Для оценки детей дошкольного возраста ориентировались на систематизацию уровней речевого развития, разработанную Р.Е. Левиной [23], оценка вербальной деятельности детей раннего возраста основывалась на методику О.Г. Приходько [34].

25 детей (66% ЭГ) понимали обращенную к ним речь взрослого в полном объеме, использовали в речевом общении простые нераспространенные или малораспространенные фразы, им была характерна

умеренно выраженная лексико-грамматическая фонетико-фонематическая недостаточность. Эти дети называли предложенные им игрушки и картинки, некоторые действия. В эту группу вошли 8 детей 3-го года жизни (21% ЭГ), имевшие задержку речевого развития (II уровень речевого развития согласно систематизации О.Г. Приходько) и 7 детей 4-го года жизни (18% ЭГ) с общим недоразвитием речи (II уровнем речевого развития согласно классификации Р.Е. Левиной).

Для 8 детей (21% ЭГ) был характерен достаточный уровень понимания обращенной к ним речи взрослого, фразовая речь отсутствовала. Детям было сложно вступить в речевой контакт, они могли лишь использовать отдельные полноценные соотнесенные слова, лепетные слова или звукоподражания. Отмечались проявления лексико-грамматической и фонетико-фонематической недостаточности. При назывании предметов, игрушек или картинок применяли редуцированные, лепетные слова и звукоподражания (12 детей (32%) третьего года жизни с задержкой речевого развития (I уровень речевого развития согласно систематизации О.Г. Приходько) и 3 ребенка (8%) младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (I уровень речевого развития по классификации Р.Е. Левиной).

У 3 детей (8% ЭГ) младшего дошкольного возраста понимание обращенной к ним речи взрослого, было ограничено. Доступными были лишь не сложные бытовые инструкции. Дети данной категории с трудом вступали в речевое общение с педагогом и ограничивались редкими лепетными словами и звукоподражаниями. Дети имели психолого-педагогическое заключение – задержка психического развития, системное недоразвитие речи (I уровень речевого развития в соответствии с классификацией Р.Е. Левиной).

Для двоих детей (5% ЭГ) было характерно резкое ограничение возможностей речеслухового внимания и восприятия, а также понимания обращенной к ним речи педагога или родителей. Ребенок не мог сконцентрироваться на заданиях и словах педагога, не пытался выполнить

предложенную инструкцию, не реагировали на обращение к нему и на свое имя. Часто отказывался от выполнения вербальных заданий, так как для него они были наиболее затруднительны. Активная речь отсутствовала. 1 ребенок (3% ЭГ) 3-го года жизни с задержкой познавательного и речевого развития (I уровнем речевого развития в соответствии с систематизацией О.Г. Приходько).

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил нам выделить основные критерии, по которым дети экспериментальной группы были разделены на подгруппы. Основным, характеризующим критерием стала особенность развития коммуникации ребенка в целом и дефицитарность средств речезыковой коммуникации в частности.

На рисунке 1 представлена дифференциация детей ЭГ на подгруппы с учетом специфики развития коммуникативных умений.

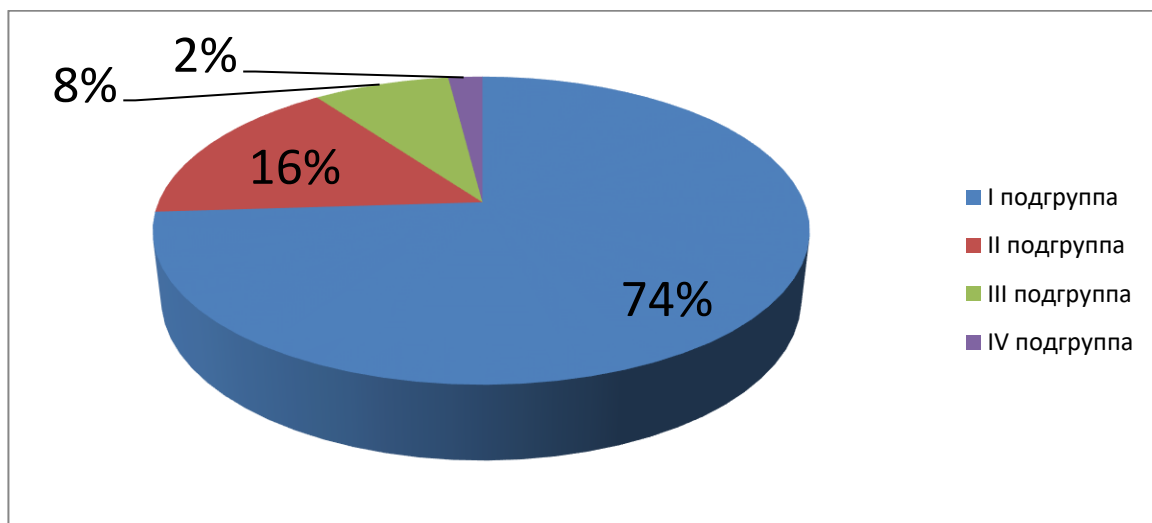


Рис. 1. Дифференциация детей ЭГ с учетом специфики коммуникативного развития

В рамках экспериментальной группы нами выделены следующие подгруппы детей:

Подгруппа I – дети с высоким уровнем коммуникативной активности при нерезко выраженной задержке речевого развития – 28 детей (74%) данной подгруппы при взаимодействии со взрослым продемонстрировали полноценный процесс общения, быстро входили в контакт, проявляли положительные эмоции, стремились его продолжить, детям было важно

доброжелательное отношения и поощрения их действий взрослым. Дети этой подгруппы показали соответствие возрастной норме ведущих мотивов общения (деловых) и ведущей формы общения (ситуативно-деловой). Запас невербальных средств общения (визуальных, оптико-кинестических, тактильных), позволил им общаться с окружающими взрослыми на бытовом уровне. Дети в полном объеме понимали обращенную к ним речь и были мотивированы к речевому общению. Однако у детей был ограниченный объём речевых средств: 7 детей (25%) могли самостоятельно строить простые фразы; 10 детей (36%) использовали в речевом общении звукоподражания, лепетные и полные соотнесенные слова в соответствии с номинативным значением.

Подгруппа II – 6 детей (16%) – это дети с небольшим ограничением коммуникативной активности, которые хорошо применяют невербальные средства общения, но не всегда могут использовать их адекватно в коммуникативной ситуации. Ведущие мотивы и ведущая форма общения активно развиваются в соответствии с возрастной нормой. Эти дети активно использовали невербальные средства общения: жесты, эмоционально-мимические выражения, эмоциональные позы. В речи этих детей были единичные звукоподражания, дети не могли составить фразу сами.

Подгруппа III – 3 ребенка (8% детей от ЭГ) – дети со значительным снижением коммуникативной активности, имеющие ограниченное количество невербальных средств общения и имеющие трудности в их адекватном использовании, имеющие задержку или нарушение речевых средств. Мотивация к общению у детей этой подгруппы была значительно снижена. Дети с большим трудом вступали в контакт с незнакомым взрослым и охотнее общались с родителями. Запас невербальных средств был крайне ограничен. Их визуальные контакты были редкими, часто реагировали нейтрально или агрессивно на желание взрослого к взаимодействию. У большинства детей был визуальный контакт,

но очень поверхностный, слабый, дети не могли держать взгляд в глаза. Они чаще смотрели на интересующий их предмет или игрушку, но эта фиксация была недолгой и нестабильной. Дети частично понимали эмоциональные жесты взрослых, практически не реагировали на мимику и изменения эмоционального отношения взрослых к ним. Мотивация к устному общению была значительно снижена. Понимание у детей адресной речи взрослых было ограниченным и ситуативным. Средства речевого языка практически отсутствовали, дети этой группы чаще пытались воздействовать на взрослых с помощью невербальных вокальных средств (крик, нытье, плач), пытаясь достичь желаемого или избежать нежелательного контакта. В некоторых случаях дети могли повторять отдельные упражнения для взрослых, но они не могли воспроизводить их самостоятельно.

IV подгруппа – 1 ребенок (2% детей ЭГ) с грубыми нарушениями коммуникативной активности, не имевшие невербальных и речевых средств коммуникации. Это ребенок имеющий задержку психического развития и системное недоразвитие речи. Мотивации в общении со взрослыми отсутствовала, с близкими взрослыми также не могли взаимодействовать. Ребенок не реагировал на свое имя, не отвечал, не воспринимал и не понимал обращенную к нему речь. Негативно реагировал на прикосновения и попытки привлечь к контакту. Избегал контакта «глаза в глаза», не фиксировал взгляд на предмете или игрушке. Ребенок часто кричал, плакал и отталкивал протянутую руку взрослого. У ребенка отсутствовали невербальные и речевые средства общения.

Таким образом:

Проведенное нами исследование показало среди контингента детей раннего и дошкольного возраста выделяется особая категория детей 3-4-го года жизни, нуждающихся в коррекционно-педагогической помощи в связи с проблемами в развитии коммуникативной сферы.

Проведенное нами экспериментальное исследование показало, что для детей 3-го и 4-го годов жизни характерны разновариативные проявления

отклонений в развитии, что может быть выявлено только в условиях психолого-педагогической диагностики всех линий развития, в связи с чем мы выделили 4 подгруппы детей.

Подгруппы II, III и IV требуют индивидуально-дифференцированного подхода и применения технологий, которые позволяют реализовывать комплексный подход в преодолении отклонений/нарушений в нескольких линиях развития, в частности двигательного и речевого развития.

ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

3.1. Организация, структура и содержание коррекционно- развивающей работы

По результатам исследования была составлена программа, которая была апробирована на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад №2 г. Каменки Пензенской области.

Цель программы состояла в стимуляции и коррекции коммуникативных умений детей посредством логопедической ритмики.

Сроки реализация программы – октябрь-декабрь 2023 года. Всего с детьми было проведено 10 занятий. Занятия проводились 1 раз в неделю.

В содержание логоритмических занятий были включены следующие виды работы: упражнения на координацию движений с речью и музыкой; ритмические движения под музыку, разучивание элементарных танцев; сопровождение артикуляционной гимнастики различными музыкальными инструментами; развитие музыкального слуха; дыхательные упражнения; пение песен, попевок, пестушек; театрализация; релаксирующие упражнения, завершающие занятие; различные игры.

Раннее логопедическое сопровождение детей, совместная деятельность специалистов и родителей в коррекционной работе с детьми позволяет не только ознакомить родителей с основами логопедической работы с детьми, но и доступно, разнообразно перенести навыки взаимодействия с ребенком в повседневные режимные процессы; достигнуть положительной динамики в речевом развитии детей; предотвратить возникновение вторичных отклонений. Этому способствуют логоритмические занятия, которые включают в себя следующие виды работы: общеразвивающие упражнения

(ритмическая разминка), упражнения на координацию движений с речью и музыкой, развитие чувства ритма, различных сторон внимания и памяти, пальчиковая и артикуляционная гимнастика, дыхательные и голосовые упражнения, слушание и пение, упражнения на регуляцию мышечного тонуса, различные игры, релаксация.

Предполагалось, что чистоговорки, пальчиковые игры, динамические игры и упражнения, используемые на занятиях предлагаются родителям в качестве рекомендаций для закрепления дома.

Структура логоритмического занятия включает следующие этапы:

Вступительная часть начинается с приветствия педагогом детей (возможно использование мягкой дидактической куклы или другой игрушки, изображающей сказочного персонажа, в зависимости от сюжетной линии, которая в дальнейшем прослеживается в ходе всего занятия); далее проводится ритмическая разминка (ходьба, пробежка и прыжки с речевым сопровождением) под соответствующее речевое и музыкальное сопровождение. Комплекс общеразвивающих упражнений (ритмическая разминка) состоит из 5-7 упражнений на различные виды ходьбы и бега под музыку, простые перестраивания, имитацию движений животных и др. Такие упражнения дают установку на различный темп и ритм движения, поэтому внимание детей акцентируется на музыке.

Основная часть включает упражнения на развитие общей моторики и ориентировки в частях тела с речевым и музыкальным сопровождением; упражнения на стимуляцию мимической и артикуляционной моторики с речевым сопровождением; упражнения на развитие тонкой ручной моторики с речевым сопровождением; подвижную развивающую игру; танцевальные элементы под музыкальное и речевое сопровождение; упражнения на регуляцию мышечного тонуса; упражнения на развитие дыхания, чувства ритма и темпа.

Заключительная часть включает упражнения на восстановление дыхания, снятие мышечного и эмоционального напряжения, релаксационные

упражнения, упражнения на развитие дыхания. В процессе релаксационных упражнений дети чаще лежат на ковре или сидят на стуле. Функция педагога сводится к контролю за правильным диафрагмальным дыханием, расслаблением мышц рук, ног, шеи.

Составным компонентом различных видов работы может быть игра на музыкальных инструментах. Коммуникативное развитие является одним из приоритетных направлений развития детей раннего и младшего дошкольного возраста ребенка.

Коррекционно-развивающая работа была нацелена на развитие различных форм общения:

- формирование невербальных форм общения:
- умения фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза;
- учить воспроизводить звукоподражания;
- создание коррекционно-развивающей речевой среды;
- развитие коммуникативных навыков в контексте познавательного развития;
- формирование коммуникативных навыков в контексте социального развития;
- воспитание у детей правильного коммуникативного поведения в целом и речевого общения в частности.

Вначале мы совершенствовали ситуативно-деловое, а затем – внеситуативно-познавательное общение детей. В рамках данных форм стимулировалось развитие невербальных средств общения и формирование речевых навыков.

Для детей младшего дошкольного возраста игры со взрослым имеют большой развивающий потенциал. В основе занятий с ребенком должны быть игры, направленные на развитие у ребенка желания активно взаимодействовать со взрослым, узнавать его личные качества, способности и получать сведения о себе, на основе которых совершенствуются предметные действия, игровые сюжеты, речевые навыки, представления об

окружающем мире и т.д.

Эмоционально-насыщенные, личностно-ориентированные, телесноэмоциональные игры, имеющие непосредственно-эмоциональный характер более всего соответствуют возрастным возможностям детей раннего возраста и удовлетворяют их специфические потребности. Использование в педагогической работе игр, направленных на эмоциональную поддержку ребенка и активный контакт с окружающим миром, позволяет решать важные вопросы развития качественного взаимодействия ребенка со взрослым.

Формирование невербальных форм общения мы осуществляли с помощью:

- динамических упражнений на регуляцию мышечного тонуса;
- артикуляционных упражнений;
- дыхательной гимнастики;
- фонетических и оздоровительных упражнений для горла;
- упражнений на развитие внимания и памяти;
- чистоговорок;
- речевых игр;
- ритмических игр;
- пение песен и вокализов;
- пальчиковых игр и сказок;
- музицирования на детских музыкальных инструментах;
- театральных этюдах;
- коммуникативных игр;
- подвижных игр, хороводов, физминуток.

Понимание детьми младшего дошкольного возраста обращенной речи формируется постепенно и строгой последовательности, в зависимости от развитости у малышей импрессивной речи и познавательной деятельности: способности различать интонацию голоса взрослого; запоминание названий

игрушек и окружающих предметов; выделение близких людей; запоминание названий простых действий; запоминание и показ частей лица и тела; соотнесение игрушек и предметов окружающей действительности; знание имен близких взрослых; адекватное включение ребенка в игровую деятельность; понимание и выполнение речевых инструкций; понимание функционального назначения предметов; понимание названий действий представленных на карточках.

Самые простые сюжетные активные игры помогли сближению: «Воробьи и машина», «Лиса и заяц», «Солнце и дождь», бессюжетные игры, такие как ловушки, игры-развлечения (с мыльными пузырями), игровые упражнения (поймать мяч, ползти по дорожке).

Мы также использовали хороводы для формирования коммуникативных навыков. Они доступны для детей раннего и младшего дошкольного возраста: они просты по содержанию, с относительной краткостью и повторением одного и того же движения («Каравай», «Раздувать пузырь», «Карусель» и т.д.).

Приведем пример логоритмических занятий.

Тема 1. «Осень»

Цель: коррекция речевых нарушений путем развития и коррекции нарушений двигательной сферы под воздействием слова, ритма и музыки.

Задачи:

1. Развивать динамическую координацию движений, функциональные возможности кистей и пальцев рук.
2. Развивать дыхание, диапазон, силу и выразительность голоса.
3. Развивать чувство ритма, эмоционально-волевую сферу.
4. Совершенствовать навыки связной речи.

Ход занятия:

Вводная часть.

1. Загадка.

Листочки на ветру кружатся,

На травку все они ложатся

Сбрасывает листья сад –

Это разноцветный... (Листопад).

2. *Упражнения на различные виды ходьбы:* на носочках, на пяточках, обычная ходьба. (Муз. сопровождение – Е. Теличеева, «Марш»).

3. *Упражнение на развитие дыхания* – «Дует ветерок». (Муз. сопровождение в размере 2/4.) На счет 1, 2 – вдохнуть носом, на счет 3, 4 – выдохнуть носом.

Основная часть.

1. *Упражнение на развитие координации речи с движением* – «Колючий дождик». И.п. – основная стойка.

Всё небо затянули тучи, (Поднимаются на носочки, поднимают вверх перекрещенные руки).

Дождик капать стал колючий. (Прыгают на носочках, держат руки на поясе).

Долго будет капать он (Дети смотрят вверх).

Посмотри на небосклон

Грязь и лужи на дорожке, (Дети держат руки на поясе и приседают).

Поднимайте выше ножки. (Идут по кругу, высоко поднимая колени).

2. *Упражнение на развитие диапазона и силы голоса* – «Дует ветерок».

Пропевать три основных тона лада вверх и вниз на звуке **У** в тональностях до-мажор, ре – ре-мажор, ми-мажор, фа-мажор по два раза: тихо, громко.

3. *Упражнение на развитие дикции и артикуляции* – «Дождик».

Дети, имитируя стук дождя, прикасаются пальцем к ладошке, произнося слоги: да-да-да, до-до-до, ду-ду-ду, ды-ды-ды, дэ-дэ-дэ, повышая силу голоса на последнем слоге.

4. *Упражнение на развитие тонкой моторики с желудями:*

Дети держат жёлуди в ведущей руке, катают их вокруг друг друга,

стараясь не уронить под текст:

Жёлудь в ладони я крепко держу,

Жёлудь в ладони кручу и верчу.

Ловко катаю жёлудь в ладошке,

Он убегает, как мышка от кошки.

5. Игра с сенсорным мячиком – «Разноцветные листочки».

Дети становятся в круг, логопед стоит в центре с мячиком. Он называет словосочетание и бросает мяч ребенку. Ребенок, возвращая мяч, образует новое словосочетание: лист клёна – кленовый лист, лист дуба – дубовый лист, лист березы – берёзовый лист.

Заключительная часть.

1. Исполнение песни с движением А.А. Симкина «Ёжик».

2. Упражнение на развитие дыхания – «Послушай тишину и дыши». (Муз. сопровождение – П.И. Чайковский, «Вальс цветов»). Сидя на стуле, на сильную долю делать вдох, на слабую – выдох.

3. Подведение итогов занятия.

Тема 2. «Овощи»

Цель: коррекция речевых нарушений путем развития и коррекции нарушений двигательной сферы под воздействием слова, ритма и музыки.

Задачи:

1. Развивать динамическую координацию движений, функциональные возможности кистей и пальцев рук, мимическую моторику, мышечный тонус.

2. Развивать целостное зрительное восприятие, дыхание и речевое внимание.

3. Совершенствовать навыки связной речи.

Ход занятия:

Водная часть:

1. Загадка.

Надела сто рубаш,

Захрустела на зубах (Капуста).

2. Упражнение на различные виды ходьбы.

Во время ходьбы дети поднимают руки вверх, в стороны и опускают их вниз. (Муз. сопровождение – И. Кишко, «Марш»).

3. *Упражнение на развитие дыхания – «Ароматный помидор».* (Муз. сопровождение в размере 4/4, медленный темп.) На счёт 1, 2 – делаем вдох и поднимаем руки в стороны, на счёт 3, 4 – выдох, обнимаем себя за плечи.

Основная часть.

1. Упражнение на развитие мелкой моторики «Огородники».

Всех скорее приглашаем	(Развести обе руки в стороны).
Заходите в гости к нам.	(Прижать ладошки к себе).
Огород наш посмотрите	(Большой и указательный пальцы на обеих соединить в кружок и прислонить к глазам).
Между грядок проходите.	(Указательные и средние пальцы бегут по коленкам).
Помидоры уж спели,	(Сделать большой круг указательными и большими пальцами обеих рук).
Огурцы давно созрели.	(Сделать овал указательными и большими пальцами обеих рук).
Там и репка спешит спешно	(Сложить пальцы в форме сердца).
Тыква, словно солнышко.	(Соединить пальцы обеих рук с один большой круг).
Овощей вы набирайте	(Округлить левую руку как лукошко, а правой
И друзей всех угощайте!	рукой класть в него овощи).

2. Упражнение на развитие мимической мускулатуры.

Удивись – огромный помидор.

Радуйся – вкусный помидор.

Сердись – не вкусный помидор.

3. Упражнение на развитие речевого внимания – «Угадай-ка».

Педагог перечисляет овощи и фрукты. Если это овощ, то надо

хлопнуть. Если это фрукт, то нужно топтать ногами.

4. *Пение песни с элементами танца (импровизация): «Урожай собирай»* – Муз. А. Филиппенко.

5. *Упражнение на развитие грамматического строя речи «Назови ласково».*

Помидор – помидорчик

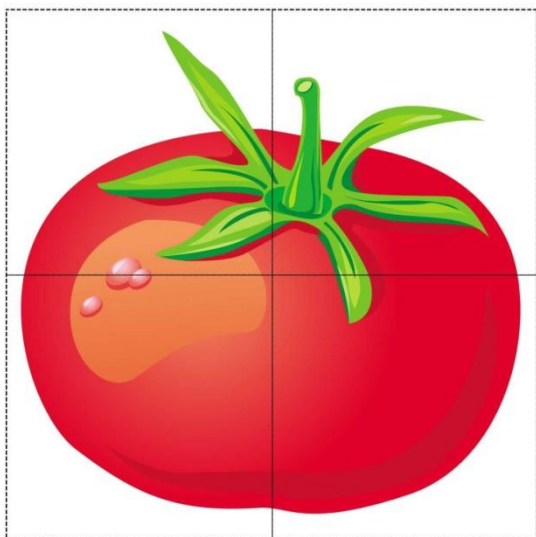
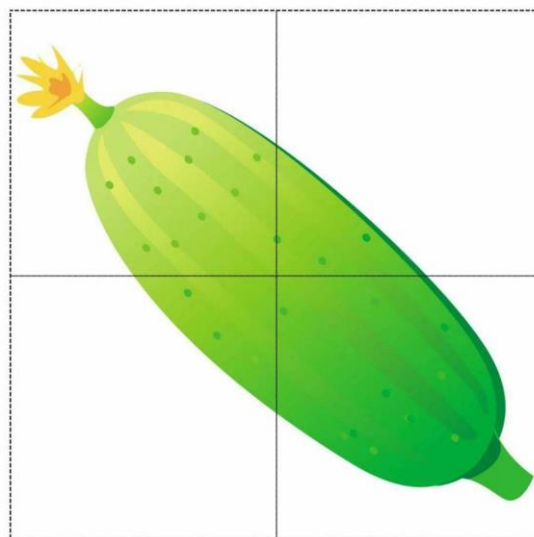
Перец – перчик

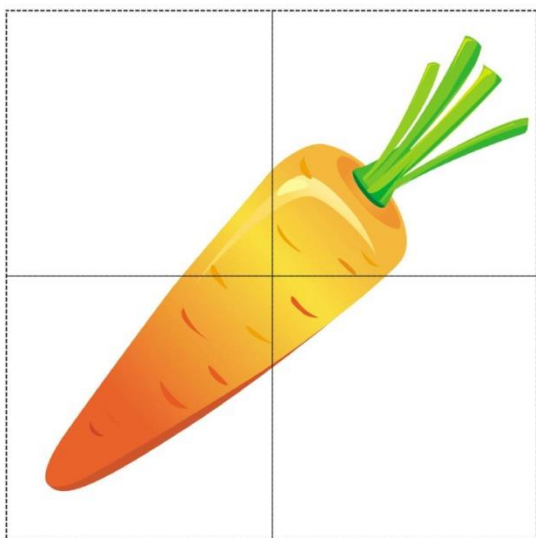
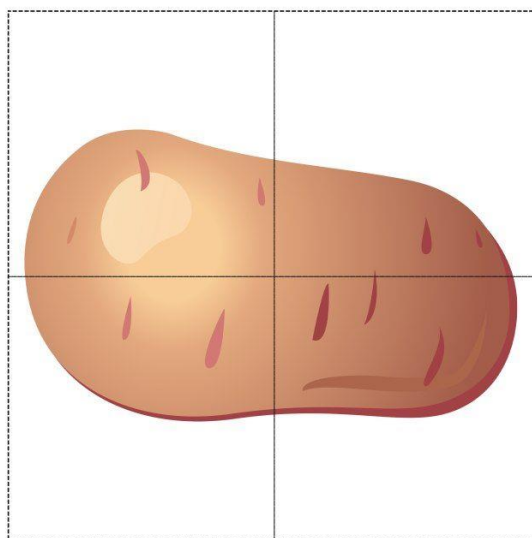
Баклажан – баклажанчик

Огурец – огурчик

6. *Упражнение на развитие целостного зрительного восприятия «Кто быстрее?»*

Педагог сообщает детям, что на столах лежат разрезные картинки. Дети делятся на две группы и собирают картинки. После того, как они их собрали, называют, что там изображено.





Заключительная часть.

1. Упражнение на регуляцию мышечного тонуса «Флажки».

Дети стоят на ковре. Под громкую музыку дети поднимают флажки вверх, под тихую музыку опускают вниз. Музыка меняется по характеру 6 раз.

2. Упражнение на развитие дыхания «Урожай». (Муз.сопровождение в размере 4/4, спокойное.)

Дети лежат на коврике. Кладут себе на живот любой овощ (предварительно выбрав у педагога). На сильную долю делают вдох носиком, на слабую – выдох.

3. Подведение итогов занятия.

Тема 3. «Фрукты»

Цель: коррекция речевых нарушений путем развития и коррекции нарушений двигательной сферы под воздействием слова, ритма и музыки.

Задачи:

1. Развивать динамическую координацию движений, функциональные

возможности кистей и пальцев рук, мимическую моторику, мышечный тонус.

2. Развивать целостное зрительное восприятие, фонационное дыхание и чувство ритма, эмоциональную выразительность движений.

3. Совершенствовать навыки связной речи.

Ход занятия:

Вводная часть:

1. *Упражнение на различные виды ходьбы.*

Дети шагают в колонне друг за другом, высоко поднимая колени. (Муз. сопровождение Р. Шуман «Смелый наездник»).

2. *Упражнение на развитие дыхания «Душистое яблочко».*

Педагог предлагает детям. (Муз. сопровождение в размере 4/4, медленный темп.) На счёт 1, 2 – делаем вдох и поднимаем руки в стороны, на счёт 3, 4 – выдох, обнимаем себя за плечи.

3. *Упражнение на развитие мимической мускулатуры.*

Сладкое яблоко – улыбнуться

Кислое яблоко – морщиться/жмуриться

Горькое яблоко – нахмурить брови

Основная часть.

1. *Упражнение на развитие чувства ритма «Дождик».*

Педагог рассказывает детям, что для того чтобы на деревьях выросли фрукты, нужно их поливать. И в этом им помогает дождь. Дети вместе с педагогом зовут дождик. Если пошёл сильный дождь, мы стучим и говорим вот так: Тили-тили-ти-ти (//-//-//-/) ; Если слабый, то вот так: Ти-ти-ти-ти (/-/ /-/))

2. *Упражнение на развитие лексико-грамматического строя речи: «Назови ласково».*

Лимон – лимончик

Вкусный – вкусенький

Апельсин – апельсинчик

Спелый – спеленький

Банан – бананчик

Сладкий – сладенький

3. Упражнение на развитие ощущения и восприятия «Волшебный мешочек».

Педагог сообщает детям о том, что у него есть волшебный мешок, и там лежат фрукты. Их нужно узнать на ощупь: По форме (круглый, овальный, вытянутый) По размеру (маленький, большой) По поверхности (гладкий, шероховатый)

4. Пение песни (В. Шаинский – «Чунга-чанга»).

Заключительная часть.

1. Упражнение на развитие различных танцевальных движений «Фруктовый танец». (Муз. произведение в размере 4/4, умеренный темп и чёткий ритм).

Дети идут по кругу, проговаривая слова, а в центре ведущий. Затем они останавливаются и ведущий показывает движения, а дети повторяют.

Широким кругом друг за другом

Мы идём вот-так, вот-так.

Остановимся на месте,

Дружным кругом повторим вот-так.

2. Упражнение на развитие фонационного дыхания.

Педагог предлагает детям проговорить текст на выдохе (темп медленный), сначала громко, тише, затем шёпотом.

3. Подведение итогов занятия.

3.2. Анализ результатов контрольного эксперимента

Для оценки эффективности проведенной нами коррекционно-развивающей работы по формированию коммуникативных умений детей, был проведен контрольный эксперимент.

Для его проведения использовались методики О.Г. Приходько и М.И. Лисиной описанные в Главе 2. В контрольном эксперименте участвовало 10 детей младшего дошкольного возраста. Основной задачей контрольного эксперимента была оценка динамики развития детей экспериментальной группы.

На рисунках представлены сравнительные результаты развития детей экспериментальной группы до и после проведения коррекционно-развивающей работы.

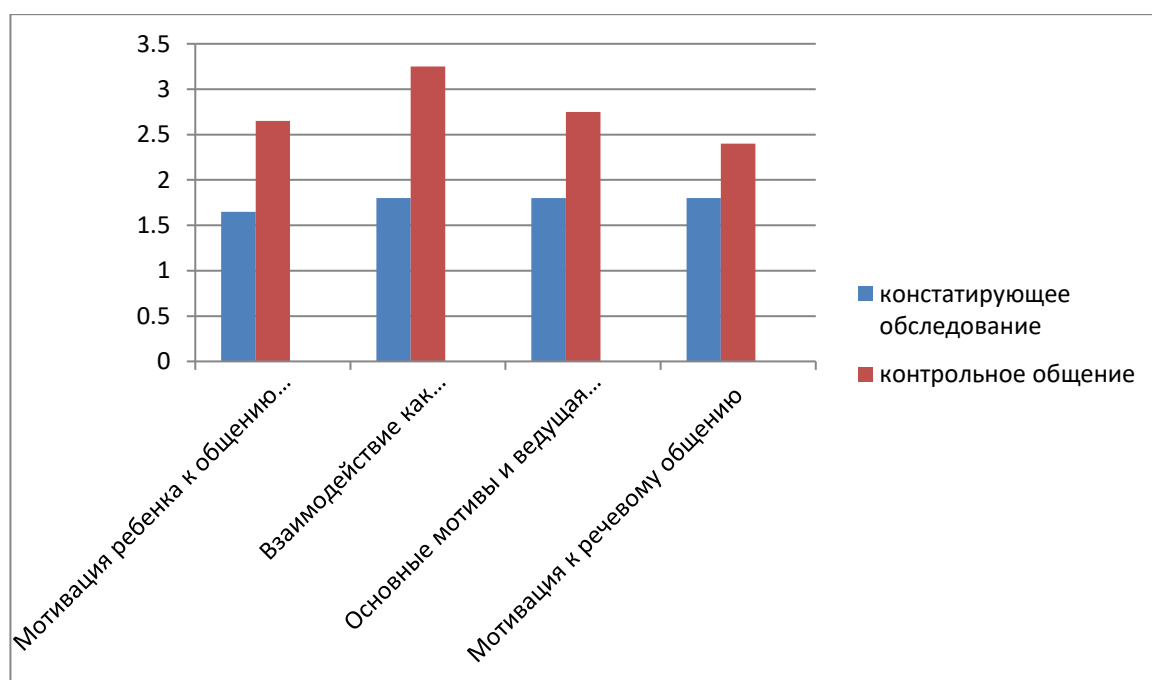


Рис. 2. Динамика изменений развития взаимодействия детей экспериментальной группы со взрослым как процесса общения

После проведения коррекционной программы, у детей экспериментальной группы вырос уровень мотивационной готовности к взаимодействию с педагогом. Дети стали активнее проявлять инициативу по отношению к педагогу. У детей стало меньше агрессии и негативизма по

сравнению с предыдущим этапом исследования.

Экспериментальная работа, проводившаяся с обследуемыми детьми, показала, что все дети достигли определённых успехов в развитии общей мелкой моторики. Показатель уровня развития двигательной сферы детей экспериментальной исследовательской группы повысился. Движения детей стали более ловкими, скоординированными. Улучшилась пространственная и динамическая организация движений, произвольное торможение. После проведения коррекционно-педагогического воздействия отмечалось достаточное развитие мелкой моторики (сила кистей рук, захват, динамическая организация).

Позитивные изменения коснулись и тактильных контактов. Дети стали охотнее пользоваться тактильным восприятием. Дети стали меньше испытывать затруднений в вербальном общении. Невербальное общение также изменилось – дети стали более эмоциональны, прекрасно передавали основную информацию в общении с педагогом посредством поз, мимики и жестов.

Повторная диагностика сформированности и качества невербальных средств общения у детей экспериментальной группы показала, что дошкольники стали активнее использовать жесты во время коммуникаций со взрослыми. Мимика детей стала более выразительной, при этом снизилось недовольство и агрессия. Дети стали дольше удерживать контакт «глаза в глаза» с педагогом и близким для ребенка окружением. Тактильные контакты дети воспринимали доброжелательно, и охотно применяли для привлечения к себе внимания со стороны взрослого. В общении преобладали речезыковые средства, изредка использовались невербальные вокальные средства в соответствии с ситуацией эмоционального общения.

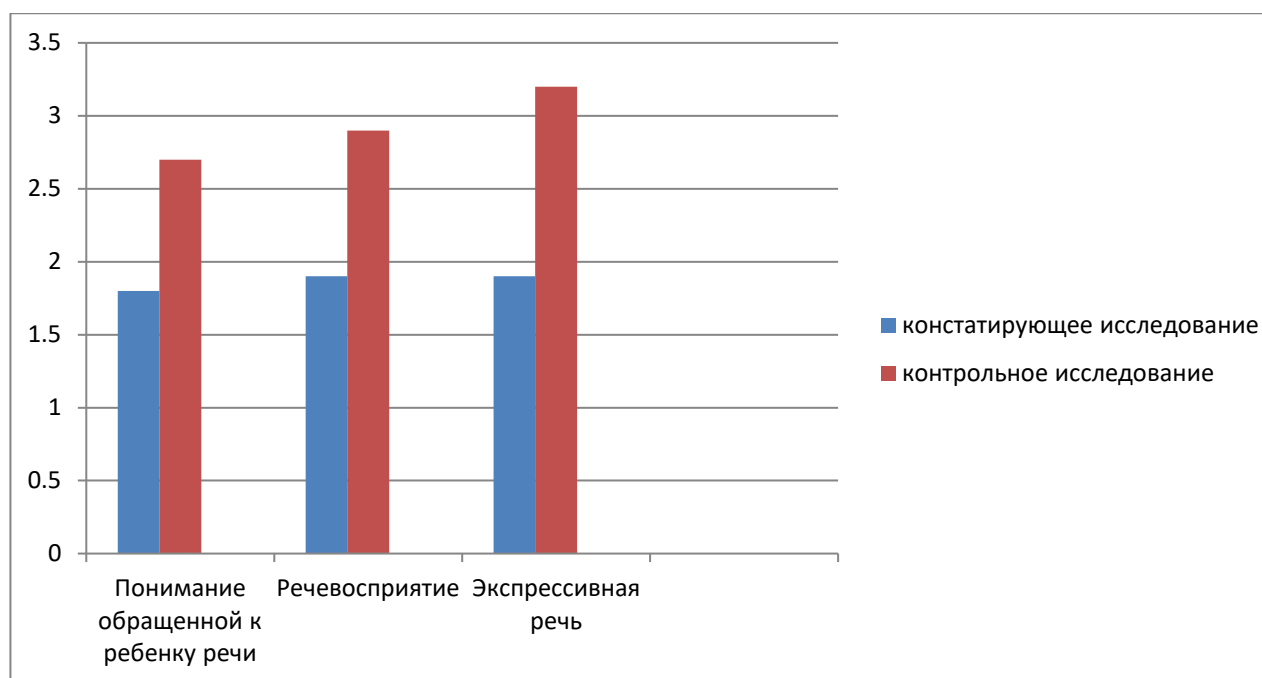


Рис. 3. Динамика изменений сформированности речезыковых средств и умений их адекватно использовать

Повторная диагностика сформированности речезыковых средств и умений показала, что у детей повысился уровень понимания обращенной к ним речи взрослого. Дети без труда называли предложенные им игрушки и картинки.

Итоговое исследование коммуникативных навыков у детей экспериментальной группы показало, что все дети с экспериментальной группы стали более активно вступать в общение с педагогом, стали инициировать контакт. У воспитанников значительно снизился уровень агрессивных проявлений в процессе взаимодействия со взрослыми и своими сверстниками. Повторная диагностика показала, что дети стали лучше понимать жесты, мимику, более активно использовали жесты и экспрессивные мимические выражения в процессе общения.

Для всех воспитанников экспериментальной группы была характерна мотивация к речевому общению. Воспитанники в основной своей массе хорошо понимали обиходную речь, обращенную к ним в бытовых ситуациях. Дети испытывали сложности при определении признаков предметов.

По сравнению с детьми экспериментальной группы дети контрольной

группы показали более низкие результаты. Они вступали в общение со взрослыми, но не так активно, как воспитанники ЭГ. Невербальные средства общения у них были ограничены, и они использовали их в ситуациях эмоционального общения. Мотивация к речевому общению только формировалась.

Итак, мы провели формирующий эксперимент, разработав коррекционную программу. Проведя сравнительный анализ полученных данных, мы видим положительную динамику в экспериментальной группе. Дети с интересом принимали задания, старались выполнять их самостоятельно. При этом они были заинтересованы в результате своей деятельности. Активно использовали разнообразные средства общения, активно контактировали со взрослыми и детьми.

Таким образом, проведенная нами коррекционно-развивающая работа, в целом, дала положительный результат. Наблюдалась положительная динамика в развитии двигательной и коммуникативной сферы:

После проведения корректирующих логоритмических занятий, у детей экспериментальной группы вырос уровень мотивационной готовности к взаимодействию с педагогом. Дети стали активнее проявлять инициативу по отношению к педагогу. У детей стало меньше агрессии и негативизма по сравнению с предыдущим этапом исследования.

Позитивные изменения коснулись и тактильных контактов. Дети стали охотнее пользоваться тактильным восприятием. Дети стали меньше испытывать затруднений в вербальном общении. Невербальное общение также изменилось – дети стали более эмоциональны, в полной мере передавали основную информацию в общении с педагогом посредством поз, мимики и жестов.

Показатель уровня развития двигательной сферы детей экспериментальной исследовательской группы повысился. Движения детей стали более ловкими, скоординированными. Улучшилась пространственная и динамическая организация движений, произвольное торможение. После

проведения коррекционно-педагогического воздействия отмечалось достаточное развитие мелкой моторики (сила кистей рук, захват, динамическая организация).

Повторная диагностика сформированности и качества невербальных средств общения у детей экспериментальной группы показала, что дошкольники стали активнее использовать жесты во время коммуникаций со взрослыми. Мимика детей стала более выразительной, при этом снизилось недовольство и агрессия. Дети стали дольше удерживать контакт «глаза в глаза» с педагогом и близким для ребенка окружением.

Повторная диагностика сформированности речевых средств и умений показала, что у детей повысился уровень понимания обращенной к ним речи взрослого. Дети без труда называли предложенные им игрушки и картинки.

Таким образом, технологии логоритмической работы, включенные в систему коррекционно-педагогического воздействия по преодолению отклонений в развитии у детей 3-4-го года жизни, способствуют формированию не только речевых умений, но и невербальных средств общения, а также стимуляции коммуникативного поведения и произвольной двигательной деятельности у рассматриваемой категории детей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование коммуникативных умений – одна из актуальных проблем теории и практики развития умений и навыков в системе дошкольного образования. Контингент детей, посещающих развивающие центры, имеет разновариативные проявления задержек в становлении основных линий развития. В условиях дизонтогенеза коммуникативные навыки формируются с задержкой, дисгармонично.

Особенности диагностики развития детей раннего и младшего дошкольного возраста заключаются в отборе адекватных психодиагностических средств, адаптации и доступности стимулирующих материалов, процедуры и критериев интерпретации. Диагностика коммуникативной сферы детей должна носить комплексный характер. При этом показатели коммуникативного развития можно диагностировать при помощи основных методов детской психодиагностики (тестирование, анкетирование, наблюдение и т.д.), а также специальных диагностических комплексов (Г.А. Волковой, О.Е. Громовой, Е.А. Екжановой, О.Г. Приходько, Н.А. Рычковой, А.В. Семенович, Е.А. Стребелевой, Г.В. Чиркиной, Е.В. Шереметьевой).

Экспериментальную группу для констатирующего эксперимента составили 38 детей 3-4-го года жизни с отклонениями в развитии. В процессе практического исследования было осуществлено подробное изучение у них коммуникативных умений. Из 38 малышей 16 детей (42%) были 3-го года жизни и 22 ребенка (58%) 4-го года жизни.

Программа констатирующего эксперимента была направлена на выявление состояния коммуникативных умений у детей раннего и младшего дошкольного возраста и проводилась в нескольких направлениях: подбор методик диагностического исследования коммуникативной сферы у детей 3-4-го года жизни; количественный и качественный анализ полученных данных детей экспериментальной группы.

Проведя анализ констатирующего эксперимента, мы осуществили условную дифференциацию детей экспериментальной группы на четыре подгруппы для последующей разработки комплекса логоритмических занятий для стимуляции и коррекции коммуникативных умений детей.

Формирующий эксперимент проводился нами в течение октября-декабря 2023 г. В нем были задействованы дети с нарушениями коммуникативной сферы (экспериментальная группа) в количестве 10 человек.

Целью экспериментального обучения являлось стимулирование коммуникативной деятельности детей с небольшим, значительным и грубым снижением коммуникативной активности на логоритмических занятиях.

Занятия проводились 1 раз в неделю. Всего с детьми было проведено 10 занятий.

Коррекционно-развивающая работа была нацелена на развитие различных форм общения:

- формирование навыков невербальной и вербальной коммуникации;
- создание коррекционно-развивающей речевой среды;
- развитие коммуникативных навыков в контексте познавательного развития;
- формирование коммуникативных навыков в контексте социального развития;
- воспитание у детей правильного коммуникативного поведения в целом и речевого общения в частности;
- развитие двигательной сферы (общей и мелкой моторики).

После коррекционно-развивающей работы по развитию коммуникации детей младшего дошкольного возраста было проведено итоговое обследование детей экспериментальной и контрольной группы. Контрольный эксперимент проводился с целью выявления динамики изменений в развитии коммуникативных навыков детей, а также с целью выявления эффективности проведенной коррекционной работы. Проведенная нами коррекционно-

развивающая работа, в целом, дала положительный результат. В рамках контрольного эксперимента нами была выявлена значительная положительная динамика в формировании речевых умений, невербальных средств общения, в развитии коммуникативной сферы, произвольной двигательной деятельности у рассматриваемой категории детей.

Таким образом, проведенное нами теоретическое и практическое экспериментальное исследование позволило сформулировать следующие выводы:

1. Среди детей младшего дошкольного возраста, посещающих ДОО, есть дети, которые требуют особого внимания специалистов, педагогов и родителей в связи с имеющимися у них проблемами в развитии коммуникативной сферы. В рамках нашего исследования мы выявили, что для данной категории детей характерны разновариативные проявления отклонений в развитии, что может быть выявлено только в условиях психолого-педагогической диагностики всех линий развития.

2. Подробное изучение состояния коммуникативного развития данной категории детей позволило разделить их с учетом специфики выявленных отклонений на четыре подгруппы.

3. Организация и реализация коррекционно-педагогического воздействия с включением технологий логоритмической работы по преодолению отклонений в развитии показала положительную динамику в формировании речевых умений, невербальных средств общения, стимуляции коммуникативного поведения и произвольной двигательной деятельности у рассматриваемой категории детей.

Таким образом, мы подтвердили гипотезу, сформулированную в начале нашего исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архипова, Е.Ф. Профилактика нарушений звукопроизношения у детей / Е.Ф. Архипова. – М.: Изд. В. Секачев, 2017. – 74 с.
2. Архипова, Е.Ф. Организация работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2015. – № 6 (58). – С. 26-30.
3. Анищенкова, Е.С. Логопедическая ритмика для развития речи дошкольников / Е.С. Анищенкова. – М.: Астрель, 2010. – 64 с.
4. Башаева, Т.В. Познавательные процессы. Сущность, развитие, нарушения, диагностика: учеб.-метод. пособие. В 3 ч. Ч. 3 / Т.В. Башаева, О.В. Филатова; Владим. гос. Ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2017. – 278 с.
5. Бакиева, Н.З. Интегрированные занятия с неговорящими детьми 2–7 лет с использованием приемов логоритмики / Н.З. Бакиева. – М.: Детство-Пресс, 2019. – 80 с.
6. Бойков, Д.И. Общение детей с проблемами в развитии / Д.И. Бойков. – М.: Юрайт, 2019. – 153 с.
7. Волкова, Л.С. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Л.С. Волкова. – М.: Гуманитар. Изд. Центр Владос, 2009. – 384 с.
8. Воронова, А.Е. Логоритмические занятия для детей 3–5 лет с ОНР / А.Е. Воронова, И.В. Кривенко, А.Е. Корчагина. – М.: Сфера 2019. – 64 с.
9. Ворошникова, Л.В. Методика развития речи и общения детей, не посещающих ДООУ / Л.В. Ворошникова. – М.: Юрайт, 2019. – 158 с.
10. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. [Электронный ресурс]: – М., 1999. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/1/0162/index.shtml>
11. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Национальное образование, 2003. – 344 с.

12. Григоренко, Н.Ю. Диагностика и коррекция звукопроизносительных расстройств у детей с нетяжёлыми аномалиями органов артикуляции / Н.Ю. Григоренко, С.А. Цыбульский. – М.: Книголюб, 2005. – 144 с.
13. Громова, О.Е. Логопедическое обследование детей 2–4 лет: Методическое пособие / О.Е. Громова, Г.Н. Соломатина. – М.: Сфера, 2017. – 52 с.
14. Громова, О.Е. Подвижные игры для детей ФГОС ДО / О.Е. Громова. – М.: Сфера 2018. – 128 с.
15. Диагностическое обследование детей раннего и младшего дошкольного возраста / Под ред. Н.В. Серебряковой. – СПб.: КАРА, 2008. – 64 с.
16. Екжанова, Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: Каро, 2016. – 336 с.
17. Жинкин, Н.И. Механизмы речи [Электронный ресурс]: / Н.И. Жинкин. – М.: Педагогика, 1975. – Режим доступа: – https://vk.com/wall274467438_193.
18. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Эксмо, 2015. – 288 с.
19. Жулина, Е.В. Логопедическая ритмика как средство коррекции просодики у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией / Е.В. Жулина, Н.Н. Соловьева. // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №58–2. С. 79-82.
20. Картушина, М.Ю. Логоритмика для малышей. Сценарии занятий с детьми 3–4 лет / М.Ю. Картушина. – М.: Сфера, 2005. – 144 с.
21. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить / М.М. Кольцова. – М., 1973. – Режим доступа: https://vk.com/wall-68624275_132
22. Коробейников, И.А. Нарушения развития и социальная адаптация /

И.А. Коробейников. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.

23. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. [Электронный ресурс]: – М., 1968. – Режим доступа: <https://yandex.ru/search/?text=20.%09Левина%2C+Р.Е.+Основы+теории+и+практики+логопедии+&lr=49&clid=9582>

24. Леонтьев, А.А. Язык, речь и речевая деятельность / А.А. Леонтьев. [Электронный ресурс]: – М., 1969. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/4/0285/index.shtml>

25. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. [Электронный ресурс]: – М., 1998. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/1/0170/index.shtml>

26. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.

27. Малофеев, Н.Н. Концепция СФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.Н. Малофеев. – М.: Просвещение, 2014. – 42 с.

28. Мастюкова, Е.М. Лечебная педагогика / Е.М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 2002. – 146 с.

29. Мухина, В.С. Детская психология / Под ред. Л.А. Венгера. 2-е изд., перераб. и доп. / В.С. Мухина. [Электронный ресурс]: – М., – 1985. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/7/0149/index.shtml>

30. Немов, Р.С. Психология. Книга 2-3 / Р.С. Немов. [Электронный ресурс]: – М., 1995. – Режим доступа: [https://gpa.cfuv.ru/courses/os-ped-mast/Doc/Книги%20в%20формате%20\(pdf\)/Психология%20Немов%20Р.С.%20Психология%20образования.PDF](https://gpa.cfuv.ru/courses/os-ped-mast/Doc/Книги%20в%20формате%20(pdf)/Психология%20Немов%20Р.С.%20Психология%20образования.PDF)

31. Новиковская, О.А. Логопедическая грамматика для малышей / О.А. Новиковская // Пособие для занятий с детьми 4-6 лет. – СПб.: КОРОНА принт, 2004. – 71 с.

32. Павлова, Л.Н. Раннее детство: развитие речи и мышления / Л.Н. Павлова. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 230 с.

33. Поваляева, М.А. Справочник логопеда / Поваляева М.А. – Ростов н/Д., Феникс, 2010. – 448 с.

34. Приходько, О.Г. Речевое развитие детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / О.Г. Приходько, О.А. Безрукова, О.Н. Каленкова. – Москва: Русская речь, 2016. – С. 10-19.

35. Приходько, О.Г. Как научить малыша говорить / О.Г. Приходько, О.В. Югова. – М.: Каисса, 2010. – 74 с.

36. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова и др. / Под ред. Е.А. Стребелевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с.

37. Разенкова, Ю.А., Выродова И.А. Игры с детьми младенческого возраста / Ю.А. Разенкова, И.А. Выродова. – М.: Школьная пресса, 2017. – 192 с.

38. Разенкова, Ю.А. Ранняя психолого-педагогическая помощь детям с особыми потребностями и их семьям / Ю.А. Разенкова, Е.Б. Айвазян. – М.: Полиграф сервис, 2003. – 460 с.

39. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. [Электронный ресурс] – СПб., 2004. – Режим доступа: – https://pedlib.ru/Books/1/0180/1_0180-1.shtml

40. Савицкая, Н.М. Логоритмика для малышей 4–5 лет / Н.М. Савицкая. – М.: Каро, 2009. – 128 с.

41. Смирнова, Е.О. Детская психология / Е.О. Смирнова. – М.: КНОРУС, 2016. – 280 с.

42. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции / Е.Ф. Соботович. – М.: Классикс стиль, 2003. – 160 с.

43. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с.

44. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей / Е.И. Тихеева. – М.: Просвещение, 2010. – 144 с.

45. Филичева, Т.Б. Основы логопедии: учебное пособие для студентов пед ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)». / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева. [Электронный ресурс]: – М., 1989. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/2/0032/index.shtml>

46. Хацкалева, Г.А. Организация двигательной активности дошкольников с использованием логоритмики / Г.А. Хацкалева. – М.: Детство-Пресс, 2013. – 128 с.

47. Хватцев, М.Е. Логопедия: работа с дошкольниками / М.Е. Хватцев. [Электронный ресурс]: – М., 1996. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/2/0327/index.shtml>

48. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / С.Н. Цейтлин. [Электронный ресурс]: – М., 2000. – Режим доступа: https://vk.com/wall-174852324_5572

49. Цветкова, Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Л.С. Цветкова. – М.: Московский психолого-социальный институт (МПСИ), 2010. – 320 с.

50. Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Г.В. Чиркина. – М.:АРКТИ, 2003. – 240 с.

51. Шашкина, Г.Р. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии: логопедическая ритмика / Г Р. Шашкина. – М.: Юрайт, 2019. – 215 с.

52. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. [Электронный ресурс]: – М., 2011. – Режим доступа: <https://innostud.am/application/library/c348b3ed.pdf>

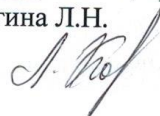
ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

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

Утверждаю: зав. кафедрой
«14» июля 2023 г., протокол №12
Корчагина Л.Н.



Задание

По выпускной квалификационной работе Лобановой Марины
Александровны

1. Тема работы «Формирование коммуникативных умений у детей младшего
дошкольного возраста с речевой патологией»

Утверждена приказом по Университету «14» июля 2023 г. № 822/о

2. Срок сдачи студентом законченной работы «20» января 2024 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель работы – исследование коммуникативной сферы у детей
младшего дошкольного возраста с речевой патологией и разработка
комплекса логоритмических занятий для стимуляции и коррекции их
коммуникативных умений.

Объектом исследования является коммуникативное развитие детей
младшего дошкольного возраста с речевой патологией.

Предметом исследования является коррекционно-развивающее
воздействие, направленное на выявление особенностей коммуникативного
развития и преодоление проблем в коммуникативной сфере у детей 3-4-го
года жизни с отклонениями в развитии посредством приемов логопедической
ритмики.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Исследовать современные подходы к рассмотрению проблемы

формирования коммуникативных умений у детей младшего дошкольного возраста с различными отклонениями в развитии.

2. Провести экспериментальное исследование коммуникативных умений у детей младшего дошкольного возраста.

3. Разработать комплекс логоритмических игр и игровых приемов, ориентированных на преодоление отклонений в коммуникативной сфере у детей 3-4-го года жизни с отклонениями в развитии.

Выявить посредством итогового экспериментального исследования наличие или отсутствие, а также специфику динамических изменений в коммуникативной сфере детей рассматриваемой категории после проведения курса логоритмических занятий.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов квалификационной работы	Сроки выполнения этапов	Примечания
20	Изучение и анализ литературы по теме квалификационной работы	Сентябрь 2023 г.	
2	Проведение и анализ экспериментального исследования	Сентябрь-октябрь 2023 г.	
3	Проведение обучающего эксперимента по развитию коммуникативных умений дошкольников	Октябрь – декабрь 2023г.	
4	Проведение контрольного эксперимента и оформление работы	Декабрь 2023 – январь 2024г.	

6. Дата выдачи задания «01» июля 2023 г.

Руководитель _____
(подпись)

Задание принял к исполнению _____
(подпись)

ОТЗЫВ
на выпускную квалификационную работу
на тему: «Формирование коммуникативных умений у детей младшего
школьного возраста с речевой патологией»
студентки факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г.Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование
Профиль «Логопедия»
Лобановой Марины Александровны

Тема выпускной квалификационной работы Лобановой Марины Александровны посвящена актуальной проблеме изучения эффективности использования логопедической ритмики в работе по преодолению отклонений в коммуникативной сфере у детей 3-4-го года жизни с отклонениями в развитии. Студентка проявила заинтересованность и самостоятельность при выборе темы выпускной квалификационной работы.

В работе описана специфика формирования коммуникативных умений у детей младшего дошкольного возраста и возможности использования логопедической ритмики в логопедической работе по коррекции коммуникативной сферы, что соответствует заявленной теме.

Студентка самостоятельно подготовила и провела констатирующее и контрольное исследование коммуникативных умений у детей младшего дошкольного возраста и проанализировала полученные данные.

При подборе экспериментального материала студенткой были учтены типологические, возрастные, речевые особенности детей, принимавших участие в исследовании, что позволило получить хорошие результаты при проведении контрольного эксперимента.

При написании работы Марина Александровна проявила себя как грамотный специалист, способный использовать в своей работе как новые, так и традиционные методики. Работа соответствует всем требованиям, предъявляемым к выпускным квалификационным работам, заслуживает положительной оценки и достойна представления к защите.

Руководитель ВКР
кандидат психологических наук
доцент кафедры «Дошкольное
и дефектологическое образование»



Н.И. Морозова



АНТИПЛАГИАТ
ОБНАРУЖЕНИЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ

СПРАВКА

Пензенский государственный университет

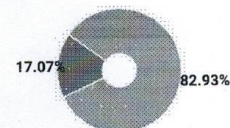
о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Лобанова Марина Александровна
Самоцитирование
рассчитано для: Лобанова Марина Александровна
Название работы: Лобанова М.А. Формирование коммуникативных умений у детей младшего дошкольного
возраста с речевой патологией
Тип работы: Выпускная квалификационная работа
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	17.07%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	82.93%
ЦИТИРОВАНИЯ	0%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%



ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 16.01.2024

В результате проверки текстового документа

Структура
документа:

Проверенные разделы: основная часть с.3-51

Модули поиска:

Переводные заимствования*; Переводные заимствования по Интернету (EnRu); Переводные заимствования издательства Wiley; Издательство Wiley; ИПС Адилет; СМИ России и СНГ; Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Кольцо вузов; Сводная коллекция ЭБС; Переводные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Переводные заимствования по eLIBRARY.RU (EnRu); Патенты СССР, РФ, СНГ; Модуль поиска "ПГУ"; IEEE; СПС ГАРАНТ: аналитика; Диссертации НББ; Коллекция НБУ; Медицина; Сводная коллекция РГБ; eLIBRARY.RU; СПС ГАРАНТ: нормативно-правовая документация; Переводные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; Переводные заимствования (RuEn); Интернет Плюс*

Заключение о
работе (оценка):

Работу проверил: Морозова Наталья Львовна

Структура

ФИО проверяющего

Дата подписи:

16.01.24

Подпись проверяющего



Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.