

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 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

Магистерская программа «Логопедическая работа в системе комплексного
сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья»

Заочная форма обучения

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему:

«Развитие речевого общения детей дошкольного возраста с общим
недоразвитием речи»

Студент

Е.Ю. Маташова 14.01.25
(подпись, дата)

Маташова Елена Юрьевна

Научный руководитель

О.В. Сафонова 14.01.25
(подпись, дата)

к. п. н., доцент О.В. Сафонова

Нормоконтролёр

Е.А. Карпушкина 14.01.25
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Рецензент

И.И. Чабанюк
(подпись, дата)

И.И. Чабанюк

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 20.01.2025 № 6)

Заведующий кафедрой

Л.Н. Корчагина
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой отлично (протокол заседания ГЭК от 18.02.25 № 7)

Секретарь ГЭК

Н.А. Мали
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
1.1. Исторические аспекты проблемы общения в специальной литературе.....	11
1.2. Речь как средство общения в дошкольном возрасте.....	16
1.3. Характеристика речи и общения дошкольников с общим недоразвитием речи.....	21
ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
2.1. Обзор диагностических методик для определения уровня речевого общения детей дошкольного возраста.....	25
2.2. Организация и методы проведения логопедического исследования.....	30
2.3. Анализ результатов констатирующего исследования.....	45
ГЛАВА III. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
3.1. Организационная модель коррекционной работы по развитию речевого общения детей с общим недоразвитием речи.....	64
3.2. Содержание технологии развития речевого общения у детей с общим недоразвитием речи.....	69
3.3. Контрольный эксперимент по результатам коррекционного обучения.....	80
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	85
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	89

ВВЕДЕНИЕ

Человек – существо социальное. Сама социальная среда строится на общении, вербальной и невербальной коммуникации. Поэтому возможность общаться и коммуницировать – необходимое условие формирования здорового полноценного человека, а общение – один из главных факторов общего психического развития ребенка. Ведь только через общение, совместное действие с взрослым ребенок может освоить общественно-исторический опыт всего человечества, войти в мир человеческой культуры.

Современная наука отводит общению роль специфической сферы социальной жизни, создающей внешние и внутренние условия для развития личности ребенка. Именно в процессе непрерывающегося, разнопланового общения происходит постижение индивидуумом духовных и материальных ценностей общества, знакомство с его культурными нормами и традициями. В настоящее время не нужно доказывать, что межличностное общение – совершенно необходимое условие жизнедеятельности людей, что без него невозможно полноценное формирование личности.

Межличностные отношения оказываются таким процессом, при котором ребенок, по мнению Г.М. Андреевой, Р. Акоффа и Ф. Эмери, Л.С. Выготского, находит пути взаимодействия с окружающими нас людьми, тем самым проходим процесс социализации в обществе.

В процессе межличностных отношений и взаимодействий у современного дошкольника возникает ряд проблем связанных с созданием новых способов отношений. Во время формирования нового уклада общества на дошкольников непроизвольно накладывается некий отпечаток в навыках межличностных отношений, в связи с сохранением старых устоев, которые во многом не применимы в современном обществе. Это отмечают Л.С. Выготский, Б.Ф. Ломов, А.М. Матюшкин и др. Ведущим в формировании позитивных межличностных отношений является речевое общение.

Речевая коммуникация всегда имеет свои особенности развития, эти факторы напрямую зависят от категории детей, имеющих у них нарушений и пр. Проблемой формирования речевой коммуникации у детей с сохранным развитием занимались такие исследователи, как В.В. Ветрова, Е.Е. Дмитриева, Е.О. Смирнова.

Особенно важно сформировать речевую коммуникацию у дошкольников с общим недоразвитием речи, т.к. неспособность налаживания связей вследствие недоразвития речи, как отмечают Т.Д. Барменкова, В.П. Глухов, Ю.Г. Демьянов, может явиться барьером для благоприятного освоения в социуме.

Немалый вклад в изучение данного вопроса внесли работы Г.М. Андреевой, Р. Акоффа и Ф. Эмери, Л.С. Выготского, Г. Левингера, Б.Ф. Ломова, А.М. Матюшкина, Н.Н. Обозова, Т. Хустона, и др.

Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов определяет необходимость обеспечения специальных условий для получения ими доступного и качественного образования и успешной социализации.

Овладение навыками коммуникации является одним из важных направлений коррекционной работы в сфере развития жизненной компетенции детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов. Это предполагает формирование знаний правил коммуникации и умений использовать их в актуальных для ребенка житейских ситуациях, а также расширение и обогащение опыта коммуникации ребенка с ближайшим и непосредственным его окружением. Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина [57, С. 7] отмечают, что дети должны уметь «начать и поддержать разговор, задать вопрос, выразить свое намерение, просьбу, пожелание, опасения, отказ и недовольство, благодарность и сочувствие, свои чувства, завершить разговор, получить информацию от собеседника».

Дети с общим недоразвитием речи (ОНР) представляют самую многочисленную группу среди детей с ограниченными возможностями

здоровья, и для них инклюзивное образование может быть наиболее эффективным.

Особенности развития детей, связанные с нарушением речи, как отмечают В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова, ограничивают получение информации из окружающего мира, приводят к нарушению формирования средств общения, изменяют способы коммуникации, обедняют социальный опыт и создают трудности социальной адаптации.

В русле последних концепций дошкольного образования особое значение приобретает формирование у детей навыков положительного взаимодействия с окружающими как залога их благополучного развития.

Теоретические основы формирования коммуникативных навыков личности рассматриваются в трудах отечественных и зарубежных ученых А.А. Бодалева, Я.Л. Коломинского, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, Б.Ф. Ломова, А.В. Мудрика, П.М. Якобсона, Я.А. Яноушека и других ученых.

Согласно взглядам отечественных психологов, речевое общение выступает в качестве одного из основных условий развития ребенка, важнейшего фактора формирования его личности, наконец, ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание и оценку самого себя через посредство других людей.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что изучение проблемы развития речевого общения детей с общим недоразвитием речи является чрезвычайно значимым и актуальным.

Объект исследования: речевое общение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: логопедические технологии развития речевого общения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Цель исследования: изучение особенностей речевого общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с целью

применения логопедических технологий развития и совершенствования речевого общения у данной категории детей.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие **задачи исследования:**

1. На основе изучения и обобщения современных теоретических и методологических исследований в области логопедии, психологии, провести анализ изученности проблемы развития речевого общения детей дошкольного возраста.

2. Сформировать диагностический комплекс, направленный на изучение особенностей речевого общения дошкольников с общим недоразвитием речи и провести сравнительное экспериментальное исследование речевого общения старших дошкольников с ОНР (III уровень) и детей с условной нормой речевого развития, а также проанализировать его результаты.

3. Теоретически обосновать и разработать организационно-методическую модель коррекционной работы по развитию речевого общения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, определить логопедические технологии и провести коррекционное обучение детей с ОНР.

4. Исследовать эффективность предложенной технологии логопедической работы по развитию речевого общения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования: несформированность речевого общения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи препятствует освоению ими социокультурного опыта. Учет степени выраженности и механизма коммуникативных трудностей поможет в разработке адекватного технологического обеспечения коррекционной работы в данном направлении логопедического сопровождения детей данной категории.

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач использовались следующие **методы:**

- междисциплинарный теоретический анализ специальной педагогической и логопедической литературы по проблеме исследования;
- биографический метод (изучение, анализ и систематизация медицинской и педагогической документации детей, участвующих в исследовании);
- педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный);
- методы обработки результатов исследования (количественный и качественный анализ полученных данных, методы описательной статистики).

Теоретико-методологическую основу исследования составляют: положение о ведущей роли деятельности и общения в развитии личности (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.); системный подход (П.К. Анохин, В.Н. Садовский и др.) и его реализация при исследовании речевых и познавательных особенностей детей с недостатками речи (Р.Е.Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.); теоретические разработки в области компетентностного подхода в специальном образовании (И.М. Яковлева); идеи коммуникативного подхода к формированию речи и обучению навыкам коммуникативного поведения (Г.В. Чиркина, Т.Н. Волковская, О.С. Орлова и др.); положения логопсихологического подхода, рассматривающего трудности социализации детей с недостатками речи с позиции коммуникативного дизонтогенеза (Т.Н. Волковская); методология междисциплинарного подхода в системе специального образования, определяющая принцип интегративного взаимодействия специалистов в едином коррекционно-образовательном пространстве как важнейшее условие эффективности коррекционной работы (Т.Н. Волковская, Е.А. Екжанова).

База и организация исследования. Исследование проводилось на базе логопедических групп филиала № 3 «Лесная сказка» МБДОУ детский сад комбинированного вида № 31 г. Пензы, участниками которого являлись 10 детей в возрасте 5,6 лет с логопедическим заключением – общее недоразвитие речи и 10 дошкольников с нормальным речевым развитием.

Исследование проводилось в четыре этапа.

Первый этап (2022-2023гг.) – изучение и анализ научной литературы по проблеме исследования, выявление исходных теоретических положений; формирование основной идеи исследования; определение гипотезы, цели и задач исследования, теоретическое обоснование экспериментальной работы.

Второй этап (сентябрь-декабрь 2023г.) – разработка содержания и проведение констатирующего эксперимента; анализ полученных данных; разработка теоретической модели по развитию речевого общения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Третий этап (январь-ноябрь 2024г.) – проведение логопедической работы по развитию речевого общения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Четвертый этап (декабрь 2024г.) – проведение контрольного эксперимента по определению эффективности проведенной работы, интерпретация результатов и анализ полученных данных; проверка гипотезы, формирование выводов и оформление диссертации.

Научная новизна исследования:

- выявлены особенности речевого общения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;
- получены и систематизированы экспериментальные данные, характеризующие особенности речевого общения детей с ОНР;
- на основе междисциплинарного подхода разработана теоретическая модель коррекционной работы учителя-логопеда по развитию речевого общения с учетом степени выраженности коммуникативных проблем.

Теоретическая значимость исследования:

- уточнены и дополнены имеющиеся теоретические сведения об особенностях и путях формирования речевого общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;
- на основе изучения речевого общения расширены представления о механизме возникновения коммуникативных трудностей у детей изучаемой категории.

Практическая значимость исследования:

- разработаны логопедические технологии коррекционной работы по развитию речевого общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

- материалы диссертационного исследования могут быть использованы в практической деятельности специалистов дошкольных образовательных организаций, в работе с дошкольниками в направлении коррекции и профилактики возникновения коммуникативных трудностей в компенсирующих, общеобразовательных, инклюзивных группах.

Положения, выносимые на защиту:

1. Среди дошкольников с общим недоразвитием речи выделяются вариативные группы по уровню сформированности речевого общения, поскольку состояние вербальных средств общения характеризуется качественным своеобразием и проявляется в высказываниях свойственным детям младшего возраста.

2. Несформированность коммуникативной компетентности у дошкольников с ОНР обусловлена как трудностями вербальной коммуникации разной степени выраженности, так и деструктивными личностными характеристиками, затрудняющими процесс общения.

3. Организационная модель коррекционной работы по развитию речевого общения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи должна строиться на основе уровневого подхода.

Апробация работы. По материалам исследования опубликованы 2 статьи.

1. О.В. Сафонова, Е.Ю. Маташова. Проблема развития речевого общения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : материалы XX Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. «АРТЕМОВСКИЕ ЧТЕНИЯ», посвящ. 85-летию Педагогического института имени

В.Г. Белинского (г. Пенза, 17–18 апреля 2024 г.) / под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. М. А. Родионова. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2024. – С. 202-204.

2. Е.Ю. Маташова, О.В. Сафонова. Особенности развития речевого общения детей дошкольного возраста // X Всероссийская научно-практическая конференция «Педагогический институт им. В.Г. Белинского: традиции и инновации», посвященная 85-летию Педагогического института имени В. Г. Белинского Пензенского государственного университета (в печати).

Структура и объем диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, заключения и списка литературы. В первой главе представлен обзор и анализ научной литературы по проблеме исследования. Это научные труды по логопедии, общей и специальной педагогики, возрастной и специальной психологии, посвященные вопросам становления речи и навыков вербальной и невербальной коммуникации в условиях нормального и дизонтогенетического развития детей раннего возраста. Во второй главе представлен обзор диагностических методик для определения уровня речевого общения детей дошкольного возраста, определена база экспериментального исследования, отмечены особенности организации эксперимента, описана методика констатирующего эксперимента, представлен анализ полученных результатов изучения речевого общения у детей дошкольного возраста с ОНР и нормой речевого развития. В третьей главе представлена система логопедической работы по развитию речевого общения у детей с общим недоразвитием речи. В заключении подведены итоги проведенного исследования и сделаны общие выводы.

Магистерская диссертация включает 97 страниц, содержит 17 рисунков, 7 таблиц, список литературы состоит из 91 источника.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Исторические аспекты проблемы общения в специальной литературе

Рассматривая современный период развития отечественного образования на первой ступени, следует обратиться к ФГОС ДО [81]. Среди образовательных областей, сформулированных в документе, большое внимание уделяется образовательной области «Социально-коммуникативное развитие», которая в свою очередь подразумевает формирование коммуникативной деятельности, развитие навыков общения детей со сверстниками и взрослыми. Согласно поставленным целям, результатом освоения программы должны стать умения детей: решать житейские задачи, начинать и поддерживать беседу, слушать партнера и вести диалог, выражать свои мысли, обладать необходимыми коммуникативными умениями для успешного сотрудничества с другими людьми.

Социальная направленность человеческой жизни невозможна вне коммуникативной деятельности. Это приводит к пониманию, что для полновесного функционирования в обществе и осуществления успешной коммуникации индивид должен освоить определенную коммуникативную культуру, которая складывается из коммуникативных навыков. В современной науке коммуникативные навыки соединяются в понятие «коммуникативная компетенция». Она в свою очередь являет собой одну из самых значимых компетенций и характеризует человека в глазах общества.

Рассмотрим понятие «коммуникация» (от лат. communication – путь сообщения, связь, сообщение). Одним из зарубежных ученых, дававших трактовку рассматриваемому термину, является француз А.Н. Перре-Клеймон. Е.П. Гутник определяет коммуникативный акт как осознание человеком связей собственных, индивидуальных, действий в сравнении с коллективным продуктом, а также последующую реализацию их в новых совместных действиях [24]. Е.П. Гутник считает, что по мнению Перре-

Клеймона, эти действия, обеспечивают опосредствование отношений субъекта и объекта. Процесс коммуникации обычно включает в себя несколько этапов (рисунок 1):

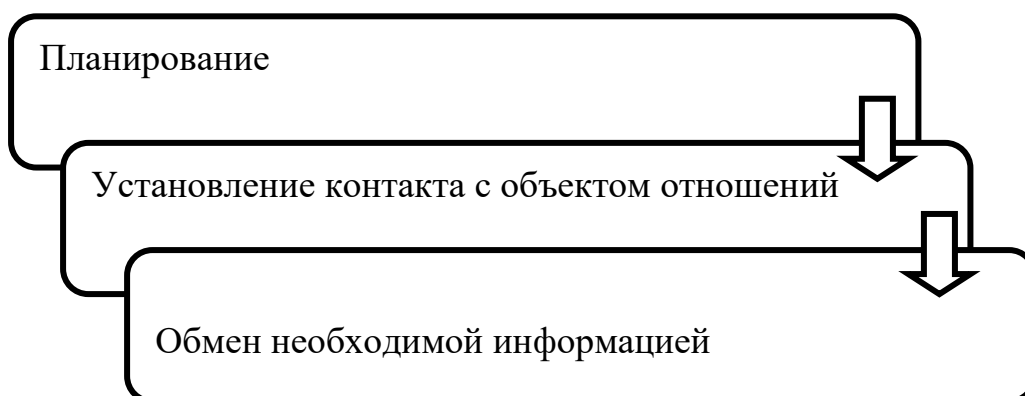


Рис. 1. Этапы процесса коммуникации

В отечественных научных работах по психологии одним из первых исследователей, поднявших вопрос о роли общения в психическом развитии человека был поднят В.М. Бехтеревым [11] в конце XIX. Он рассматривал общение в качестве условия социализации личности и объединяющего в группы людей механизма. Направление исследовательских интересов феномена общения обрела продолжение в работах последователей В.М. Бехтерева В.Н. Мясичева [11, 62].

Положение о трехкомпонентной структуре общения, основу которого составляют процессы социального отражения, эмоционального отношения и характеристики поведенческих схем-образов субъектов общения было сформулировано В.Н. Мясичевым [62].

В работах Л.С. Выготского [18] проблема общения так же нашла свое отражение. Ученый рассматривает общение, как фактор психического развития человека, но само понятие «общение» редко встречается в его работах.

Л.С. Выготский [18] выдвинул концепцию, что социальные закономерности определяют развитие психики человека с его рождения. При этом от рождения и в течение всей жизни общение занимает важнейшее

место во взаимодействии человека с окружающим социальным миром, генетически предшествует психическим процессам и является наконец, универсальной составляющей психических процессов, в том в том качестве, что высшая психическая деятельность открыто или опосредованно, включена в общение.

С.Л. Рубинштейн [71] в своих исследовательских работах под коммуникацией понимал сообщение, как передачу смыслового содержания при помощи языка.

В работах С.Л. Рубинштейна [71] под коммуникацией понимается сообщение или передача при помощи языка некоторого мысленного содержания.

В работах И.А. Зимней [30] указывается коммуникация как процесс двухстороннего обмена информацией, приводящий к взаимопониманию.

Большинство психологических словарей А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского, Р.С. Немова, В.А. Мижерикова определяют термин «Коммуникация» в понимании, в первую очередь, как общения людей и обобщения ими знаний. Обмен информацией различного рода является главной целью речевой коммуникации. Осуществление общения и процесса обмена информацией возможно не только с помощью языка. Дополнительные средства коммуникации использовались человечеством с древнейших времен, многие из них существуют до сих пор.

Таким образом, средства коммуникации разделяются на вербальные (словесные) и невербальные. Взаимодействие людей с помощью слов – вербальная коммуникация. Передача информации с использованием символов, знаков, жестов – невербальная коммуникация, отмечают О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина [22].

А.Г. Арушанова [5] считает, что к полноценному овладению языком, его фонетической стороной, лексикой, грамматическим строем, диалогической и монологической формам речи, ребенка побуждает именно формирование функции речи.

Как наиболее значимыми составляющими процесса общения,

А.А. Караваева, С.Е. Привалова [34], Г.Г. Почепцов [68], Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова [82] обозначают коммуникативные умения. Они включают такие понятия как: средства общения (сама речь, мимика, жесты); вербальные и невербальные коммуникации; внутренние мотивы человека (заинтересованность в построении общения); умения слушания и говорения (выражать свои потребности, эмоции, задавать вопросы, аргументировать свою точку зрения).

В современных исследованиях и в зарубежной и в отечественной психологии достижения людей в области взаимоотношений с другими все наиболее часто аккумулируются в понятии «коммуникативной компетентности». В работах М.И. Лисиной [53] значительное внимание уделяется проблематике общения и самопознания, как связанных между собой процессов. Автор указывает, что формирование общения у дошкольников со сверстниками проходит в несколько этапов, люторно преобразуюсь на каждом из них (рисунок 2):

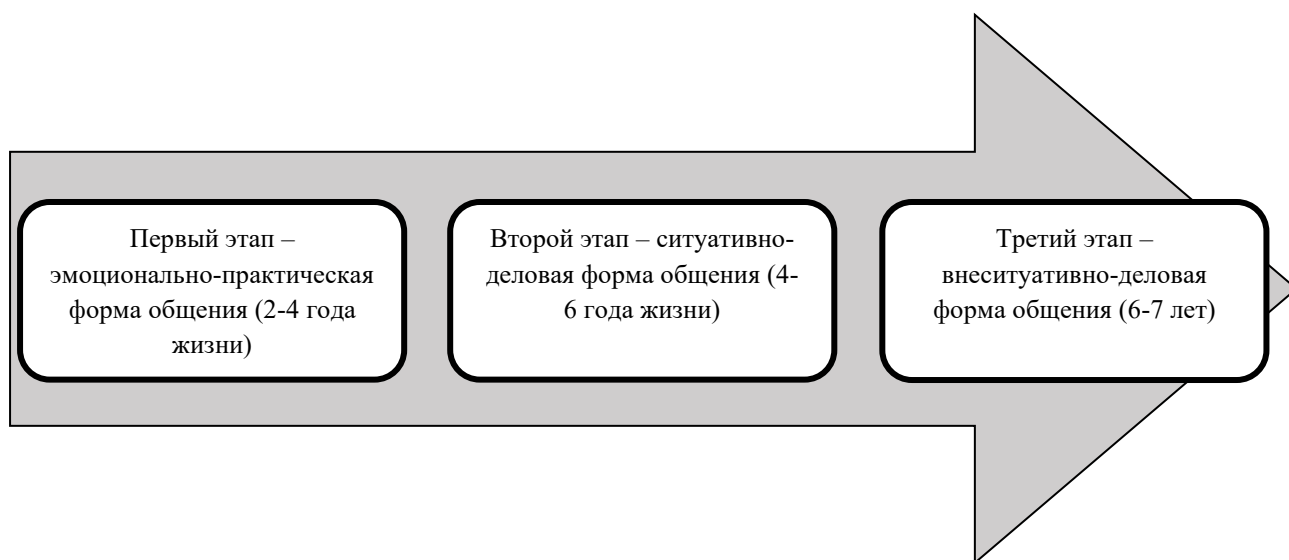


Рис. 2. Этапы процесса общения у дошкольников

В основе этого преобразования лежит изменение содержания коммуникативной потребности. Коммуникативную деятельность М.И. Лисина определяет как форму общения, которая характеризуется определенным этапом развития в совокупности черт и раскрывающаяся по нескольким параметрам (таблица 1) [51]:

Таблица 1

Параметры общения по М.И. Лисиной

Параметры	Время возникновения данной формы общения на протяжении дошкольного детства;
	Место, занимаемое данной формой общения в системе широкой жизнедеятельности ребенка;
	Основное содержание потребности, удовлетворяемой детьми при данной форме общения;
	Ведущие мотивы, побуждающие ребенка на определенном этапе развития к общению с окружающими людьми;
	Основные средства общения, с помощью которых в пределах данной формы общения осуществляются коммуникации ребенка с людьми.

Т.Н. Волковская [17] отмечает, что особую актуальность и значимость

для теории и практики коррекционного обучения приобретает проблема развития коммуникативной компетентности детей с недостатками речи и формирования у них значимых для продуктивного социального взаимодействия качеств личности. Личностное развитие детей данной категории долгое время оставались малоизученными.

1.2. Речь как средство общения в дошкольном возрасте

Чтобы разобраться в том, что такое «речевое общение» мы синонимизируем это понятие с понятием «речевая коммуникация». И, следовательно, стоит выделить два определяющих аспекта: собственно цель речевой коммуникации и то, на чем она строится. Это даст нам понять значимость подобного вида коммуникации в жизни современного общества.

О.Я. Гойхман и Т.М. Надеина под речевой коммуникацией подразумевают речемыслительную деятельность, главной целью которой является взаимодействие [22, С. 7]. И это более чем объяснимо, ведь синонимом слова «коммуникация» можно назвать не что иное, как общение. Обмен речью, использование людьми языка – тот главный фактор, который определяет человека как высшее разумное существо. Именно умение общаться и взаимодействовать друг с другом посредством речевой коммуникации отличает людей от животных.

Язык в общении является неким орудием, проще говоря – инструментом познания. Речевая коммуникация играет немаловажную, а возможно и самую главную роль в становлении личности человека. При взаимодействии с другим человеком посредством речи происходит обмен разного рода информацией. Так ребенок получает от взрослого те необходимые ему знания, которые будут влиять на дальнейшее развитие малыша.

Таким образом, основной целью взаимосвязи при осуществлении речевой коммуникации можно назвать обмен информацией. Однако

существуют и другие средства общения, о которых стоит упомянуть. Это могут быть различные условные знаки, сигналы. Например, некоторые коренные африканские племена до сих используют звучание барабанов, колокольчиков и других инструментов – все это помогает им донести нужные сведения друг до друга. Такой вид общения можно назвать частицей речевой коммуникации, ведь он, так или иначе, способствует достижению основной цели – обмену информацией. Сигналы светофора, знаки дорожного движения и даже сигнализация – все это является дополнительными средствами передачи информации, в то время как язык – основное, пишут О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина [22, С. 8-9].

Есть еще одно подтверждение тому, что речевая коммуникация и общение тесно связаны между собой. Разберем само слово «коммуникация», которое является иностранным, но при этом уже давно и обширно используется в русском языке. Оно происходит из латыни от слова «communico», что переводится как «связываю, делаю общим», утверждает А.Е. Войскунский [15, С. 91]. Наиболее близким аналогом и является привычное для нас слово «общение». Также стоит упомянуть и прилагательное «коммуникабельный», то есть «общительный» или «способный к общению человек».

Многие исследования педагогики и психологии доказывают, что именно речь является важнейшим условием внедрения человека в социум, его полноценного существования в обществе. Такие выдающиеся ученые, как Л.С. Выготский [18], А.Н. Леонтьев [49] и М.И. Лисина [51], называли речь ведущей формой и средством общения людей. М.И. Лисина [53] считала основополагающим значением речи знание условий, которые способствуют ее развитию на разных возрастных этапах жизни ребенка. Воздействие различных факторов, влияющих на активацию речи детей, является рациональным путем организации целенаправленных педагогических влияний на этот процесс.

Как говорилось ранее, язык – основное средство для передачи информации между людьми. Но почему же мы говорим именно «речевая»

коммуникация? Разберем термин «речь». У него есть два активно используемых значения:

- 1 – собственно вид коммуникативной деятельности;
- 2 – результат деятельности, например, текст, отмечает Е.Н. Зарецкая [29, С. 34].

Язык же можно условно назвать системой знаков. И универсальные единицы этой системы (звуки, морфемы, слова и т.д.) составляют определенную структуру языка.

Такие единицы существуют в любом языке мира, каждая из них относится к определенному языковому уровню – морфологическому, синтаксическому, смысловому (семантическому). В каждой стране определяют свои правила и нормы употребления этих единиц, но при этом сами единицы остаются неизменны для всех. Отсюда следует, что речь – это непосредственно деятельность, которая выражается посредством звуковой или письменной формы. А язык – некая структура, система единиц, необходимых для осуществления самой речи. Именно поэтому в определении слова «коммуникация» используется термин «речевая» – как акцент на деятельностном подходе.

Но выражение «языковая коммуникация» также существует и имеет место быть. Чаще оно используется как синоним. Собственно, нам уже удалось выяснить, что слова «речь» и «язык» очень часто используются в различных источниках как синонимы. Они дополняют друг друга и это неоспоримо.

И.В. Золотова, А.М. Мааль [31] отмечают, что основополагающее значение речи в психическом развитии ребенка делает исключительно важным знание условий, способствующих ее развитию на разных возрастных этапах. Воздействие тех или иных факторов, активизирующих развитие речи детей, есть рациональный путь к организации целенаправленных педагогических влияний на этот процесс.

Зарождение речи происходит у ребенка в дошкольном возрасте. Дошкольный возраст – период детства, занимающий место между ранним и

младшим школьным возрастом – от 3 до 7 лет. Обычно выделяют младший (3-4 года), средний (4-5 лет) и старший (5-7 лет).

В концепции Л.С. Выготского [19] о развитии речи, общение – это психическая единица. В генетическом плане общение предшествует высшим психическим функциям, структурно (с помощью знаков) определяет их. Общение является универсальной составляющей этих функций в том смысле, что психические процессы всегда включены в общение, явно или скрыто. Л.С. Выготский считал, что именно в процессе общения происходит развитие психики ребенка.

Л.С. Выготский [18, 19, 20] внес огромный вклад в развитие советской психолингвистики, вот основные его идеи касательно речевой коммуникации:

- Речевую деятельность Л.С. Выготский представляет как деятельность знаковую.
- Подход к развитию речи как к процессу обусловлен непосредственной связью с общепсихическим развитием детей, развитием практической деятельности и, разумеется, развитием социальных форм поведения.
- Л.С. Выготский [18] высказал идею о том, что развитие знакового обозначения в речевой деятельности – это есть развитие обобщения посредством языкового знака.

Также в своей психосоциологической теории Л.С. Выготский [18] подчеркивает ярко выраженный социальный характер речи. По его мнению, изначально, с момента своего появления на свет, ребенок включен в непрерывный процесс общения и является активным субъектом социума. В исследованиях Л.С. Выготского прослеживается тесная взаимосвязь между речью и психикой человека. С его точки зрения, язык представляет собой социальный продукт, который постепенно осваивается ребенком и становится главным «организатором» его поведения и таких когнитивных процессов как восприятие, память, внимание, мыслительные операции. В свою очередь, уровень развития этих психических процессов оказывает

определяющее влияние на содержательную сторону речи и во многом определяет степень связности речевого высказывания.

Л.С. Выготский [19] впервые определяет речь как основное средство общения. В книге «Мышление и речь» он отмечает, что «...общение, не опосредованное речью или другой какой-либо системой знаков или средств общения, как оно наблюдается в животном мире, делает возможным только общение самого примитивного типа и в самых ограниченных размерах».

Опираясь на теорию Л.С. Выготского, А.А. Леонтьев [47] разработал концепцию становления речевой деятельности, в которой подчеркивается, что «речевой акт есть всегда акт установления соответствия между двумя деятельностями, точнее, акт включения речевой деятельности в более широкую систему деятельности в качестве одного из необходимых и взаимообусловленных компонентов этой последней».

В наши дни речевая коммуникация рассматривается не только как научное определение, но и предстает самостоятельной учебной дисциплиной. Помимо того, что коммуникация осуществляется в целях взаимодействия между субъектами, она также является и процессом психологического воздействия. Как проявляется первая связь между матерью и ее ребенком, так и учитель оказывает значимое влияние на своего ученика. Посредством речевого воздействия происходит формирование тех знаний, умений и навыков, что пригодятся ребенку в дальнейшей жизни и помогут ему вступить во взрослую жизнь, следовательно, и внедриться в социум. Речевая коммуникация делится на две формы – устную и письменную.

В науке у термина «речевая коммуникация» также есть свое определение. Лингвистическая энциклопедия так описывает данный термин: «Коммуникация – специфическая форма взаимодействия людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности» [50, С. 233].

Обобщая вышесказанное можно однозначно констатировать взаимовлияние речи и общения как условие гармоничного развития ребенка, что диктует необходимость в рамках данного исследования внимательно

подойти к анализу феномена общения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Таким образом, мы можем подытожить, что речевая коммуникация – это обширное понятие, трактуемое различными определениями. Однако суть всех исследований сводится к одному выводу: главным аспектом речевой коммуникации является общение людей, их взаимодействие посредством языка и способность к овладению коммуникативными навыками. Важно иметь представление об особенностях развития речевой коммуникации у дошкольников с недоразвитием речи, так как это может быть определяющим фактором по планированию дальнейшей работы.

1.3. Характеристика речи и общения дошкольников с общим недоразвитием речи

Речевые нарушения в данной классификации подразделяются на две группы: нарушения языковых средств общения и нарушения в применении средств общения в процессе речевой коммуникации. Используя системный подход к анализу речевых нарушений и исходя из коррекционных задач, Р.Е. Левина [46] условно выделила три уровня общего недоразвития речи (ОНР), для каждого из которых характерны специфические трудности в развитии речи. В 2000 г. Т.Б. Филичевой [82] был выделен четвертый уровень речевого развития, который характеризуется незначительными нарушениями всех компонентов речевой системы (рисунок 3).

Первый уровень	Характеризуется отсутствием словесных средств общения. Такая речь малопонятна для окружающих и имеет жесткую ситуативную привязанность.
Второй уровень	Характерно появление фразовой речи, однако фраза остается искаженной в фонетическом и грамматическом контексте. Речь также остается малопонятной из-за грубого нарушения звукопроизношения и слоговой структуры слов.
Третий уровень	Появление развернутой обиходной речи с элементами лексико-грамматических и фонетических нарушений.
Четвертый уровень	Характеризуется нерезко выраженными остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи, незначительными нарушениями всех компонентов языка выявляются в процессе детального обследования при выполнении специально подобранных заданий.

Рис. 3. Уровни недоразвития речи по Р.Е. Левиной – Т.Б. Филичевой

Особенности речевого развития у детей с тяжелой патологией речи были экспериментально выявлены и проанализированы в исследованиях С.Н. Шаховской [90, С. 54], которая считает: «Общее недоразвитие речи – многомодальные нарушения, проявляющиеся на всех уровнях организации языка и речи».

Речевое поведение, речевое действие ребенка с патологией речи отличается от нормального развивающегося сверстника. В структуре дефекта при общем недоразвитии речи С.Н. Шаховская [90] отмечает несформированность речевой деятельности и других психических процессов,

выявляет своеобразие лексической системы. Без овладения словарем невозможно овладеть речью как средством общения и орудием мышления.

Р.А. Белова-Давид [9], И.Т. Власенко [14], В.А. Ковшиков [36], Р.Е. Левина [46], С.С. Ляпидевский [56], Е.М. Мастюкова [58] и др. указывают на специфические трудности речемыслительной деятельности детей с ОНР.

Исследования соотношения нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта у детей с ОНР, проведенные Л.И. Переслени, О.Н. Усановой [80], Т.А. Фотековой [84] выявили несформированность познавательной функции в зависимости от речевых нарушений. Т.А. Фотекова [84, С. 17] говорит: «Их соотношение различно: в отдельных случаях более поврежденной оказывается речь, в других познавательные процессы, но чаще отклонения в том и другом соответствуют друг другу по степени выраженности».

Учет особенностей взаимосвязи мышления и речи в структуре дефекта при ОНР имеет диагностическое значение, определяя дифференцированный подход в процессе коррекционного воздействия.

Дефицитарность когнитивной и речевой деятельности, в свою очередь, приводит к искаженному формированию процесса общения.

Специфические качества обуславливают индивидуальные особенности детей и социальную ситуацию их развития. Несформированность механизмов коммуникационного поведения проявляется в незрелости мотивационно-потребностной сферы общения: снижении интереса к взаимодействию, неумении ориентироваться в ситуации общения, самостоятельно преодолевать возникшие затруднения в процессе коммуникации и т.д. Отмечаются значительные отставания от возрастной нормы в овладении навыками связной речи, в формировании когнитивной сферы. Выявлена зависимость нарушения личностного развития у детей с ОНР (агрессивность, замкнутость, речевой негативизм) и характером детско-родительских отношений, уровнем самооценки и другими мотивационно-личностными характеристиками.

Современная психолого-педагогическая наука на данный момент не имеет единой концептуальной основы, в которой были бы классифицированы и проанализированы основы и закономерности развития коммуникации у детей с ОНР. Разнообразие исследований и научных школ раскрывают отдельные аспекты сферы коммуникативной деятельности у детей с нарушениями речи, утверждают Е.Е. Дмитриева, О.Н. Двуреченская [27].

Недостатки речевого развития способствуют возникновению целого ряда психологических особенностей и коммуникативных трудностей (рисунок 4).

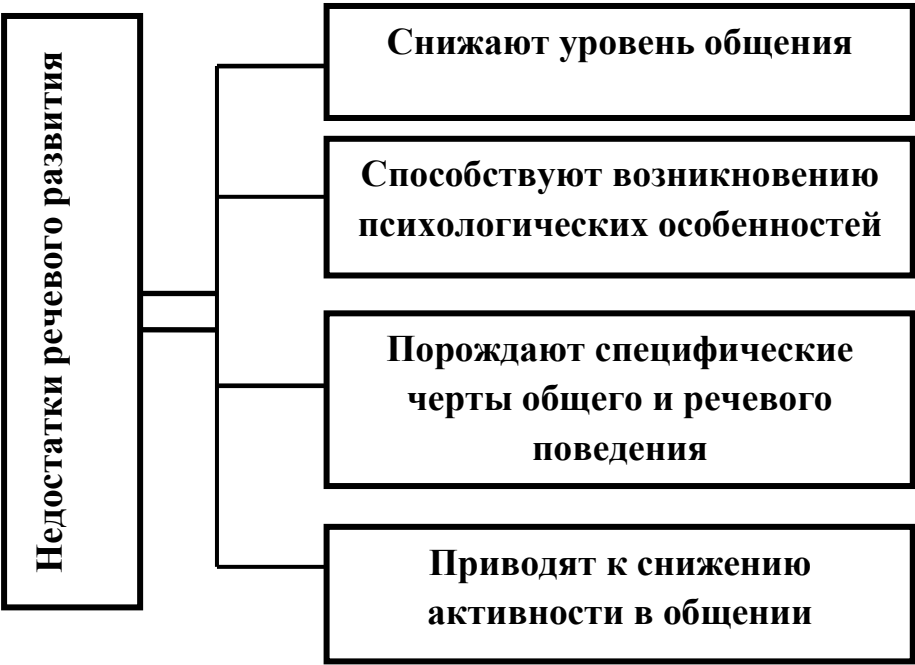


Рис. 4. Последствия наличия недостатков речевого развития у ребенка

Несовершенство коммуникативных умений, речевая инактивность не обеспечивают процесса свободного общения и, в свою очередь, не способствуют развитию речемыслительной и познавательной деятельности, препятствуют овладению знаниями, отрицательно влияют на личностное развитие и поведение ребенка.

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Обзор диагностических методик для определения уровня речевого общения детей дошкольного возраста

В целях комплексного исследования уровня речевого общения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи были рассмотрены несколько методик оценки уровня развития речевого общения.

Комплексный тестовый метод диагностики речевого развития детей дошкольного возраста Ф.Г. Даскаловой [25].

Тест № 1. «Свободные словесные ассоциации по определенному слову».

Задача: Будем играть со словами. Я скажу тебе одно слово, а ты сразу скажешь мне другое слово, какое ты хочешь.

Стул.	Иван.	Пою.
Мяч.	Зайчик.	Красный.

Оценка. По крайней мере три верных ответа (т.е. адекватные слову раздражителю ассоциации – однородная группа предметов; определения; сходство звучания).

Тест № 2. «Ассоциативное дополнение слова в предложении (подбор и активное употребление имен существительных)».

Ребенок толкает... .

Девочка качает... .

Зайчик хрустит... .

Мама стирает... .

Девочка поливает... .

Оценка. 5 верных ответов.

Тест № 3. «Подбор и активное употребление глаголов».

Что делает зайчик?

Что делает ребенок?

Что делает петух?

Что делает мама?

Что делает папа?

Оценка. 5 верных ответов.

Тест № 4. «Практическое приложение грамматических (морфологических) правил изменения слов».

Как говорится о маленьком стуле? А если их много?

Как говорится о маленькой собаке? А если их много?

Как говорится о маленьком яблоке? А если их много?

Оценка. 2 верных ответа.

Тест № 5. «Подбор и активное употребление имен прилагательных».

Какое яблоко?

Какой слон?

Какие цветы?

Какая зима?

Какая собака?

Оценка. 5 верных ответов.

Тест № 6. «Составление предложения по первому слову».

1. Мальчик.

2. Кукла.

3. Мишка.

Оценка. 2 верных ответа.

ТЕСТ № 7. «Составление предложения по трем словам».

Кукла, девочка, платье.

Тетя, плита, пища.

Дядя, грузовик, дрова.

Оценка. 2 верных ответа.

Тест № 8. «Ассоциативное дополнение придаточной части в сложном подчиненном предложении – раскрытие логического вербального мышления».

Он вышел, когда... .

Он не пошел на прогулку, потому что... .

Он не вышел во двор, куда... .

Он взял игрушку, которая... .

Оценка. 3 верных ответа.

Тест № 9. «Открытие и исправление грамматических ошибок посредством переконструирования предложения – обнаружения чутья к грамматической правильности».

Задача. Скажу тебе несколько предложений, но будь осторожен, так как в них есть ошибки. Можно их исправить?

Он ушла на реку?

Там увидел маленький рыбку.

Потом бросил один камни.

Из реки выпрыгнула зеленый лягушка.

Оценка. 3 верных ответа (исправление можно сделать по любым из 2 возможных способов переконструирования).

Тест № 10. «Словесное объяснение определенного действия в его последовательности».

Задача.

Объясни мне, как из этих кубиков можно сделать домик?

Объясни мне, как играть в прятки? Или в игру, которую ты знаешь и любишь?

Оценка. Полное и понятное словесное объяснение одной из задач.

Тест № 11. «Практическое осознание основных элементов».

Скажи одно слово.

Скажи один звук.

Скажи одно предложение.

Оценка. 3 верных ответа.

Тест № 12. «Произвольное и сознательное построение устного высказывания».

Задача. Хочешь сыграть в игру «Запрещенные слова»? Я буду спрашивать тебя о чем-то, а ты должен мне ответить, не употребляя при составлении предложения запрещенные слова.

Что любит зайчик? (Запрещенные слова – зайчик, морковь).

Что делает собака? (Запрещенные слова – собака, лает).

Какая лиса? (Запрещенные слова – лиса, хитрая).

Оценка. 2 верных ответа (ответ должен быть предложением, т.е. два связных слова).

КоРР – коэффициент речевого (психического) развития

$$KoPP = \frac{BPP * 100}{KB}, \text{ где}$$

КоРР – коэффициент речевого (психического) развития;

ВРР – возраст речевого развития;

KB – календарный (хронологический) возраст ребенка в месяцах;

ВРР – определяется числом успешно решенных задач ребенком (по тестовому методу) вербальных задач, умноженным на 6, т.к. условно мы принимаем, что каждая из 12 вербальных задач оценивается в 6 месяцев;

KB – определяется разницей между датой исследования и датой рождения и выражается также месяцами, причем остаток от 15 дней и больше – округляется на 1 месяц.

Таким образом:

КоРР до 9 – значительно низкое речевое развитие,

КоРР от 10 до 41 – нормально низкое речевое развитие,

КоРР от 42 до 108 – нормальное речевое развитие,

КоРР от 109 до 141 – нормальное высокое речевое развитие,

КоРР от 142 и выше – значительно высокое речевое развитие.

Методика изучения речи дошкольников в общении со сверстниками и взрослыми Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной [79]

Проведение исследования. Фиксируют в естественных условиях все обращения детей 3-7 лет к воспитателю и друг другу, стилистику, отмечая особенности общения (например: кричит, размахивает руками, отвернулся и т.д.), длительность разговоров детей со сверстниками и воспитателями.

Обработка данных. На основе протоколов составляют 3 таблицы (1,2,3). На основе таблицы 2 составляют речевые средства, используемые

дошкольниками в общении с взрослыми и сверстниками. Выясняют, какие грамматические единицы встречаются в разных ситуациях общения.

Таблица 2

Соотношение речевых средств общения со взрослыми

Части речи	Взрослый	Сверстник
Повелительное наклонение глагола Модальные глаголы Существительные Прилагательные, выражающие отношение Наречие места Наречие образа действия Наречие, усиливающее сказанное		

По таблице 3, 4 анализируют содержание речевые контактов детей 3-7 лет со взрослыми и сверстниками. Выясняют, какой вид речи более ситуативен – обращенный к взрослому или сверстнику.

Таблица 3

Относительное число ситуативных и внеситуативных высказываний

Возраст детей	Высказывания			
	ситуативные		внеситуативные	
	взрослый	сверстник	взрослый	сверстник
3-4 года				
4-5 лет				
5-6 лет				
6-7 лет				

К ситуативным относят высказывания о предметах и действиях, находящихся и происходящих «здесь и сейчас».

**Соотношение разных категорий высказываний в общении
дошкольников (в %)**

Возраст детей	Категории высказываний					
	«Я»		«Ты»		«Мир»	«Игра»
	ситуативные	внеситуативные	ситуативные	внеситуативные		
3-4 года						
4-5 лет						
5-6 лет						
6-7 лет						

Нами был сделан обзор методик, которые можно использовать для обследования речевого общения у детей дошкольного возраста.

2.2. Организация и методы проведения логопедического исследования

Для разработки методики коррекционного обучения, направленной на развитие речевого общения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, необходимо было выяснить его особенности у данной категории детей, что и являлось целью констатирующего эксперимента.

Цель исследования получила конкретизацию в постановке следующих задач:

- 1. Провести обзор диагностических методик для определения уровня речевого общения.
- 2. Подобрать методики для оценки уровня речевого общения детей дошкольного возраста.
- 3. Провести обследование уровня речевого общения детей дошкольного возраста с ОНР и детей с нормальным речевым развитием.
- 4. Сравнить результаты выполнения заданий дошкольниками с ОНР и их нормально развивающихся сверстников.

Исследование проводилось на базе логопедических групп филиала № 3 МБДОУ детский сад № 31 г. Пензы с сентября по декабрь 2023 года.

В исследовании принимали участие 10 детей контрольной группы (дети с нормальным речевым развитием) и 10 детей того же возраста экспериментальной группы (дети с ОНР III уровня (в соответствии с классификацией Р.Е. Левиной)). Средний возраст детей составил 5,6 лет.

Логопедические заключения на детей заверены клиническими диагнозами других специалистов (невролога, психиатра, педиатра). Индивидуальные особенности детей выяснялись в процессе собеседования с родителями, воспитателями, педагогами.

Изучая анамнестические данные обследуемых детей можно отметить общие закономерности, имеющие отношение к речевым проблемам. В большинстве случаев отмечалась патология беременности и родов: токсикоз беременности, ОРЗ во время беременности, угроза прерывания беременности, анемия, оперативное родоразрешение и т.д. Находились под наблюдением невролога 50% испытуемых (или наблюдаются по сей день) с диагнозом: судорожная готовность, повышенное внутричерепное давление, гидроцефальный синдром, гиперактивность, минимальная мозговая дисфункция и др. Задержка в развитии моторных и статических функций отмечалась у 30% детей. У 40% детей речевая патология сопровождалась различными соматическими заболеваниями, аллергическими проявлениями.

Речевой онтогенез детей с ОНР существенно запаздывал по сравнению с возрастными показателями. Позднее появление первых слов и фразовой речи (к 3-4 годам) фиксировалась практически у всех детей (60%, со слов родителей). Что касается звуковой культуры речи, то у всех детей были зафиксированы недостатки звукопроизношения, нарушение слоговой структуры, отмечались трудности словесного и логического ударения, нечеткая дикция, неумение регулировать силу голоса, темп речи, нарушения артикуляционной моторики. У большинства детей отмечались нарушения лексико-грамматического строя речи, трудности построения фразы.

Методика констатирующего эксперимента была разработана на основе диагностических заданий В.М. Акименко [1], О.Е. Грибовой и Т.П. Бессоновой [10], Г.А. Волковой [16], О.Б. Иншаковой [32].

В структуру методики входили 3 блока заданий.

Задания первого блока были направлены на исследование умения дошкольников задавать вопросы при общении, второго – на исследования уровня коммуникативной компетентности, третьего – на исследования игровых навыков.

Задания 1 блока

Задание 1. «Свободное общение». При свободном разговоре детей исследовались вопросительные высказывания.

Цель задания: выяснить степень вопросительной активности каждого ребенка в процессе нерегламентированного разговора детей в ходе игры.

Задание 2. «Задай мне вопрос». Это задание направлено на изучение социально-коммуникативных высказываний в вопросительной форме.

Цель задания заключается в том, чтобы оценить нынешние возможности каждого ребенка и его потенциал, обнаружить вероятные трудности на уровне программирования и реализации программы «Вопрос».

Задание 3. «Вопрос по картинке» (направлено на познавательных вопросительных высказываний).

Цель задания: раскрыть уровень развития исследовательской активности дошкольника, а также раскрыть возможности ребенка в исследовании сюжетной картинки. Материалом для исследования являются вопросы познавательного характера.

Р.Е. Левина разработала критерии оценки средств общения, соответствующие следующей балльной системе. Если ребенок выполнял задание идеально, он получал наивысшую оценку в 10 баллов. Мы ввели следующие обозначения: высокий уровень, достаточный уровень, средний и низкий уровни.

Оценка 8-10 баллов соответствует высокому уровню и выставляется в следующем случае. Ребенок сам, полно и логически правильно

сформулировал точный вопрос. При этом он в полной мере использовал лексику, правильно составил предложения, выделил интонацией необходимые места, активно общался, демонстрируя интерес, сразу принял инструкции;

Оценка 4-7 баллов соответствует достаточному уровню и выставляется в следующем случае. Дошкольник позволяет отдельные неточности, затрудняется при формулировании вопроса, в его речи встречаются аграмматизмы. Экспериментатор оказывает небольшую помощь ребенку подсказками. В основном речь у ребенка проявляется по инициативе взрослого, практически не применяет невербальные средства общения.

Оценка 1-3 балла соответствует среднему уровню. Дошкольник допускает нарушения структуры вопроса, нуждается в сторонней помощи, проявляет неточность и скудность лексики, допускает грубые аграмматизмы, не проявляет активности и инициативности при общении. Задание его мало интересует, ребенок невнимателен, его речь интонационно невыразительна;

Нулевая оценка соответствует низкому уровню. Она выставляется при неумении решить задачу, а также в случаях, когда ребенок отказывается выполнить задание либо не знает, как ее реализовать.

Задание 1 называется «Свободное общение». Оно предназначено для исследования вопросительных высказываний при свободном общении.

Цель задания: выяснить степень вопросительной активности каждого ребенка в процессе нерегламентированного общения детей в ходе игровой деятельности.

Ход исследования: мы внимательно наблюдали за свободным общением детей и вносили данные в протоколы наблюдений. Отмечали высказывания детей, которые в процессе игровой деятельности свободно объединялись в микрогруппы по интересам. Наблюдение было организовано таким образом, чтобы испытуемые не обращали на нас внимания, и мы не принимали участия в процессе их общения.

Интерпретация данных: в этой части исследования мы получили общие представления об уровне активности каждого ребенка в процессе общения.

Полученная информация пригодилась в проведении второго и третьего этапов исследования, т.к. позволила найти индивидуальный подход к каждому ребенку. Также в ходе наблюдения за общением детей между собой экспериментатор получал возможность установить визуальный контакт с ребенком.

Задание 2 называется «Задай мне вопрос». Это задание предназначено для исследования социально-коммуникативных вопросительных высказываний.

Цель задания заключается в том, чтобы оценить нынешние возможности каждого ребенка и его потенциал, обнаружить вероятные трудности на уровне программирования и реализации программы «Вопрос».

Оборудование: речевой материал и игровой персонаж в виде куклыперчатки.

Ход исследования: эксперимент протекал в индивидуальном порядке в виде беседы ребенка с игровым персонажем. Такие условия позволили смоделировать реальную ситуацию знакомства с интересным собеседником, при этом повышался уровень инициативности ребенка.

Эксперимент можно условно разделить на четыре этапа. Первый этап предполагал, что ребенок становится инициатором беседы, т.е. самостоятельно задает вопросы собеседнику. Мы старались поддержать тему, заданную ребенком и продолжали беседу с ним. Если первый этап закончился неудачей, на каждом последующем этапе мы предлагали дошкольнику дозированную помощь (очерчивали тему вопроса, ему предлагали образец высказывания, изменяли в инструкции ключевое слово).

I этап: «Здравствуй! Как тебя зовут? О чем ты хотел меня спросить? Спроси меня о чем-нибудь. Задай мне вопрос». Если возникали затруднения, ребенку поочередно предлагали различные варианты инструкции, в которых изменяли ключевое слово.

II этап. На этом этапе уточнялась тема вопроса, но ребенку еще не подсказывали вопросительное слово, образец фразы или вопросительную интонацию. Например, «Спроси меня о моем имени». Затем следовали

вопросы о маме, возрасте, доме, товарищах, любимом занятии, любимом мультфильме.

III этап. Дошкольнику предлагали образец вопроса, но воспроизведение самого вопроса было отсрочено во времени. Данный этап предназначен для выяснения, понимает ли ребенок вопросительные слова. Для этого он должен был ответить на вопрос. После того, как он ответил, его просили задать такой же вопрос собеседнику в виде игрового персонажа. Инструкция по-прежнему содержала слово «спроси».

«Как тебя зовут?» – ребенок отвечает – «Спроси меня так же».

«Как зовут твою маму?» – ребенок отвечает – «Спроси меня так же».

«Где ты живешь?» – ребенок отвечает – «Спроси меня так же».

«Сколько тебе лет?» – ребенок отвечает – «Спроси меня так же».

«Какой мультфильм тебе нравится?» – ребенок отвечает – «Спроси меня так же».

«Кто твои друзья?» – ребенок отвечает – «Спроси меня так же».

«Что ты любишь делать?» – ребенок отвечает – «Спроси меня так же».

IV этап. На данном этапе задание выполнялось отраженно. Экспериментатор образец вопроса и задание для его воспроизведения объединял в одной реплике. Ключевое слово в инструкции также изменилось. Вместо «Спроси» ребенку говорили «Повтори». Экспериментатор показывал образец обращения к собеседнику-игрушке. Он принимал подходящую позу, взгляд, демонстрировал утрированную интонацию: «Посмотри, как я его сейчас спрошу: Петрушка, как зовут твою маму? Повтори так же» и т.п.

Интерпретация полученных данных. Дозированная помощь позволила обнаружить зону актуального развития детей, а также зону ближайшего развития детей. Мы смогли оценить, на каком этапе формирования вопросительного высказывания ребенок испытывает затруднения. Все эти моменты стали определяющими при ведении дальнейшей коррекционной работы, они были основаны на структуре нарушения речевого акта. При этом принимался во внимание потенциал ребенка.

Задание 3. «Вопрос по картинке» (предназначено для исследования познавательных вопросительных высказываний).

Цель задания: выявить уровень развития исследовательской активности дошкольника, а также раскрыть возможности ребенка в исследовании сюжетной картинки. Материалом для исследования являются вопросы познавательного характера.

Оборудование: игровой персонаж в виде куклы-перчатки, три сюжетные картинки и речевой материал.

Ход исследования. Дошкольникам показывали три сюжетных картинки под названиями «Снежный дом», «Воздушный шар» и «Пожар». Чтобы повысить мотивацию ребенка, ему сообщали, что кукла-собеседник любит, когда ребята задают интересные вопросы. Также говорили, что кукла хочет узнать, кто сможет придумать самые интересные вопросы по предложенным картинкам. Дошкольнику предлагали взять на себя роль взрослого и задавать собеседнику вопросы.

В процессе работы ребенку поочередно показывали картинки и сопровождали демонстрацию следующей инструкцией. Ребенку надо было посмотреть на картинку, подумать, о чем на этой картинке можно спросить, и задать вопросы.

В случаях, когда ребенок не мог справиться с заданием (говорил «не знаю», перечислял объекты, изображенные на картинке), ему предлагали помощь в виде уточнения темы вопроса. При этом экспериментатор указывал на один из элементов картины и просил: «Спроси о собаке».

Дошкольник мог получить еще один вид помощи в виде образца вопросительного высказывания. Но при этом инструкция оставалась прежней: «спроси, задай вопрос». Экспериментатор предлагал ребенку задать такой же вопрос о другом объекте на картинке.

Интерпретация данных заключается в следующем. Все задания, нацеленные на изучения познавательных вопросов, были объединены общей игровой ситуацией. Ребенок играл с куклой-собеседником, при этом приняв на себя роль взрослого. Если появлялись затруднения, ему предоставлялась

дозированная помощь, которая позволила установить зону актуального развития изучаемого навыка.

Упражнения были подобраны таким образом, чтобы провести всестороннее исследование ребенка: умение формулировать вопросы, умение вступать в контакт с другим человеком, эмоциональность в общении. Основное внимание уделялось оценке критериев, предложенных Р.Е. Левиной [46], а именно:

- коммуникабельность ребенка (активность общения, желание выполнять задания, легкость общения при контакте);
- экспрессивность: применение мимики, пантомимики, а также других невербальных проявлений; эмоциональное состояние, интонационная выразительность речи;
- степень самостоятельности, использование сторонней помощи во время выполнения заданий;
- связность, логичность и полнота задаваемых вопросов;
- речевые инструменты, при помощи которых дети реализовали свои высказывания: лексическая полнота и грамматическая правильность, а также типы вопросов.

Задания 2 блока

Для исследования уровня коммуникативной компетенции детям предлагались экспериментальные задания из методики, разработанной О.В. Дыбиной [66]

Задание 1. «Отражение чувств»

Цель. Выявить умение детей понимать эмоциональное состояние сверстников, взрослых; рассказывать о них.

Исследование проводится индивидуально. Детям предлагается рассмотреть сюжетные картинки, на которых изображены дети и взрослые в различных ситуациях, и ответить на вопросы: Кто изображен на картинке? Что они делают? Как они себя чувствуют? Какое у них настроение? Как ты догадался (-ась) об этом? Как ты думаешь, что произойдет дальше?

Оценка результатов.

3 балла – ребенок самостоятельно правильно определяет эмоциональные состояния сверстников и взрослых, объясняет их причину и делает прогнозы дальнейшего развития ситуации.

2 балла – ребенок справляется с заданием с помощью взрослого.

1 балл – ребенок затрудняется в определении эмоциональных состояний изображенных на картинках людей, не может объяснить их причину и предположить дальнейшее развитие ситуации.

Задание 2. «Зеркало настроений»

Цель. Выявить умение детей понять настроение партнера по его вербальному и невербальному поведению.

Методика проводится с парой ребят. Детей объединяют в пары, определяют, кто в каждой паре будет «говорящим», а кто «отражателем». Педагог шепчет на ухо «говорящему» фразу, например: «За мной пришла мама». «Говорящий» повторяет ее, а «отражатель» должен определить, какое чувство испытывал сверстник в момент, когда произносил фразу (грусть, радость, стыд и т.д.). Затем дети меняются ролями.

Оценка результатов.

3 балла – ребенок самостоятельно правильно определяет эмоциональные состояния сверстника в момент произнесения фразы. способен с помощью речи, мимики, телодвижений передать различные чувства и состояния;

2 балла – ребенок определяет эмоциональные состояния с помощью взрослого, фразу произносит эмоционально, но выражение чувств при этом не всегда понятно.

1 балл – ребенок затрудняется в определении эмоциональных состояний сверстника или определяет неверно, при произнесении фразы не может передать различные эмоциональные состояния.

Задание 3. «Интервью».

Цель. Выявить умение детей получать необходимую информацию в общении, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками. Материал. Микрофон.

Методика проводится с подгруппой детей. Одному ребенку предлагается взять на себя роль корреспондента и выяснить у жителей города Детсадия – остальных ребят, как они живут в своем городке, чем занимаются; взять «интервью» у кого-либо из детей группы и взрослого сотрудника детского сада. Далее педагог предлагает детям поиграть в игру «Радио»: корреспондент должен сделать сообщение для жителей города в рубрике «Новости».

Оценка результатов.

3 балла – ребенок охотно выполняет задание, самостоятельно формулирует 3-5 развернутых вопросов. В целом его «интервью» носит логичный, последовательный характер.

2 балла – ребенок формулирует 2-3 кратких вопроса с помощью взрослого, не сохраняет логику интервью.

1 балл – ребенок затрудняется в выполнении задания даже с помощью взрослого либо отказывается от выполнения.

Задание 4. «Необитаемый остров»

Цель. Выявить умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам; спокойно отстаивать свое мнение.

Методика проводится с подгруппой детей. Взрослый предлагает детям пофантазировать, представить, что они отправляются на необитаемый остров, и порассуждать, опираясь на вопросы:

- С чего бы вы начали свое существование на острове?
- Решите, какие предметы необходимо взять с собой.
- Чем будет заниматься каждый из вас? Попробуйте распределить обязанности между собой.
- Кого бы вы выбрали командиром?
- На острове много хищных зверей. Как вы можете защититься от них?
- На остров надвигается страшный ураган. Что вы будете предпринимать?

Оценка результатов.

3 балла – ребенок проявляет инициативу в общении, принимает на себя функцию организатора, вносит свои предложения, распределяет обязанности, в то же время проявляет умение выслушать сверстника, согласовать с ним свои предложения, уступить, убедить;

2 балла – ребенок отличается недостаточной, но положительной активностью в общении, принимает предложение инициатора, соглашаясь; может возразить, учитывая свои интересы, выступить со встречным предложением;

1 балл – ребенок не вступает в общение, не проявляет активности, пассивно следует за инициативными детьми, не высказывая ни своего мнения, ни желания, либо проявляет отрицательную направленность в общении, с эгоистическими тенденциями: не учитывает желания сверстников, настаивает на своем.

Задание 5. «Помощники»

Цель. Выявить умение детей взаимодействовать в системах «ребенок – ребенок», соотносить свои желания, стремления с интересами других детей, принимать участие в коллективных делах и оказывать помощь.

Материал. Тазики, тряпочки; клей, ножницы, кисти, полоски бумаги; лейки, тряпочки.

Взрослый предлагает детям поиграть в игру «Как мы помогаем дома», выполнить разные поручения. Взрослый делит детей на 4 подгруппы и объясняет, что в каждой подгруппе необходимо выбрать капитана (именно он будет отчитываться о проделанной работе), подготовить необходимый материал, распределить обязанности и выполнить поставленную перед командой задачу. После этого педагог дает задание индивидуально каждой подгруппе:

- помочь маме вымыть столы и стулья;
- помочь дедушке – у него порвались его любимые книги, необходимо их подклеить;
- помочь бабушке полить цветы, прорыхлить землю и вытереть пыль с листьев;

- помочь младшему брату (сестре) навести порядок в игровых зонах.

Оценка результатов

3 балла – ребенок берет на себя функцию организатора взаимодействия, распределяет обязанности; проявляет умение выслушать сверстника, согласовать с ним свои предложения, уступить, убедить; способен оказать взаимопомощь и обратиться в случае затруднений за помощью к взрослому или сверстнику;

2 балла – ребенок недостаточно инициативен, принимает предложения более активного сверстника, однако может возразить, учитывая свои интересы, выступить со встречным предложением; знает нормы организованного взаимодействия, но может их нарушать (не всегда учитывает интересы сверстника); замечает затруднения сверстников, но не всегда оказывает необходимую помощь; помощь принимает, но самостоятельно за ней не обращается;

1 балл – ребенок не проявляет активности, пассивно следует за инициативными детьми, не высказывая своих пожеланий; не знает норм организованного взаимодействия или не соотносит необходимость их выполнения по отношению к себе; проявляет равнодушие к сверстникам либо неспособность оказать действенную взаимопомощь; от помощи взрослого и сверстников отказывается.

Задание 6. «Не поделили игрушку»

Цель. Выявить умение детей не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях; с уважением относиться к окружающим.

Материал. Коробка, игрушки (по количеству детей), среди которых есть новая привлекательная игрушка.

Взрослый обращает внимание детей на коробку с игрушками, предлагает каждому ребенку выбрать игрушку и поиграть. Если возникает конфликтная ситуация из-за новой игрушки, педагог после непродолжительного наблюдения за поведением детей вмешивается и предлагает всем вместе разобраться в сложившейся ситуации. Можно предложить для обсуждения следующие варианты разрешения конфликта:

- отдать игрушку тому, кто взял ее первым;
- никому не давать новую игрушку, чтобы не было обидно;
- играть всем вместе;
- посчитаться;
- играть по очереди;
- отдать игрушку ребенку, у которого сегодня плохое настроение. И

так далее.

Педагог выслушивает предложения каждого ребенка.

Дети должны соотнести свое решение с решением других детей и выбрать верное.

Варианты возможных конфликтных ситуаций.

Ситуация «Карандаш»: двоим ребятам предлагается закончить изображение на большом листе бумаги. В коробке карандашей находился один карандаш, привлекающий своей новизной (механический), необходимый обоим детям. Обычный карандаш такого же цвета также находился в коробке.

Ситуация «Коробка без дна»: двоим ребятам предлагается поиграть в строительный конструктор, создать совместную постройку. Педагог говорит: «Здесь вам будет неудобно строить; возьмите коробку и располагайтесь на коврике». Когда кто-то из детей берет коробку, неплотно прикрепленное дно коробки падает, детали конструктора рассыпаются.

Оценка результатов.

3 балла – ребенок не провоцирует конфликт, в сложившейся ситуации старается найти справедливое решение либо обращается к взрослому.

2 балла – ребенок не провоцирует конфликт, но инициативы по его разрешению не проявляет: идет на уступки, не отстаивая свое мнение; свои желания подчиняет интересам других детей.

1 балл – ребенок провоцирует конфликт, не учитывает интересы других детей, не способен спокойно высказать свое мнение, к помощи взрослого не прибегает.

По ходу диагностики социально-коммуникативной компетентности детей заполняется сводная таблица.

Уровень сформированности социально-коммуникативной компетентности оценивается в соответствии с набранными баллами:

- Высокий уровень – 15-18 баллов;
- Средний уровень – 10-14 баллов;
- Низкий уровень – 6-9 баллов.

Для исследования уровня развития навыков игры каждой микрогруппе в течение 5- 7 минут экспериментаторы предлагали организовать и провести игру «Магазин».

При наблюдении экспериментатор оценивает каждый игру по следующим компонентам:

Таблица 5

Показатели сформированности игровых действий у дошкольников

Критерии	Показатели
1. Замысел игры	<p><i>Низкий уровень – 1 балл</i></p> <p>Отсутствие подготовительного этапа игры (игра «с ходу»). Толчок к игре – игрушка, попавшая в поле зрения ребенка. Использование предметов-заместителей вызывает затруднение, ребенок предпочитает действовать с реальными предметами.</p> <p><i>Средний уровень – 2 балла</i></p> <p>В структуре игры выделяется подготовительный период: дети договариваются о теме игры, четко обозначают и распределяют роли, обсуждают основное направление развития сюжета. Выбирают в соответствии с сюжетом место для игры, игрушки и предметы подбирают в соответствии с ролью. Активно используют предметы-заместители.</p> <p><i>Высокий уровень – 3 балла</i></p> <p>В игре четко выделяется подготовительный этап: выбор темы, активное, заинтересованное участие в совместном сюжетосложении, согласованное распределение ролей. У ребенка наблюдается проявление инициативы и творчества в создании игровой обстановки в соответствии с темой игры и с учетом мнения партнеров по игре, использование различных атрибутов, предметов-заместителей, самоделок, дополнение игровой обстановки по ходу игры</p>
2. Сюжет игры	<p><i>Низкий уровень – 1 балл</i></p> <p>Центральным содержанием игры являются однообразные действия с определенными предметами без соблюдения соответствия игрового действия реальному («мама» кормит «дочку»). Ребенок воспроизводит элементарные игровые сюжеты, затрудняется самостоятельно придумывать новый вариант сюжета.</p> <p><i>Средний уровень – 2 балла</i></p>

	<p>Воспроизведение разных по содержанию сюжетов с отражением ряда сюжетных логических эпизодов. Содержанием игры становится выполнение вытекающих из роли действий. Наличие специальных разнообразных действий, передающих характер отношения к другим участникам игры.</p> <p><i>Высокий уровень – 3 балла</i></p> <p>Сюжеты с использованием мотивов знакомых сказок. Нестандартные сюжеты на основе личных впечатлений. Творческое сюжетосложение: новые идеи, проявление инициативы в развитии сюжетных логических эпизодов. Основное содержание игры — действия, связанные с передачей отношения к другим людям, выступающие на фоне всех действий, связанных с выполнением роли.</p>
3. Роль	<p><i>Низкий уровень – 1 балл</i></p> <p>Роль лишь называется ребенком и намечается некоторое разделение действий, согласно роли. Данная роль реализуется ограниченным количеством действий, связанных с ней.</p> <p><i>Средний уровень – 2 балла</i></p> <p>Роли ясно очерчены и выделены. Дети называют свои роли до начала игры. Роли определяют и направляют поведение ребенка. В одной и той же игре ребенок может выполнять разные роли.</p> <p><i>Высокий уровень – 3 балла</i></p> <p>Роли ясно очерчены и выделены. На протяжении игры ребенок ведет линию поведения, отражающую роль. Ролевые функции детей взаимосвязаны. Ребенок свободно переходит от одной роли к другой в зависимости от игрового замысла и развития сюжета.</p>
4. Ролевые действия	<p><i>Низкий уровень – 1 балл</i></p> <p>Действия однообразны, состоят из ряда повторяющихся операций, которые логически не перерастают в другие за ними следующие действия. Легко нарушается логика действий без протестов со стороны детей.</p> <p><i>Средний уровень – 2 балла</i></p> <p>Действия становятся разнообразными. В принятой роли ребенок передает систему действий и характер игрового персонажа.</p> <p><i>Высокий уровень – 3 балла</i></p> <p>Действия разнообразны и отражают богатство действий лица, изображаемого ребенком. Ясно выделены действия, направленные к разным персонажам игры. Действия развертываются в последовательности, строго воссоздающей реальную логику. Нарушение логики действий и правил отвергается.</p>
5. Ролевая речь	<p><i>Низкий уровень – 1 балл</i></p> <p>Присутствуют реплики, сопровождающие выполняемые игровые действия с партнером-игрушкой. Отдельные внеролевые диалоги с играющим рядом ребенком.</p> <p><i>Средний уровень – 2 балла</i></p> <p>Специфическая ролевая речь, обращенная к товарищу по игре в соответствии со своей ролью и ролью, выполняемой товарищем. Параллельно присутствует и внеролевая речь.</p> <p><i>Высокий уровень – 3 балла</i></p> <p>Речь носит активный ролевой характер, определяемый и ролью говорящего, и ролью того, к кому она обращена.</p>

Результаты наблюдений заносились в протоколы. По набранной сумме баллов по каждому критерию определялся уровень сформированности игровых умений у каждого ребенка:

Высокий уровень – 13-15 баллов;

Средний уровень – 8-12 баллов;

Низкий уровень – 7 и меньше баллов.

При обработке данных, полученных на каждом этапе экспериментального исследования, были использованы различные методы математической статистики, в том числе

- расчет средних значений по всем показателям для каждой группы, которые определялись баллами;
- общее количество баллов по группе высчитывалось по формуле: $УРА = S/n$, где S – общая сумма баллов, n – количество детей в группе;
- определение процентного соотношения в выделяемых показателях внутри каждой группы.

2.3. Анализ результатов констатирующего исследования

В процессе анализа результатов констатирующего эксперимента была получена развернутая характеристика количественных и качественных особенностей умения задавать вопросы у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Результаты констатирующего этапа исследования уровня умения задавать вопросы у старших дошкольников с общим недоразвитием речи сведены в таблицы и представлены в диаграммах и гистограммах на рисунках.

Предметом исследования являлись вопросительные высказывания детей в ходе свободной игровой деятельности. Фиксировались высказывания детей, объединяющихся в микрогруппы по интересам.

В процессе наблюдения учитывались следующие показатели:

- проявление речевой инициативы;

- смысловая адекватность вопроса ситуации речевого общения;
- функция вопроса (социально-коммуникативная или познавательная);
- наличие лексико-грамматических ошибок при построении вопросительных предложений;
- употребление вопросительной интонации и невербальных средств общения;
- особенности речевого поведения.

Достаточным для анализа считалось участие ребенка в 10 микродиалогах.

Речевое поведение детей с высоким и достаточным уровнями речевой активности характеризовались инициативностью в общении, смелостью. Часть из них при постановке вопросов использовали различные грамматические структуры и вопросительные слова, а соотношение познавательных и социально-коммуникативных вопросов в их речи оказалось приблизительно равным. Речевая продукция другой части детей с высоким и достаточным уровнем речевой активности характеризовалась стереотипией использования вопросительных слов: «чего?», «что?», вопросов со словом «можно» и большим количеством переспросов.

У детей со средним и низким уровнями речевой активности были отмечены следующие особенности речевого поведения: замкнутость, неумение привлечь внимание собеседника и, как следствие, трудности вступления в диалог. Дети этой группы предпочитали отвечать на вопросы собеседников, а не задавать их. Характерным было непостоянство зрительного контакта во время диалога, отсутствие мимики заинтересованности. Речевая продукция детей также была неоднородной по содержанию и лексико-грамматическому оформлению. Некоторые дети редко обращались с вопросами к собеседнику, но продуцируемые ими вопросы были адекватны по смыслу, выполняли познавательную функцию и содержали вопросительные слова. Вопросы другой части детей со средним уровнем речевой активности по содержанию и форме являлись переспросами

и, возможно, выполняли функцию поддержания контакта в ходе диалога, или свидетельствовали о невнимании к репликам собеседника.

Часть детей использовали при общении с собеседником большое количество вопросов, что позволило отнести их к группе детей с высоким уровнем речевой активности. Но их вопросы в основном имели форму переспроса, то есть по смыслу это не был запрос информации. По нашему мнению, переспросы выполняли функцию поддержания контакта в ходе диалога, а также давали ребенку время на подготовку к высказыванию. Еще одной причиной появления переспросов в речи детей может быть невнимание к репликам собеседников.

По соотношению социально-коммуникативных и познавательных вопросов в речевой продукции испытуемых были выделены две группы. В речи детей первой группы оба функциональных типа вопросов были представлены в приблизительно равном процентном соотношении. У второй группы детей процент контактоустанавливающих вопросов был выше, чем процент познавательных.

Количество общих и специальных вопросов в речи испытуемых оказалось приблизительно равным (52% и 48% соответственно).

Среди общих вопросов наиболее распространенным был вопрос: «Можно...?». Он составил почти треть от всех заданных общих вопросов.

При построении специальных вопросов дети использовали различные вопросительные слова.

На основе частотности использования вопросительных слов в ходе свободного общения мы условно разделили их на три группы.

1 группа – «что?» – это наиболее часто используемое детьми вопросительное слово (55% от общего числа вопросительных слов). Были выделены два лексико-грамматических типа: «что это?» и «что делает?». Например: «А что это такое?» – В.И. «Что у тебя с пальцами?» – К.Г. «А что она такое говорит?» – А.П. Данное вопросительное слово использовалось детьми в значении слова «почему?»: «А что у нее волосы зеленые?» – К.А.

2 группа – «где?», «кто?», «почему?», «чего?», «куда?» – средняя

частота использования (35%). Вопрос «где?» отображал пространственную ориентировку: «Где ваша спальня?» – А.Д. «Где еще один камень?» – А.И. «Где у вас земля тут была?» – В.И.

Вопросительное слово «кто?» использовалось в двух типах предложений: «кто это?» и «кто делает?». Например: «А кто – водяной?» – И.К. «Кто у нас все сломал?» – Д.В. «Кто это кричит?» – Т.П.

Вопрос «почему?» выражал запрос информации о причине события, явления, действия. «Почему она сегодня не пришла?» – А.Г. «А почему попозже?» – Г.Г. «Почему только тебе?» – В.И.

Вопросительное слово «чего?» использовалось в значении вопросительных слов «что?» («Чего вы здесь строите?» – К.А.) и «зачем?», «почему?» («Чего ты коробку кидаешь?» – Р.П.)

Вопрос «куда?» отражал запрос пространственной характеристики действия. «Куда я рюкзак свой дел?» – Д.П. «Куда ты смотришь?» – А.О.

3 группа – «как?», «кого?», «какой?», «сколько?», «когда?», «зачем?», «чей?», «кому?», «кем?» – редко используемые вопросительные слова (10%).

«Как?» – вопросы о способе действия: «Как он сюда поместится?» – В.С. «Как я их достану?» – В.И.

Вопросы о признаке предметов, явлений были уточняющими и поэтому нераспространенными: «какая?», «в какой?».

«Сколько?» – «Сколько сейчас времени?» – С.В. «А сколько он стоит?» – А.П.

«Когда?» – временная характеристика событий, явлений, действий. «Когда она улетела?» – А.Г. «А когда ты будешь делать ножки?» – Т.А.

Вопросы о цели действия: «Зачем вы их снимаете?» – Д.К. «Зачем нам этот конструктор?» – А.Г. Отмечались лексические замены словами «чего?», «что?».

Вопросительное слово «чей?» («Это чей гараж?» – А.И.) заменялось словом «кого?» («Это кого машина?» – Д.В.).

Отметим, что поисковые вопросительные слова: «почему?», «зачем?» не вошли в группу наиболее часто используемых у детей с ОНР, а по данным

литературы у детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием эти вопросы находятся на сензитивном этапе развития.

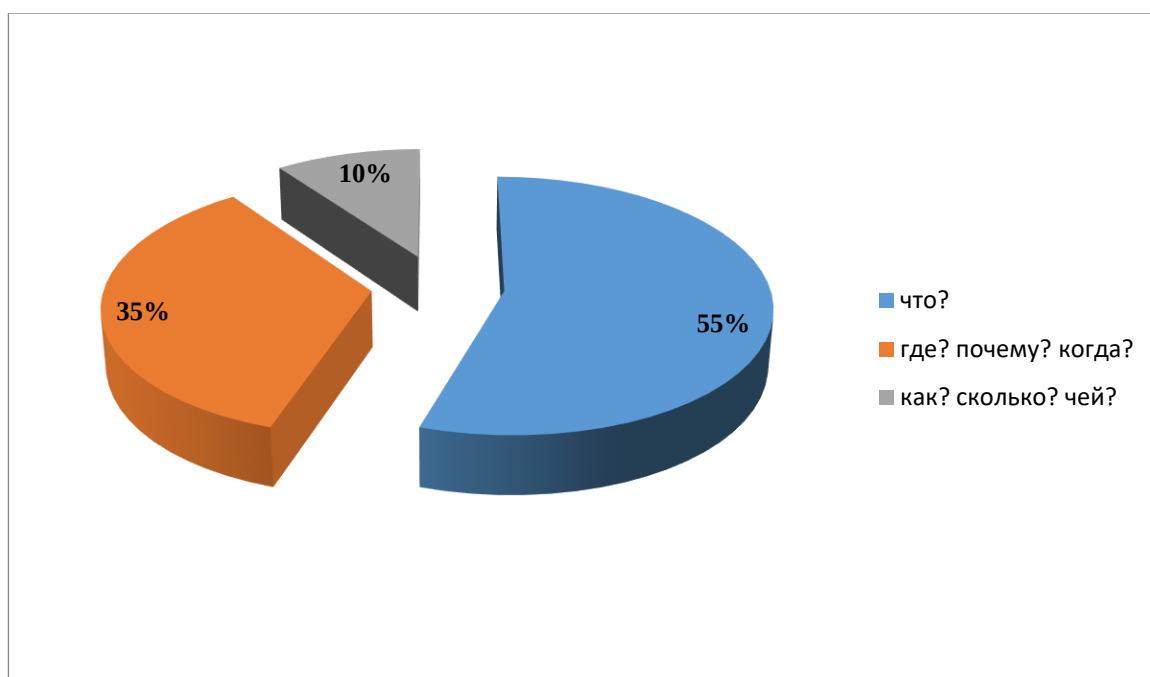


Рис. 5. Распределение частоты задаваемых вопросов в свободном общении дошкольников с ОНР

При анализе высказываний, полученных в ходе проведения 2 задания экспериментального исследования, учитывались следующие показатели:

- инициативность в общении;
- использование невербальных средств общения (мимики, жестов, зрительного контакта) и наличие вопросительной интонации;
- смысловое соответствие речевой продукции испытуемого поставленной задаче;
- речевые средства, с помощью которых реализовывались высказывания детей: лексическая полнота и грамматическая правильность фразы, типы вопросительных предложений;
- самостоятельность, использование помощи при выполнении заданий.

На первом этапе 4 ребёнка (40%) смогли самостоятельно организовать беседу-знакомство.

Например, К.А. спросила куклу-собеседника: «А как твоих друзей зовут? А тебя как? А ты случайно не из сказки?». А.Д.: «Где ты живешь? А

как твой дом называется? А у тебя есть дома мебель?». Г.Г.: «Ты кто? А отчество? А фамилия? А папа есть?».

Остальные дети молчали, отвечали: «не знаю» или сообщали какие-либо сведения о себе. 9 человек (60%) задали единичные вопросы, не отражающие суть знакомства, но являющиеся проявлением инициативы в общении. Например, Д.К. задала один вопрос: «Как дела?», дальнейшая помощь экспериментатора в рамках данного этапа не позволила ей задать другие вопросы. В.С.: «Что ты умеешь делать?».

Группа детей с нормальным речевым развитием, самостоятельно справившихся с заданием на первом этапе, составила: высокий уровень – 10%; достаточный уровень – 30%. Высказывания собеседников в ходе эксперимента образовывали диалогические единства, так как дети заимствовали темы для своих следующих вопросов из ответов собеседника. Например, Н.И.: «Как тебя зовут? А как твоя фамилия? Где ты живешь? Из чего твой дом построен? Сколько тебе лет? Как твоих друзей зовут? Сколько им лет?».

В ходе второго этапа беседы еще 3 детей (30%) справились с заданием. В этом им помогло определение экспериментатором темы вопроса. Основной трудностью данной части детей при выполнении задания было незнание того, о чем можно спросить собеседника в момент знакомства, хотя эти вопросы имеют социально фиксированную форму. Группа детей с нормальным речевым развитием, справившихся на данном этапе, составила: высокий уровень – 20%, достаточный уровень – 30%.

Так как экспериментатор определял только тему вопроса, а не его языковое оформление, то вопросы детей имели различное лексическое наполнение и грамматическую форму.

Вопрос об имени преимущественно выражался лексико-грамматической конструкцией «Как тебя зовут?». Дети с нормальным речевым развитием использовали аналогичную форму вопроса об имени.

Большое количество затруднений вызвал вопрос о маме. Преобладала форма лексико-грамматической конструкции «Как маму зовут?». Некоторые

дети спросили: «Какая твоя мама?». Встречались варианты: «Что умеет делать?», «Где твоя мама?», «Кто твоя мама?». Пятеро детей не смогли сформулировать этот вопрос, хотя с остальными вопросами справились.

Вопрос о маме у детей с нормальным речевым развитием затруднений не вызвал. Большинство испытуемых задавали вопрос: «Как твою маму зовут?». Три ребенка спросили: «Какая у тебя мама?». Встречались вопросы: «Сколько ей лет?» и «Где твоя мама работает?»

Наиболее трудным в лексико-семантическом плане оказался для детей с ОНР вопрос о возрасте. Четверо испытуемых, справившихся на втором этапе со всеми остальными вопросами, не смогли сформулировать его (в их пассивном словаре данное вопросительное слово имелось). Двое детей спросили: «Какой у тебя возраст?» и трое использовали форму «Сколько тебе лет?».

В ходе наблюдения за свободным общением ни один из детей не использовал вопрос «сколько?» применительно к возрасту.

Четверо испытуемых с нормальным речевым развитием не смогли задать вопрос о возрасте. Остальные спрашивали: «Сколько тебе лет?», или «Какой твой возраст?». В.К. задала вопрос: «Почему ты маленький?».

Самым разнообразным по языковому оформлению оказался вопрос о доме. Наиболее часто детьми с ОНР использовался вопрос: «Где ты живешь?». Встречались варианты: «Какой твой дом?», «Из чего построен?», «Сколько шагов до твоего дома?», «Где твой дом?». С.В. спросила: «На какой улице твой дом?».

Дети с нормальным речевым развитием также преимущественно использовали конструкцию «Где ты живешь?».

Вопрос о друзьях не вызвал у детей с ОНР затруднений. Преобладала форма: «Кто твои друзья?». Часто встречался вопрос: «Какие твои друзья?», но подразумевался вопрос не об их качествах, а о том, кто они и как их зовут, что свидетельствует о неадекватном выборе вопросительного слова. Испытуемые использовали также вопросы: «Как зовут друзей?», «С кем ты дружишь?», «Как твои друзья?».

Вопрос о любимом занятии преимущественно имел форму лексико-грамматической конструкции: «Какое твое любимое занятие?». Двое детей спросили: «Что любишь делать?». Встречались также варианты: «Чем ты занимаешься?» и «Как ты занимаешься?».

подавляющее большинство детей, спрашивая о любимом мультипликационном фильме, выбрали высказывание: «Какой твой любимый мультфильм?». Однако в двух случаях вопросительные слова были выбраны неправильно: «Кто твой любимый мультфильм?», «Который любимый мультфильм?».

Дети с нормальным речевым развитием справились с вопросами о друзьях, любимом мультфильме и занятии без затруднений. Преобладали вопросы: «Как зовут твоих друзей?», «Какой твой любимый мультфильм?», «Какое твое любимое занятие?».

Вопросам нескольких детей с ОНР на данном этапе была свойственна стереотипичность употребления слова «какая?». Например, используя данное вопросительное слово в вопросе о маме, они затем применяли его во всех остальных вопросах. Например, Т.А. спрашивала: «Мама какая? Возраст какой у тебя? А домик какой? А друзья у тебя какие?» и т.д.

У детей с нормальным речевым развитием отмечена стереотипия употребления вопросительных слов: «какой?», «сколько?», «как?».

Остальные дошкольники не справились с заданием на данном этапе. Например, Р.П. не смог оформить свои высказывания в форме вопроса, но активно использовал форму побуждения: «Давай, говори имя, говори».

На третьем этапе экспериментатор сначала сам задавал вопрос детям. Это позволяло выяснить, понимает ли ребенок вопросительное слово. Отметим, что ни у одного из обследуемых детей понимание заданных вопросов не вызвало затруднения.

После ответа на вопрос экспериментатора ребенку предлагалось спросить так же, то есть ключевое слово инструкции не менялось.

Задавая испытуемому вопрос, мы фактически давали ему образец высказывания. То есть содержание уровня лексико-грамматического

оформления вопроса задавалось экспериментатором, но мыслительная задача, выдвигаемая перед детьми, оставалась прежней.

На данном этапе с заданием справилось еще 3 детей с ОНР (30%). Из них 2 ребенка сохранили в своем вопросе лексико-грамматическую и синтаксическую форму вопроса экспериментатора.

3 детей изменили форму некоторых вопросов. При этом только один ребенок произвел эту трансформацию без ошибок. Остальные испытуемые допустили лексико-грамматические и смысловые ошибки. Вопрос экспериментатора: «Кто твоя мама?» – А.О.: «Какая твоя мама?», В.С.: «Как твоя мама?», А.И.: «Где твоя мама?». Вопрос экспериментатора: «Сколько тебе лет?» – А.П. «У тебя что-ли пять?», Т.П.: «Сколько у тебя лет?».

Анализируя высказывания детей, отметим ошибочное употребление конструкции: «Сколько + падежная конструкция в дательном падеже» («Сколько тебе лет?») с предлогом у («Сколько у тебя лет?». На наш взгляд, такая конструкция взята из чаще употребляемых детьми фраз «Сколько + предложно-падежная конструкция в родительном падеже с предлогом у» («Сколько у тебя конфет?»).

Из двух вариантов: «Что ты любишь делать?» и «Чем ты любишь заниматься?» привычной является первая форма. В итоге, повторяя вопрос экспериментатора, трое детей заменяли вопросительное слово «чем?» на «что?» («чё?»). Можно предположить, что имея вопросительное слово «чем?» в пассивном словаре, в активную речь дети его не переводят.

В целом на данном этапе мы считали справившимися с заданием 20% испытуемых. 5 детям (50%) помощь в виде подсказки темы и лексико-грамматического образца не помогла справиться с заданием: они еще раз повторяли свой ответ, придумывали ответ за куклу-собеседника или отвечали: «не знаю». Мы предположили, что основной трудностью для этих детей являлось проявление инициативы и особая мыслительная задача. По нашему мнению, дети не в полной мере понимали смысл ключевого слова инструкции – «спроси».

В ходе наблюдения за свободным общением эти дети задавали вопросы

сверстникам, но вопросы были стереотипными, большинство из них не содержало вопросительных слов (общие вопросы).

На данном этапе все оставшиеся 3 ребёнка (30%) с нормальной речью справились с заданием. Один изменил форму вопроса (преимущественно использовались вопросы: «как?», «какая?», «какие?»), не допустив при этом ошибок.

Четвертый этап исследования предполагал изменение инструкции: вместо слова «спроси» использовалось слово «повтори». Творческая мыслительная задача была изменена на репродуктивную. Одновременно ребёнку давался утрированный показ обращения к собеседнику с использованием интонации, позы, зрительного контакта, мимики, жестов.

3 детей (30%) выполнили задание, используя отражённую форму речи (повторяя вопрос сразу после предъявления экспериментатором вопроса-образца). При этом ни один не изменил лексико-грамматическую форму и синтаксическую структуру высказывания и не допустил ошибок при повторении.

А.Г. смогла справиться с заданием, только используя сопряжённую речь (задавала вопрос совместно с экспериментатором).

Анализ результатов данного этапа исследования показал, что:

- у 3 испытуемых с ОНР (30%) навыки составления социально-коммуникативных вопросов являются несформированными. Дети испытывают затруднения при предъявлении инструкции «спроси, задай вопрос». Основной трудностью при построении вопросительного высказывания для них является особая мыслительная задача и необходимость проявления речевой инициативы. Соответственно у них нарушен начальный уровень порождения вопросов;

- для 3 человек (30%) оказалось характерным следующее: дети могут справиться с постановкой социально-коммуникативных вопросов только с помощью лексико-грамматического образца предложения, следовательно, нарушенным оказывается лексико-грамматический уровень порождения вопросов. В целом социально-коммуникативные вопросы данной группы

детей также квалифицировались нами как несформированные;

- 3 детей с ОНР (30%) справились с заданием самостоятельно или с помощью определения темы вопросительного высказывания.

Следовательно, основная трудность заключается в незнании тем социально-коммуникативных вопросов, задаваемых при знакомстве, что может быть обусловлено недостаточным речевым опытом. Отмечались некоторые семантические неточности, лексические замены, ошибки образования падежных форм существительных. Социально-коммуникативные вопросы детей определены нами как сформированные с точки зрения выполнения ими контактоустанавливающей функции.

Анализ вопросов детей с нормальной речью на основе определения среднего значения показателя сформированности социально-коммуникативных вопросительных высказываний позволил сделать следующие выводы:

4 дошкольника с нормальной речью (40%) затруднились в лексико-грамматическом оформлении контакто-устанавливающих вопросов.

Социально-коммуникативные вопросы 6 детей (60%) можно назвать сформированными. Дети самостоятельно справились с заданием или им потребовалась помощь в виде подсказки темы вопроса.

Средняя оценка, полученная детьми с ОНР при формировании социально-коммуникативных вопросов, составляет 2,64 балла, а средний балл у детей с нормальным речевым развитием – 4,9 б.

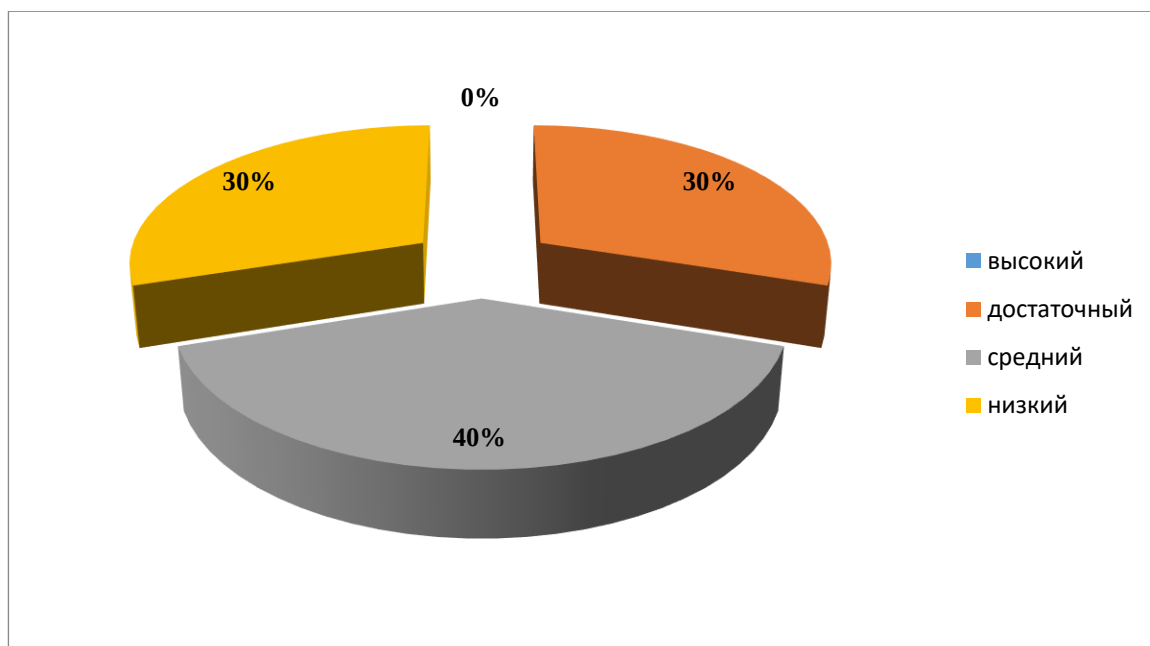


Рис. 6. Уровень развития социально-коммуникативных вопросов у дошкольников с ОНР

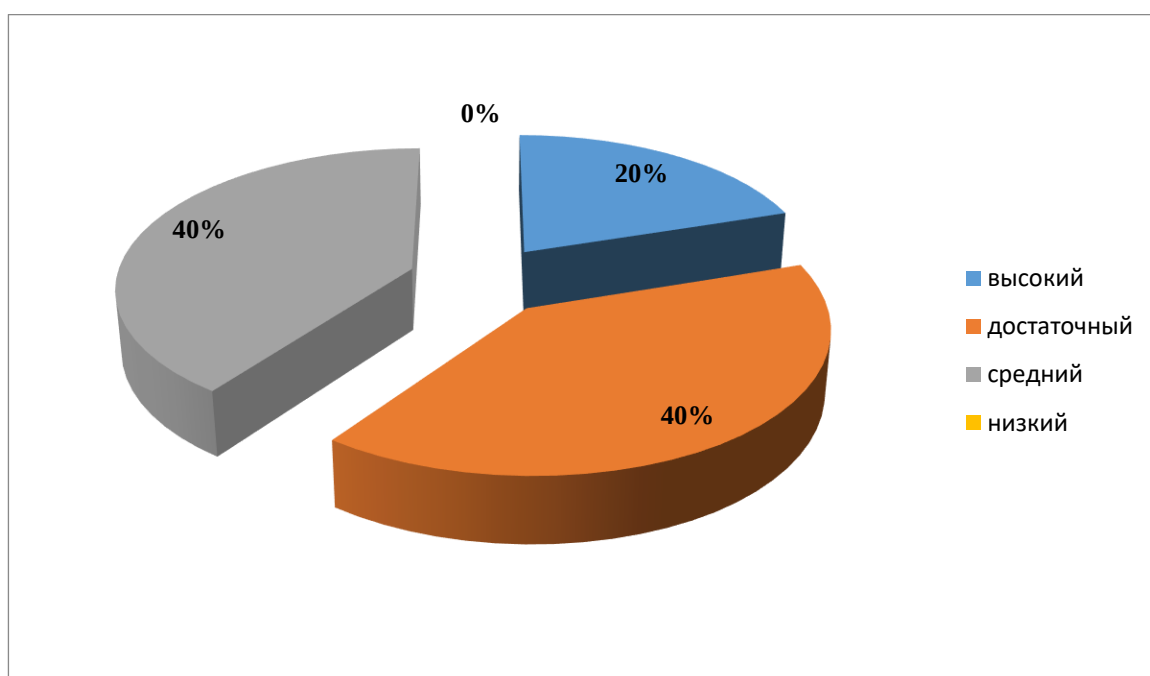


Рис. 7. Уровень развития социально-коммуникативных вопросов у дошкольников с нормальным речевым развитием

Мы определили критерии оценки познавательных вопросов:

- соответствие вопроса содержанию картины (смысловая адекватность);
- выполнение вопросом познавательной функции;
- правильное лексико-грамматическое оформление вопроса;
- использование невербальных средств общения (интонация, взгляд,

мимика, жесты);

- использование дозированной помощи.

Самостоятельно с выполнением задания справились 3 обследуемых ребёнка с ОНР (30%). Дети задавали вопросы, раскрывающие суть проблемной ситуации, изображенной на картине. С.В.: «Почему собака грустная? А зачем они ставят на качалку ведро с водой?». К.А.: «Почему девочка отпустила шарик? Кто ей купил шарик?» «Почему собачка грустная? Кто сделал гнездо? Как они сделали домик? Почему деревья голые?». Преимущественно дети задавали специальные вопросы, используя для раскрытия проблемы вопросительные слова: «почему?», «зачем?», «откуда?». Лексико-грамматических ошибок в высказываниях детей выявлено не было. Все вопросы выполняли познавательную функцию, характеризовались адекватным использованием паралингвистических средств общения. Выявлена стереотипия использования вопросов: «почему?», «зачем?». По данным исследователей это соответствует возрастным особенностям речи детей старшего дошкольного возраста.

При анализе высказываний данной группы детей, полученных в ходе наблюдения, отмечалось использование разнообразных вопросительных слов, высокий процент поисковых вопросов, преобладание познавательных вопросов над социально-коммуникативными.

2 детей с нормальной речью (20%) справились с данным заданием без помощи экспериментатора. Наиболее часто использовали вопросительные слова: «почему?», «куда?», «где?», «кто?», «что?».

Помощь в виде подсказки темы вопроса помогла справиться с заданием 2 детям с ОНР (20%). Определение темы высказывания позволило детям этой группы задать вопросы, адекватные по смыслу содержанию картины и выполняющие познавательную функцию. Например: «Почему шарик с конфеткой не падает?», «Откуда дым идет?» – Д.П. 1 ребенок использовал альтернативные вопросы: «Котята мяукают или лазают? Мальчики играют или не играют?» – Г.Г. Три ребенка задали также и вопросы, неадекватные по смыслу. Это было связано в основном со стереотипией использования

вопросительного слова. Начав использовать его правильно, они затем продолжали строить с ним высказывания, неадекватные по смыслу. А.П.: «На чем цветок стоит? На чем рама стоит? На чем окно стоит?». Д.К.: «Снег чего делает? Дом чего делает? Ведро чего делает?».

Такое неадекватное употребление вопроса «что делает?», возможно, вызвано частотным использованием этого вопроса педагогами в ходе учебного процесса при анализе картинного материала и составлении фраз (отсюда вопросы к неодушевленным предметам). Добавим, что данная особенность отмечалась у детей из разных групп разных дошкольных учреждений. В процессе наблюдения за свободным общением таких смысловых неточностей не было отмечено ни у одного ребенка. По нашему мнению, их появление связано с ситуацией обучения.

В вопросах 2 детей данной группы (20%) встретились лексико-грамматические ошибки. Д.П.: «Из-за чего лепят? Что в мячике летит?» («из чего», «на шарике»).

Определение темы вопроса позволило 5 испытуемым с нормальным речевым развитием (50%) справиться с заданием. Была отмечена стереотипия использования вопросительного слова «почему?».

6 детей с ОНР (60%) не смогли справиться с заданием на втором этапе. Они продуцировали инициации-сообщения по заданной теме. Например, Д.В.: «Ведро поставили на доску и прыгнули». 3 детей (30%) составляли рассказ по картине. Например, К.А.: «В доме идет дым, а мальчик пошел домой с водой. А другой мальчик стоит сердитый и водой пуляется». 2 испытуемых (20%), хотя и смогли задать вопросы, используя помощь экспериментатора в виде темы высказывания, но по функции эти вопросы являлись контактоустанавливающими и характеризовались стереотипией. Например, Д.В.: «Шарик тебе нравится? А цветок нравится? А дети тебе нравятся?». В.И.: «Хочешь такой дом? А ты хочешь такую собаку? Хочешь такой шарик?». А.О. задавала разнообразные социальнокоммуникативные вопросы, соответствующие в большей мере ситуации знакомства: «А ты любишь конфеты? А шарики? А ты можешь так строить? А ты хочешь жить

в таком домике?»).

Помощь экспериментатора в виде образца лексико-грамматического оформления аналогичного по смыслу вопроса позволила 2 детям (20%) справиться с заданием. Все испытуемые этой группы строили свои вопросы по образцу, данному экспериментатором (сохраняли структуру предложения). Из них 2 дошкольника (20%), один допустил лексико-грамматические ошибки: смешение по смыслу слов «почему?» и «зачем?» («Почему мальчик пустил шарик девочке?» – А.И.), ошибки словоизменения («В каком цвете заборчик?» – В.С.).

3 детей (30%) не справились с данным заданием: продолжали перечислять изображенные на картине живые и неживые объекты, использовали инициации-сообщения, отказывались от выполнения задания. В ходе свободного общения дети данной группы задавали вопросы собеседникам, но это были в основном переспросы или общие вопросы.

Среди детей, которые не смогли задать вопросы, были дети, правильно раскрывшие скрытый смысл картин с помощью сообщений. А.Г.: «Здесь можно спросить о том, что собаке не хочется жить в доме из снега, поэтому она такая грустная».

Используя лексико-грамматический образец вопроса, 2 детей с нормальной речью (20%) выполнили задание, не допустив ошибок. Не справились с заданием 4 обследуемых дошкольников с нормальным ходом речевого развития (40%).

Средняя оценка, полученная детьми с ОНР при формировании познавательных вопросов, составляет 2,4 балла, а средний балл у детей с нормальным речевым развитием – 4,2 б.

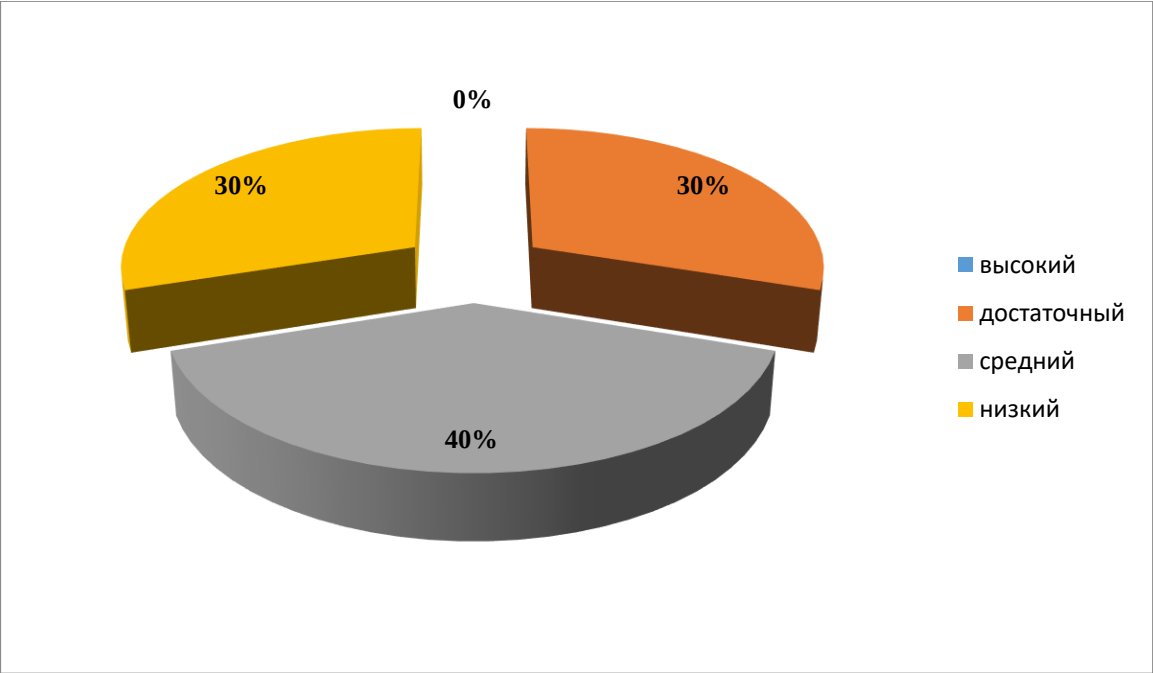


Рис. 8. Уровень развития познавательных вопросов у дошкольников с ОНР

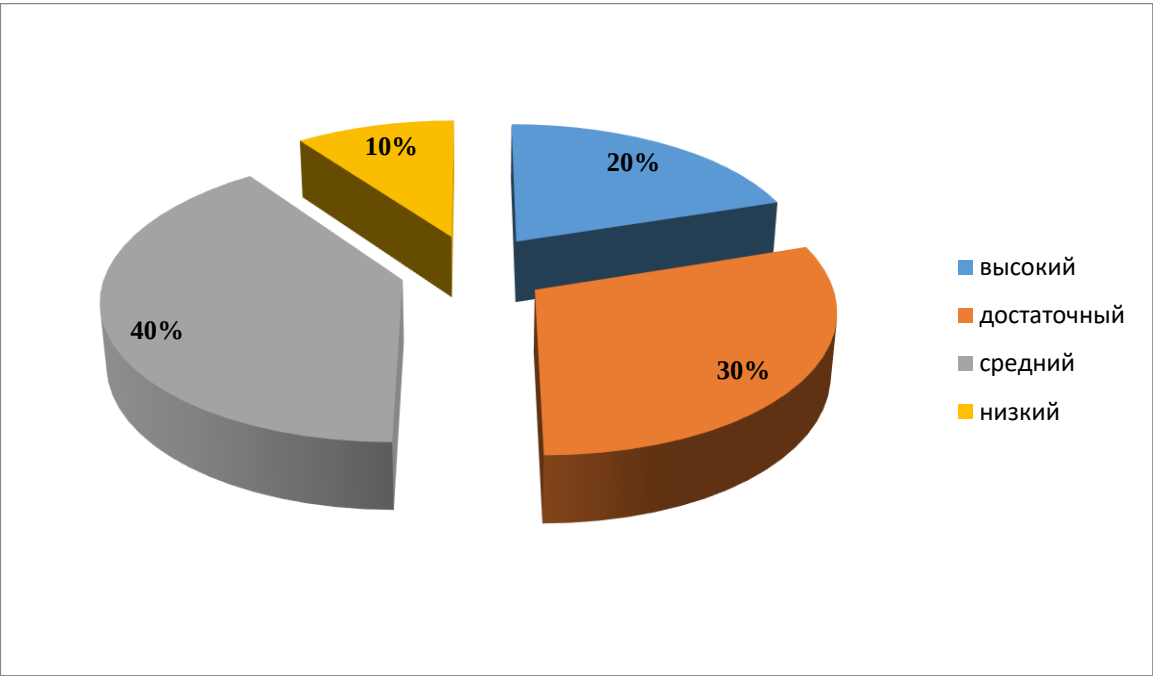


Рис. 9. Уровень развития познавательных вопросов у дошкольников с нормальным речевым развитием

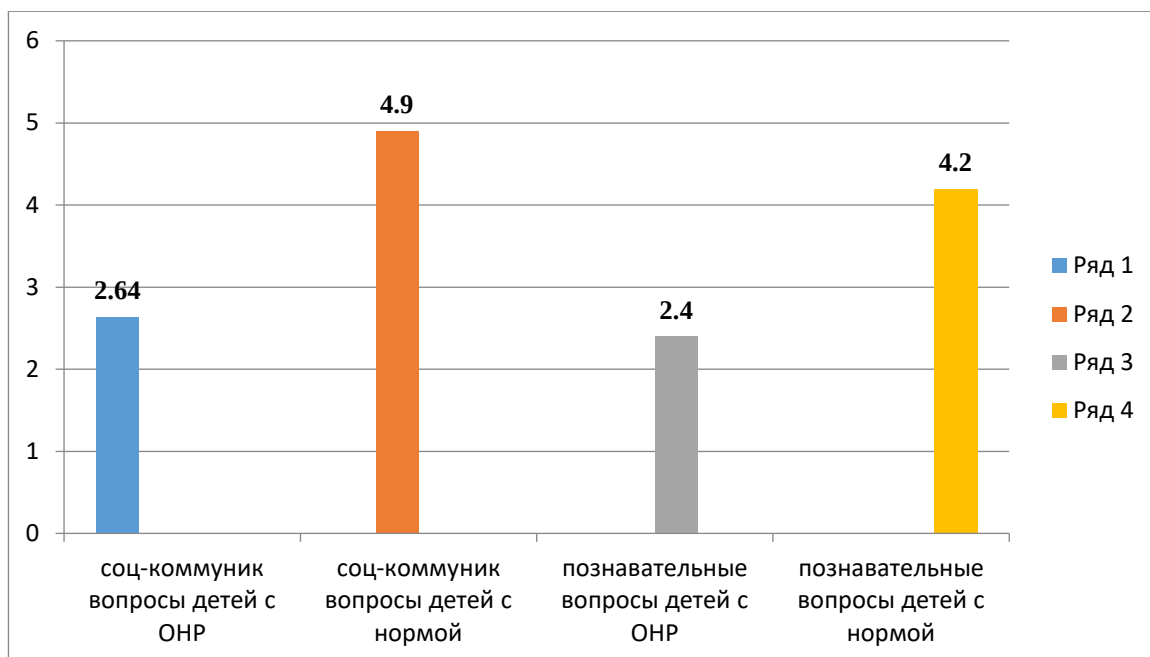


Рис. 10. Средняя оценка умения дошкольников задавать вопросы

Исследование выявило, что достаточно высокий процент детей с ОНР не в полной мере понимает смысл инструкции: «спроси», «задай вопрос». Данная мыслительная задача оказалась недоступной для 30% детей с ОНР в ходе беседы-знакомства. Практически все дошкольники с нормальным речевым развитием справились с мыслительной задачей самостоятельно или с помощью экспериментатора (подсказка темы, лексико-грамматический образец).

Часть дошкольников с ОНР владеют навыком постановки социально-коммуникативных вопросов в ходе беседы-знакомства. Но у них не сформированы вопросы-формулы речевого этикета, что затрудняет быстрое и активное вступление в диалог.

Установлено, что дети с ОНР в целом лучше владеют навыком постановки социально-коммуникативных вопросов, чем познавательных. Эта тенденция прослеживается и у испытуемых с нормальным речевым развитием.

По результатам проведенного нами эксперимента была составлена сводная таблица обследования детей с ОНР и нормой речевого развития.

**Сводная таблица результатов обследования детей с ОНР и нормой
речевого развития**

№ п.п.	Ф.И. ребенка	Уровень умения детей задавать вопросы	Уровень коммуникативной компетентности	Уровень сформированности игровых навыков
<i>Дети с нормальным речевым развитием</i>				
1	Н.И.	достаточный	высокий	высокий
2	В.К.	достаточный	высокий	высокий
3	В.С.	достаточный	средний	высокий
4	Г.Л.	высокий	высокий	высокий
5	В.М.	высокий	высокий	высокий
6	М.Ф.	средний	средний	высокий
7	В.Р.	средний	средний	высокий
8	Т.А.	средний	средний	высокий
9	О.Ф.	средний	средний	высокий
10	К.М.	низкий	средний	средний
<i>Дети с общим недоразвитием речи III уровня</i>				
1	С.В.	средний	средний	средний
2	Т.А.	средний	низкий	средний
3	А.О.	достаточный	низкий	средний
4	В.С	достаточный	низкий	средний
5	А.И.	средний	низкий	средний
6	А.П.	достаточный	низкий	низкий
7	Т.П.	средний	низкий	низкий
8	К.А.	низкий	низкий	низкий
9	Д.П.	низкий	низкий	низкий
10	Г.Г.	низкий	низкий	низкий

Обращение к данным, полученным в результате анализа выполнения заданий первого и второго блока, направленных на изучение уровня умения задавать вопросы и коммуникативной компетенции позволило установить, что часть детей с ОНР владеют навыком постановки социально-коммуникативных вопросов в ходе беседы-знакомства. Они преимущественно пользуются именами существительными, однако при этом в речи наблюдается большое количество семантических замен.

В результате экспериментального изучения игровой деятельности старших дошкольников с общим недоразвитием речи было установлено, что

низкий уровень развития игры показали 50% детей и 50% детей имеют средний уровень развития игровой деятельности.

Их сверстники с нормальным речевым развитием показали следующие результаты: 90% детей имеют высокий уровень развития игры и 10% детей – средний. Низкий уровень игровой деятельности никто из детей КГ не продемонстрировал.

Интересным оказался тот факт, что дети с низким уровнем развития умения пользоваться вопросами при общении имели и низкий уровень развития игровой деятельности, и наоборот, дошкольники с высокой степенью развития лексики обладают высоким уровнем развития навыков игры. Таким образом, ребёнок овладевает лексикой в процессе игровой деятельности.

У дошкольников с нарушенным речевым развитием игра преимущественно находится на низком уровне сформированности, таким образом, процесс становления лексико-грамматического компонента речи у этих детей идёт в очень медленном темпе. Из всего выше сказанного следует вывод, что работу над средствами речи надо осуществлять в игровой деятельности. Результаты исследования свидетельствуют о том, что игра является мощным фактором развития речи при ОНР только тогда, когда она управляема со стороны взрослого. Следовательно, вероятнее всего, когда ребёнок достигнет высокого уровня развития игры, он полноценно овладеет системой языка.

В результате исследования была выявлена различная степень сформированности вербальных средств общения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Это свидетельствует о необходимости использования специальных коррекционно-развивающих воздействий по развитию речевых средств общения.

ГЛАВА III. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

3.1. Организационная модель коррекционной работы по развитию речевого общения детей с общим недоразвитием речи

Определенные нами уровни вербального общения испытуемых с ОНР во второй главе доказывают необходимость создания и проведения целенаправленной, комплексной работы по формированию у них компонентов речевого общения.

Целью коррекционной работы является разработка модели и технологии, направленных на развитие речевых средств общения дошкольников с общим недоразвитием речи.

Для достижения поставленной цели были поставлены следующие задачи:

1. Выявить основные направления и содержание коррекционного воздействия.
2. Разработать приемы поэтапного развития средств общения.
3. Определить эффективность коррекционного обучения.

Формирующий эксперимент реализовывался на базе логопедических групп филиала № 3 «Лесная сказка» МБДОУ детский сад комбинированного вида № 31 г. Пензы с января по декабрь 2024 года. В формирующем эксперименте участвовало 10 детей с ОНР III уровня (в соответствии с классификацией Р.Е. Левиной), возраст которых был 6 лет.

Теоретические положения, взятые нами за основу при разработке технологии, были следующими: концептуальный подход в исследовании общения, разработанный научной школой М.И. Лисиной [51-53]; необходимость специально организованного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья; комплексный подход к обучению и воспитанию детей с отклонениями в развитии Л.С. Выготского [18-20].

Опираясь на результаты констатирующей части нашего исследования, нами разработана теоретическая модель логопедической работы по развитию речевого общения старших дошкольников с общим недоразвитием речи которая реализуется в следующих направлениях:

- Формирование навыков практической коммуникации;
- Формирование и развитие личностных качеств, способствующих продуктивному речевому общению.

Предлагаемая нами система коррекционной работы предполагает осуществление в определенной логике этапов, на каждом из которых решаются конкретные коррекционные цели и задачи, которые в свою очередь ставятся педагогом в зависимости от определенного уровня сформированности речевой компетенции у дошкольника.

Первый этап включает работу по формированию производства речи (обучение диалогическому или монологическому общению в специально созданных ситуациях).

Второй этап включает работу по развитию компонентов невербального поведения (позы, жестов, мимики, пантомимики); по формированию восприятия речи у детей (интонационная сторона речи, фонематическое восприятие, объем памяти).

Третий этап ориентирован на формирование коммуникативного поведения и навыков практической коммуникации в социально-значимых ситуациях.



Рис. 11. Система коррекционного воздействия по формированию коммуникативной компетентности у старших дошкольников с ОНР

В основе предлагаемой модели коррекционной работы по формированию речевого общения детей с общим недоразвитием речи соблюдены определенные принципы, которые мы свели в таблицу 7.

Значимые принципы формирования речевого общения

Принцип взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития	Предложен Р.Е. Левиной, предполагает связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психической деятельности и предполагает возможности целенаправленного коррекционного воздействия на те или иные особенности психического развития, которые препятствуют полноценному формированию речевого общения.
Принцип деятельностного подхода	Указывающего на значимость различных видов деятельности в формировании коммуникативных умений и навыков.
Принцип единства коррекции и развития	Предполагает необходимость учитывать специфику нарушения и возрастные закономерности развития ребенка во всех формах целенаправленной коррекционной работы.
Принцип единства диагностики и коррекции развития	Означает, что цели, содержание коррекционной работы могут определяться только на основе комплексного, системного, целостного, динамического изучения ребенка, его дифференциально-диагностического обследования.
Принцип взаимосвязи коррекции и компенсации	Исходит из современных представлений о социализации, т.е. вся система коррекционной работы призвана компенсировать нарушения в развитии, и направлена на реабилитацию и социальную адаптацию ребенка с проблемами. Цель коррекционной работы непосредственно связана с результатом – компенсацией нарушения.
Принцип коммуникативности	Определяет роль общения в развитии личности. Общение является одним из основных условий полноценного психического развития ребенка, значимым фактором формирования личности человека (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина и др.).
Принцип личностно-ориентированного подхода	Состоит в осуществлении коррекционной работы и нацеливает на коррекцию не только отдельных нарушений, но и личности в целом.
Принцип оптимистического подхода	В коррекционной работе с ребенком предполагает организацию «атмосферы успеха», веры в ее положительный результат, утверждения этого чувства в ребенке, поощрение его малейших достижений.
Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к коррекционной работе с ребенком	Ребенок развивается в целостной системе социальных отношений, субъектом которой он является (Л.С. Выготский и др.). Ребенок развивается в системе отношений с близкими ему людьми, взрослыми. Специально организованное взаимодействие с семьей способствует более эффективному коррекционному обучению и сокращению его сроков (И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева).
Принцип междисциплинарного синтеза методов и приемов психологии и логопедии	Как необходимое условие в достижении положительных результатов коррекционной работы по преодолению коммуникативной дезадаптации (Т.Н. Волковская).

Основными педагогическими условиями для развития речевого общения у детей 6 летнего с ОНР являлись:

- Своевременная организация коррекционного воздействия, которая обуславливает социальную адаптацию и реабилитацию ребенка.
- Создание эмоционально благоприятного климата в группе, где обучаются и воспитываются дети.
- Установление с каждым ребенком, уважительных и доверительных взаимоотношений.
- Поддержка детской инициативы в коммуникативной деятельности.
- Оснащение предметно–развивающей среды необходимыми материалами, разнообразными игрушками, формирование игровых зон и уголков: «Магазин», «Аптека», «Больница», «Кухня» и т.д., распределение игрушек по зонам и уголкам, для общения и совместной деятельности детей.

Педагогическим подходом по развитию речевого общения детей с нарушением речевого развития, является игра, на начальном этапе с детьми, с низким показателем всех критерий по уровню коммуникативных умений, необходимо взрослому включиться в совместную игровую деятельность с детьми, подсказывать в трудных для них моментах, направлять и учить правильно действовать и выстраивать взаимоотношения с участниками игры, необходимо взрослому включаться в совместную игру, участвовать в ней, распределять роли в играх с учетом особенностей каждого ребенка. Данный подход отличается своей высокой результативностью, так как игра ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста, а совместная детская игра развивает и стимулирует организованность, ответственность ребенка, а также способствуют закреплению умений социальных общественных норм, правил и развивает коммуникативные умения и речь.

3.2. Содержание технологии развития речевого общения у детей с общим недоразвитием речи

В данном параграфе описана технология проведения занятий и сюжетно-ролевых игр по формированию речевого общения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Разрабатывая *первое направление* модели коррекционной работы, мы предположили, что одним из возможных вариантов формирования навыков практической коммуникации является обучение дошкольников вербальному общению, выражению собственных мыслей, использованию языка как средства общения в различных ситуациях.

Спецификой работы на данном этапе являлось использование разноуровневых по сложности коммуникативно-речевых упражнений, которые проводятся с детьми с учетом степени выраженности их коммуникативных проблем.

Нами было учтено, что диалог – один из простейших и эффективных способов развития коммуникативной речи. Диалоги могут быть длинными или краткими, усложненными и простыми. Эту возможность необходимо использовать в процессе обучения дошкольников с ОНР в зависимости от уровня их речевого развития, знаний и уровня развития диалогической речи.

Детям старшего дошкольного возраста с *низким уровнем* владения речевой коммуникацией мы предлагали заучивать диалоги героев сказок, рассказов, затем самостоятельно воспроизводить услышанный диалог, что усложняет коммуникативные задачи. Первоначально использовали знакомые дошкольникам простые сказки, основанные на частичном повторении сюжета в процессе рассказывания, например «Теремок», «Заюшкина избушка», «Три медведя», «Репка», в дальнейшем – сказки, предложенные коррекционной программой обучения и соответствующие речевым возможностям дошкольников, например, «Снегурочка», «Пузырь, соломинка и лапоть» и т.п.

Понимая, что одним из ведущих факторов успешного обучения является активность ребенка в процессе общения, мы предлагали дошкольникам со *средним уровнем* владения речевой коммуникацией включаться в различные ситуации («Знакомство», «Разговор приятелей», «Поездка в автобусе», «Обед кафе», «Приглашение в гости», «Случай в магазине» и др.). Данный вид деятельности побуждает детей вступать в диалогическое общение для передачи своих представлений, выражения одобрения или порицания, согласия или несогласия; помогает освоить средства речевого этикета, речевые умения и навыки, необходимые для овладения адекватным вербальным поведением.

Процесс обучения представляет собой погружение дошкольников в определенную коммуникативную ситуацию. Дети научаются планировать свою будущую деятельность, усваивают новые способы действий. Для этого педагог изначально проводил разговор-беседу по поводу развития содержания и последовательности выполняемых действий, давал конкретные образцы коммуникативного поведения и высказываний. Педагог объяснял, что необходимо говорить во время знакомства или поездки в автобусе, обеда в кафе: «Давай познакомимся, я А тебя как зовут?» или «Привет, как тебя зовут?» или «Куда едет этот автобус?», «Передайте за проезд?», «Как доехать до...». Педагог объяснял, что необходимо отвечать. Далее мы разыгрывали различные ситуации. На первом этапе между педагогом и несколькими детьми, а затем между детьми. При распределении детей по парам (группам), ориентировались на наличие в каждой группе или паре ребенка-лидера общения.

Диалоги по представлению при решении проблемной ситуативной задачи – наиболее сложная форма диалогического общения, в целом доступна дошкольникам, так как они владеют значительным пластом знаний о явлениях окружающей действительности и способностью правильно выразить результаты мыслительных операций, связанных с решением ситуативной задачи. В данном задании дошкольник должен воспроизвести

свою точку зрения, высказывания при этом строятся и в вопросительной и в повествовательной форме.

Мы использовали различные виды упражнений. Например, предлагали различные ситуации: «Юле на день рождения мама подарила красивую куклу. Юля стала с ней играть. Тут к ней подошла ее младшая сестра Полина и сказала, что тоже хочет поиграть с этой куклой. Что ответила Юля? Почему?», «Арсений прогуливался недалеко от дома. Вдруг он заметил маленького щенка, который дрожал от холода и жалобно пищал. Что сделал Арсений? Почему?» и т.п.

Также предлагали направить упражнение на выяснение детьми подробностей происшедшего события.

Упражняясь таким образом, старшие дошкольники научались осознавать и решать проблемные ситуации, доступные пониманию и побуждающие их к мыслительной деятельности и к желанию познать предмет и явление.

Как известно, проблемное обучение побуждает дошкольников к вопросам, подводит их к нахождению выхода из познавательных трудностей, развивает самостоятельность мысли и действий. Знания при использовании такой формы обучения усваиваются осознанно, активно, закрепляются речевые навыки, нахождение правильного решения проблемы усиливает желание дошкольника высказать свою точку зрения для окружающих, что позволяет ему вступать в более сложные формы общения.

Целью *второго этапа* по формированию личностных качеств дошкольника является эмоциональная рефлексия (осознание собственных и чужих переживаний). В связи с тем, что жесты, экспрессия лица, взгляды, позы, взаимосвязаны с изменяющимся психическим состоянием человека, его отношением к партнеру и к ситуации взаимодействия, цель второго этапа мы обозначили как развитие компонентов невербального поведения. Это предполагало знакомство детей с базовыми эмоциями, такими как гнев, злость, страх радость, обиду, осознание этих эмоций, умение правильно

воспринимать эмоциональные состояния другого, придавая значение жестам, позе, походке и мимике.

На данном этапе мы проводили ряд специальных игр и упражнений, направленных на тренировку умения распознавать различные эмоциональные состояния по мимике. Процесс развития наиболее эффективно происходил в том случае, если обучение обеспечивало собственную активность ребенка в решении поставленных задач.

Игры-драматизации, проводимые нами, помогали формированию развития собственных высказываний, учили детей отражать игровые действия, передавать эмоциональные состояния персонажей (с помощью жестов, мимики, движений), активизировали словарь ребенка, так же способствовали формированию у детей чувство партнерства.

Для того чтобы передавать эмоциональное состояние героев, мы корректировали трудности подвижности и переключаемости мимических мышц, которые мешают полноценной передачи эмоций. Поэтому в работу были включены элементы психогимнастики, описанные в книгах М.И. Чистяковой [89].

Для того, чтобы развить эмоциональное восприятие окружающего мира, использовались обучающие игры, такие как «Азбука настроения», «Найди среди лиц такое же», «Зеркало», «Радио», «Разговор через стекло» «Общий круг», «Повтори движение», «Повтори настроение», «Кривое зеркало».

С целью понять эмоциональное состояние людей, основываясь на анализе характерных жестов и движений людей, использовались различные этюды «Кулачки», «Злюка», «Олени», «Лицо загорает», «Любопытная варвара». С помощью таких игровых приемов, дети научились невербальному способу выражений различных эмоций и чувств.

С целью развития внимания дошкольника к самому себе, своим чувствам, переживаниям, мы предлагали такие игры и упражнения: «Кто я?» «На кого я похож?», «Передай настроение», «Поссорились и помирились» и др.

В работе над формированием выразительности речи использовали игры: «Герои сказок», «Повторите фразу, соблюдая интонацию», «Повторите фразу, изменяя интонацию», «Скажите фразу».

Использование обучающих игр способствовало развитию всех сторон общения, стимулировало речевую активность и являлось средством организации детей.

Благодаря проведению предложенной работы по формированию компонентов невербального поведения дошкольники с недостатками речи смогли научиться более точно воспринимать различные эмоциональные состояния, а также овладеть более высоким уровнем использования выразительных средств (интонации, мимики, пантомимики).

На *третьем этапе* проводилась коррекционная работа, направленная на формирование коммуникативной компетентности старших дошкольников с ОНР.

При разработке модели коррекционной работы на данном этапе, мы опирались на современные лингвистические представления о том, что единицей речи является не слово, а коммуникативный фрагмент. Данное положение было представлено Б.М. Гаспаровым в общей лингвистике и трансформировано Г.В. Чиркиной [88] в область логопедической науки. Исходя из этого, в качестве основного технологического приема мы проводили коммуникативные игры (рисунок 12), которые представляют собой разыгрывание смоделированных социально-значимых коммуникативных ситуаций.



Рис. 12. Виды коммуникативных упражнений

Ситуативные упражнения – один из самых распространенных видов речевых упражнений, которые включают такие подвиды как микроситуация, учебно-речевая, проблемная ситуация. Ситуация – необходимое активизирующее условие самостоятельной речевой деятельности дошкольника. Без обращения к ситуации невозможно формировать у него языковую способность, так как важнейшая черта детской речевой продукции – ситуативность.

Старшие дошкольники, незаметно для себя, упражнялись в употреблении различных речевых конструкций. При этом дети с ОНР производили сложную операцию выбора наиболее уместных высказываний, ориентируясь на данные логопедом примеры, избегая механического повтора, применяя их творчески, проявляя индивидуальность. Впоследствии коммуникативная ситуация, возникнув в памяти, поможет восстановить уже слышимые и произносимые речевые шаблоны (коммуникативные фрагменты).

Самая простая форма ситуативных упражнений – микроситуация (краткое описание какого-либо случая, вопрос, предполагающий реакцию дошкольника в 1-2 фразы). Например, «По каменистой дороге ехал мальчик на новом самокате. Вдруг мальчик упал, его новый самокат сломался.

Мальчик стоял около самоката и плакал». Вопрос: «Почему мальчик плачет?» Предполагаемые ответы: «Его новый самокат сломался. Мальчик упал и ударился. Ему больно».

Для обучающих целей мы использовали учебно-речевую ситуацию (рисунок 13).

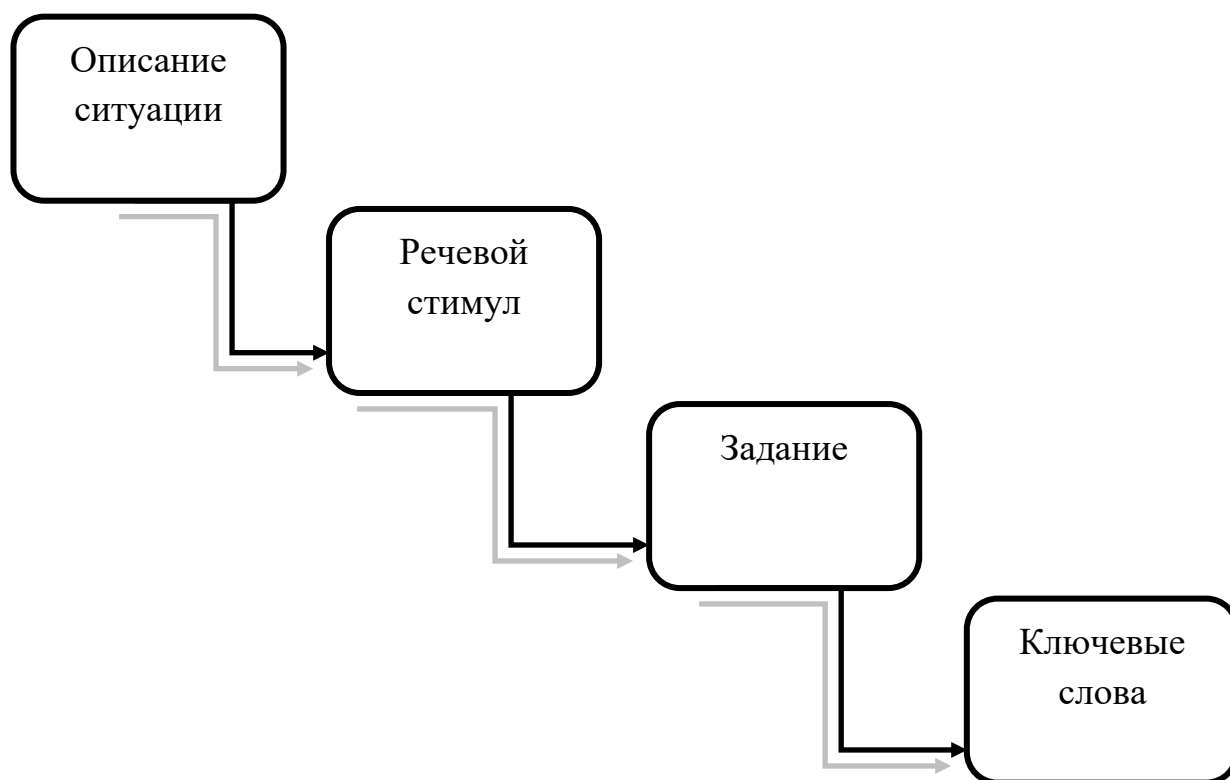


Рис. 13. Структура учебно-речевой ситуации

Например, «Представь. Твоя бабушка вернулась из путешествия. Вы давно не виделись. Она звонит тебе по телефону. Какой телефонный разговор может произойти между вами?»

Проблемная ситуация представляет собой гипотетическую проблему, которую дети осознанно решают. Структура проблемной ситуации такова, что помимо компонентов учебно-речевой ситуации она включает вопросы по актуализации ее содержания и инструкции к речевым действиям.

Например, мы предлагали такую проблемную ситуацию: «Вы с мамой возвращаетесь из сада домой. Вы живете на 10 этаже. Но лифт сломался». Вопросы: «Что произошло с тобой и мамой? Как лучше поступить в данной ситуации? Что можно еще сделать?»

Дискутивные упражнения включают в себя комментирование и дискуссию. Комментирование содержится в высказывании личного отношения, личного мнения по полученной информации; бывает полным или выборочным, развернутым или свернутым. Основой комментирования является логическое мышление. Этот тип упражнений обучает дошкольников высказывать целостные связные суждения, используя различные сложноподчиненные связи в предложениях: «потому что», «так как», «поэтому», «значит» и т.п.

Обучение мы строили на материале сюжетных картин или картинок – нелепиц, т.е. старшие дошкольники, рассматривали картинку, комментировали так может быть или не бывает, объясняли почему. Комментирование, в том числе, целесообразно использовали и при обсуждении художественной литературы (рассказов, сказок и т.д.), мультфильмов, спектаклей, когда дошкольники высказывали свое мнение об услышанном и увиденном, о поступках героев и т.д.

Дискуссия – обсуждение какой-либо проблемы, события. Мы заранее определяли тему дискуссии, ее ход, выделяли опорные слова, намечали участников дискуссии, наводящие вопросы, в последствии подводили итоги дискуссии.

Приводим пример, один из участников хочет завести животное, у других участников уже есть разные животные и каждый предлагает свой вариант, доказывая, почему именно это животное лучше всего завести.

Инициативные упражнения – это вид речевых упражнений «интервьюирование», т.е. дошкольники обучаются задавать вопросы собеседнику. Сперва упражнения выполняли в виде взаимодействия с педагогом, а впоследствии – в рамках различных ролевых игр. Форму выполнения предлагали различно, например, парами или «по цепочке». Один участник обращается к другому в соответствии с заданной темой, второй отвечает на вопрос и обращается к третьему и т.д.

О.М. Казарцева [33] считает, что коммуникативная игра – методический прием, используемый для тренировки навыков и умений общения, так как в основе такой игры лежит речевая ситуация.

Формы коммуникативных игр могут быть различны: пара (диалог) или группа (полилог). Коммуникативная игра имеет свою структуру (рисунок 14).

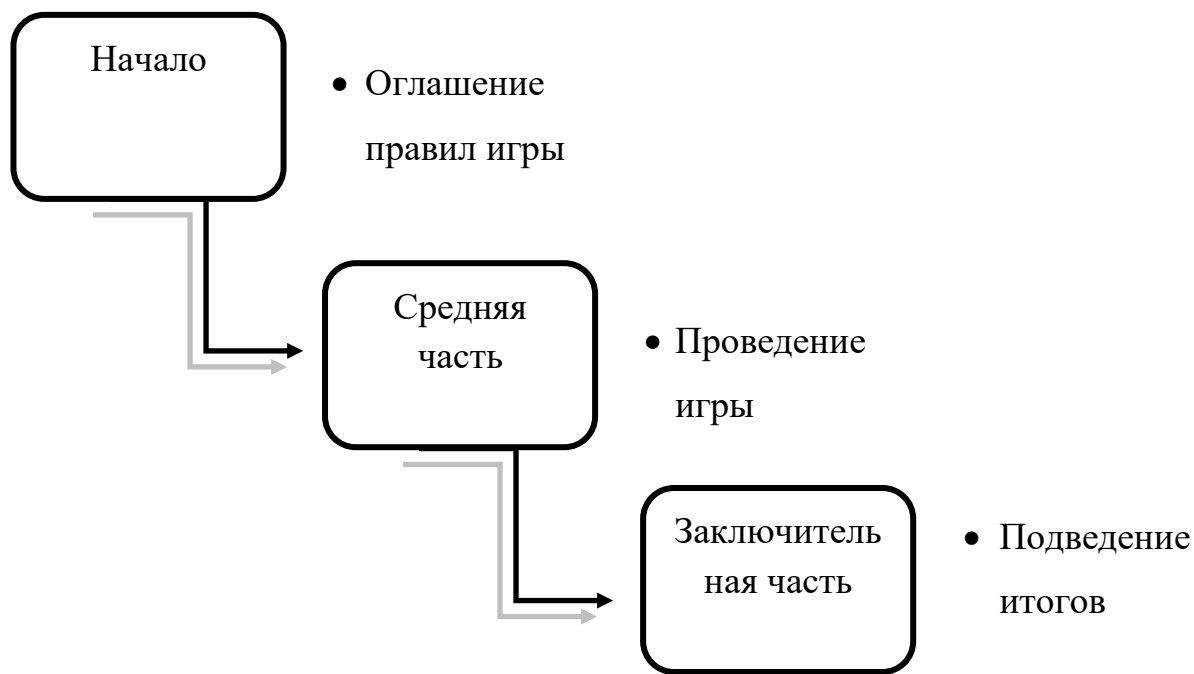


Рис. 14. Структура коммуникативной игры

Вначале педагог задавал направление общения (цель, задачи, роль каждого участника), прогнозировал речевое поведение участников. Далее начиналась сама игра: ведущий объявлял о начале игры, например, хлопком и регулировал речевое поведение участников. В конце игры ведущий благодарил участников, озвучивал результаты. Структура игры постоянна, а темы, ситуативные роли, речевое поведение участников – переменные. Коммуникативные ситуации отражали разные задачи: вступать в разговор, договариваться, о чем-либо, расспрашивать, пользоваться формулами речевого этикета. Данная система обучения построена на основе тематичности, т.е. предполагается распределять материал по лексическим темам в соответствии с коррекционно-развивающей программой группы дошкольников старшего возраста.

В качестве примера приведем несколько вариантов коммуникативных игр.

«Моя любимая игрушка»

Дети встают в круг. Ведущий-взрослый держит мягкую игрушку. Он говорит о ней несколько хвалебных приятных слов: «Доброе утро, зайка! Ты такой забавный. Мы очень любим с тобой играть. Будешь с нами играть?». Далее взрослый предлагает детям поиграть с зайцем.

Зайца передают из рук в руки, и каждый, кто получает игрушку, получивший ее, говорит об игрушке ласковые слова: «У тебя такая мягкая шерстка», «Мне так нравится твой маленький хвостик», «Ты очень хороший», «У тебя такие красивые, блестящие глазки».

«Скатаем снежный ком».

Правила игры: Первый участник называет свое имя. Следующий участник называет уже два имени: имя первого человека и свое. Третий участник действует по аналогии. Игра продолжается, пока не закончатся участники. Заканчиваем тем, что начавший игру называет все имена детей.

Аналогичным образом можно называть предметы в соответствии с лексической темой, кто что любит или не любит, у кого какая мечта, у кого какое домашнее животное (то есть можно выбирать и придумывать самим в зависимости от темы).

«Похвали соседа»

Эта игра разработана Е.О. Смирновой под названием «Конкурс хвастунов» [74].

Правила игры: участники сидят в кругу. Ведущий (лучше взрослый) предлагает похвалить кого-то. И выиграет в нем тот, кто лучше всего расскажет о ... соседа (справа). Нужно рассказать о своем соседе, что в нем хорошего, что он умеет, какие хорошие поступки совершил, чем он нравится. Задача – найти в своем соседе как можно больше достоинств.

Дети могут называть любые значимые для них достоинства другого ребенка (с точки зрения взрослых, это может быть и не достоинства – например, очень громкий голос – но нам важно мнение ребенка)!

Помимо представленных игр-занятий, мы предлагали ситуации предполагающие использование различных форм просоциального поведения: учили детей делиться со сверстниками, помогать в совместной деятельности.

Для создания положительной мотивации к общению, мы использовали соревнование между подгруппами. Проводились соревнования, в которых дети боролись не за собственный успех, а за успех сверстника. Так, например, многократное использование игры «Мастер и подмастерья», в которой, для того, чтобы один мастер выиграл у другого, подмастерья должны всячески помогать ему (при аппликации – вырезать необходимые детали, при лепке – разминать пластилин, лепить отдельные детали, при работе с мозаикой – подыскивать элементы нужного размера и цвета). Такие формы совместной деятельности способствуют развитию взаимопомощи, способности учитывать планы и замыслы другого и радоваться его успеху. С этой же целью также использовали такие игры, как «Закончи рисунок», «Сказочная поляна», «Наш общий дом» и др.

Закрепление навыков использования вербальных средств общения обеспечивалось также за счёт объединения нескольких коммуникативных ситуаций и увеличения количества играющих детей. Так, например, дети, играя в «Магазин», делали покупки, а потом помогали маме в приготовлении обеда и уборке квартиры («Мамины помощники»). В некоторых группах объединение нескольких сюжетов происходило спонтанно, но чаще экспериментатор сам показывал варианты усложнения игры, предлагая детям разыграть эти сюжеты (например, «Автобус» и «В поликлинике»; «На прогулке» и «Магазин»).

На заключительном этапе продолжалась работа по развитию выразительных средствах речи. Работа проводилась на занятиях по развитию продуктивных видах деятельности. Условием совместной деятельности предполагалась сформированность контроля не только за своей работой, но и за работой партнера, для этого необходимо использование речевых высказываний. Для этого мы использовали игры, целью которых является формирование взаимопомощи, проявление сопереживания. Это содействует

появлению у детей желанию помогать окружающим, созданию в группе положительного эмоционального фона, атмосферы свободного общения. Забота о других, участие в нуждах сверстника, помощь слабому и радость за него помогали в реализации поставленных целей, способствовали развитию сопереживания.

Об эффективности предложенной технологии по развитию вербальных средств общения позволили судить данные контрольного эксперимента, проведение и обработка результатов которого является следующим этапом диссертационного исследования.

3.3. Контрольный эксперимент по результатам коррекционного обучения

Чтобы проследить динамику и увидеть эффективность разработанной технологии по формированию вербального общения, нами был проведен контрольный эксперимент и собраны данные детей с ОНР, которые были обследованы в констатирующем эксперименте. В данной группе находилось 10 детей с общим недоразвитием речи, у которых было официальное заключение ПМПК.

Цель контрольного этапа – подведение итогов исследования по проблеме речевого общения детей с общим недоразвитием речи.

Задача данного этапа:

1. Выявить уровень развития речевого общения детей дошкольного возраста после проведения формирующего этапа.

Данные по окончании контрольного эксперимента были подвергнуты сравнительному анализу с результатами, полученными в ходе констатирующего.

Изучение вербальных средств общения в процессе игровой деятельности начиналось с наблюдения за самостоятельной сюжетно-ролевой игрой. Дети, прошедшие специальное обучение, использовали

вербальные средства для взаимодействия с другим ребенком, для обозначения, для построения и развития сюжета.

Дети понимали замысел игры, стали проявлять инициативу и организовывать пространство вокруг себя. Речь воспитанников стала характеризоваться более сложной структурной организацией, это выражалось в количестве слов, употребляемых в предложении, уменьшении количества аграмматизмов. Так, в речи, например, А.Д. «Теперь я, ты уже был», «Настя, иди, твоя очередь», «Дайте яблоко».

Сравнительная характеристика речевых высказываний в процессе игровой деятельности представлена на рисунке 15.

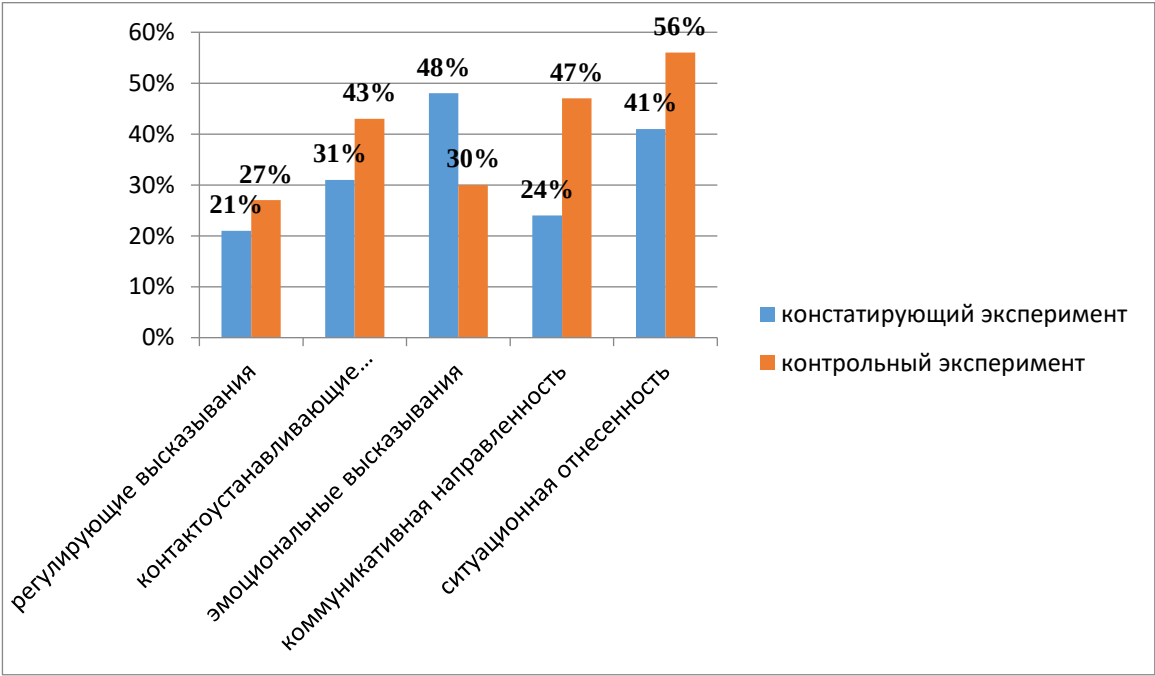


Рис. 15. Сравнительный анализ характеристики высказываний детей в игровой ситуации

Таким образом, после проведения коррекционных занятий, у детей уменьшилось количество эмоционально-негативных высказываний и увеличился объем контакто-устанавливающих, улучшились показатели коммуникативной направленности (с 24% до 54%), наличие ситуационной отнесенности возросло до 56% (с 44%).

Во время совместного раскрашивания у детей остались некоторые трудности. Дети стали договариваться между собой, «Я буду рисовать синим», «Давай здесь кружок», «Не так!», «Рисуй полоску». Дети стали менее агрессивно воспринимать отличия в рисунках и искали пути решения возникших затруднений.

Результаты экспериментального обучения свидетельствуют о значительном повышении уровня овладения вербальными средствами общения у детей. После обучения дети стали употреблять более разнообразные типы высказываний, при этом отмечалось преобладание планирующих и оценивающих высказываний (рисунок 16).

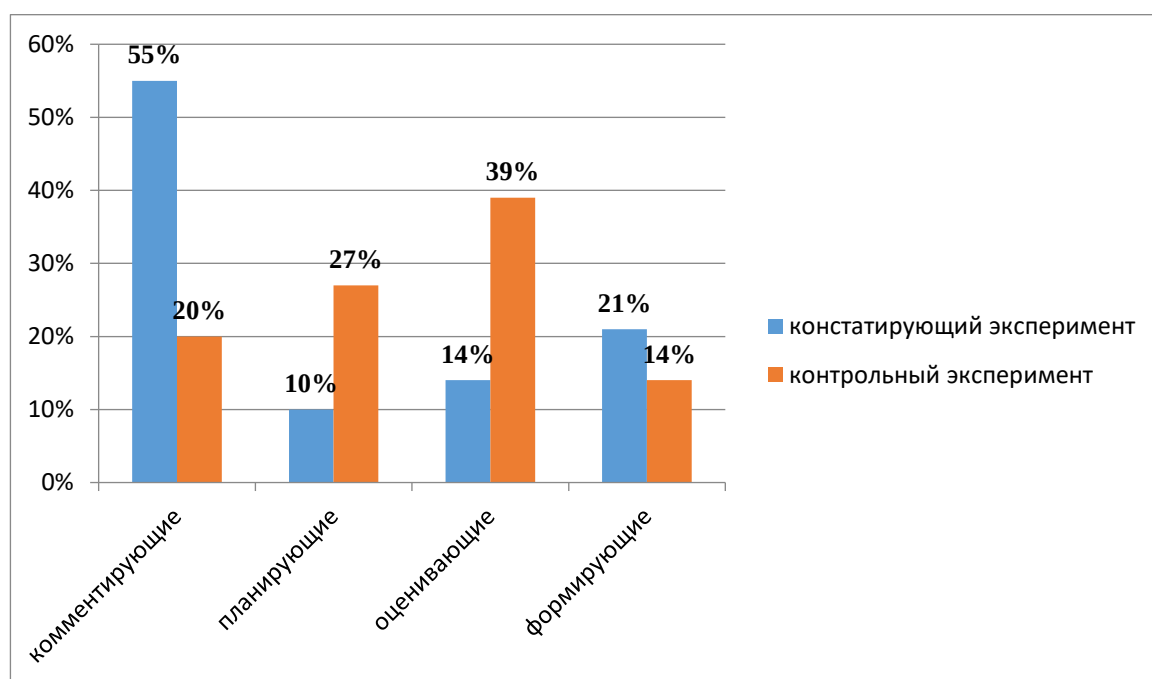


Рис. 16. Сравнительный анализ результатов коррекционной работы

В процессе коррекционной работы, у детей стали преобладать оценивающие (39%) и планирующие (27%) типы высказываний.

Изучение формы общения со взрослым показало преобладание ситуативно-деловой формы общения у дошкольников. Характер взаимодействия в совместной со взрослым игровой деятельности был иным, чем на этапе констатирующего эксперимента: дети предлагали сюжет игры,

разворачивали активные игровые действия, использовали речевые высказывания комментирующего и планирующего типа.

В процессе внеситуативно-познавательного общения так же перешло на новый уровень, дети охотно принимали предложения взрослого – чтение книги, комментировали сюжет, задавали вопросы по содержанию текста.

Во время внеситуативно-личностного общения, беседа со взрослым характеризовалась бедностью содержания, недостаточным речевым сопровождением, неструктурированностью. Результаты изучения формы общения со взрослыми детей представлены на рисунке 17.

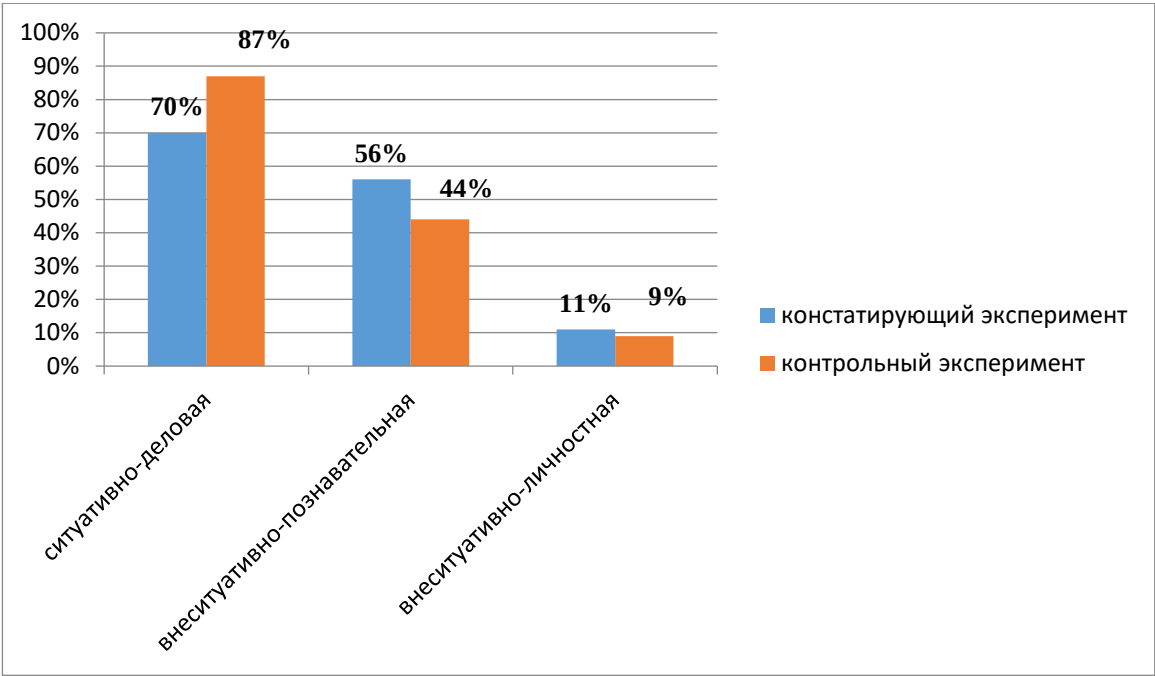


Рис. 17. Результаты контрольного исследования формы общения со взрослыми

В итоге коррекционной работы дети стали более активными в общении, являлись инициатором этого общения, этому способствовало использование вербальных средств общения. Переход к более высоким ступеням общения обуславливает качественное изменение речи, её обогащение новыми лексическими и грамматическими средствами.

Таким образом, результаты коррекционного обучения по развитию речевых средств общения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи позволили сделать следующие выводы:

Благодаря комплексному процессу обучения дети стали инициаторами общения, активно шли на контакт, качество речевого общения улучшилось: обогатился словарный запас, увеличилось количество употребляемых предложений, увеличилась их структурная наполняемость. Повысился интерес в общении со сверстниками, проявляющийся в стремлении к совместной деятельности, в процессе которой дети активно использовали вербальные средства. В общении со взрослыми появилось стремление к внеситуативному общению.

Итоги обучающего эксперимента доказали, что в процессе коррекционной работы целенаправленное развитие речевых средств общения качественно улучшают коммуникативные навыки у дошкольников с общим недоразвитием речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В первой части нашего исследования был произведен обзор современной литературы на тему развития речевого общения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Согласно взглядам отечественных психологов Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др., речевое общение выступает в качестве одного из основных условий развития ребенка, важнейшего фактора формирования его личности, наконец, ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание и оценку самого себя через посредство других людей.

Отношения с другими людьми зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в дошкольном возрасте. Первый опыт таких отношений становится фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие личности. От того, как сложатся отношения ребёнка в первой в его жизни группе сверстников – в группе детского сада – во многом зависит последующий путь его личностного и социального развития. Если эти отношения складываются благополучно, если ребёнок тянется к сверстникам и умеет общаться с ними, никого не обижая и не обижаясь на других, можно надеяться, что он и в будущем будет нормально чувствовать себя среди людей. Во многом формирование межличностных отношений зависит от сформированности речи ребенка.

Речь выполняет многообразные функции в жизни ребенка. Основной и первоначальной является коммуникативная функция – назначение речи быть средством общения. Но само общение полифункционально. Целью общения может быть как поддержание социальных контактов, обмен интеллектуальной информацией, воздействие на эмоциональную сферу и поведение партнера, так и само сообщение, и используемые языковые средства. Все эти аспекты коммуникативной функции речи представлены в поведении дошкольника и активно им осваиваются. Именно формирование

функций речи побуждает ребенка к овладению языком, его фонетикой, лексикой, грамматическим строем, к освоению форм речи – диалога и монолога.

Среди большого количества вопросов, связанных с развитием речевого общения детей, выделяется проблема формирования у них умения задавать вопросы, поскольку любая коммуникативная ситуация начинается именно с них. Особенно остро эта проблема стоит перед детьми с ОНР

После анализа имеющихся данных мы пришли к выводу, что изучение проблемы развития речевого общения детей с общим недоразвитием речи в течение многих лет сводилось к описанию и исследованию отдельных составляющих дефекта речи и отдельных программ коррекции, без учета удельных весов данных составляющих.

Во второй части нашего исследования были изучены методики обследования речевого общения детей с ОНР, выбрана и описана диагностическая программа изучения речевого общения старших дошкольников.

В нашем исследовании участвовало 20 детей старшего дошкольного возраста (средний возраст составил 5,6 лет), которые составили две группы: экспериментальную (10 детей), состояние речевой функции которых квалифицировалось ПМПК как «Общее недоразвитие речи» (III уровень) и 10 детей контрольной группы с условной нормой речевого развития, не прошедших ПМПК. Исследование носило сопоставительный характер.

Констатирующий эксперимент подтвердил теоретическое положение о том, что дети старшего дошкольного возраста с ОНР имеют более низкий уровень сформированности навыков общения чем у их сверстников с нормальным психическим развитием. Он выражается у детей с ОНР в форме повышенной агрессии, потребность в общении значительно снижена, дети являются ведомыми, пассивны и мало инициативны. Держатся в стороне, замкнуты, в малой степени способны видеть и слышать другого.

В результате исследования была выявлена различная степень сформированности вербальных средств общения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Вследствие анализа полученных результатов экспериментального изучения старших дошкольников с ОНР нами была разработана теоретическая модель коррекционных мероприятий по развитию речевого общения у старших дошкольников с ОНР (III уровень) которая предполагает реализацию в следующих направлениях коррекционной работы:

- формирование навыков практической коммуникации;
- формирование и развитие личностных качеств, способствующих продуктивному общению.

Предлагаемая нами система коррекционной работы предполагает осуществление в определенной логике этапов, на каждом из которых решаются конкретные коррекционные цели и задачи, которые в свою очередь ставятся педагогом в зависимости от определенного уровня сформированности речевой компетенции у дошкольника.

Первый этап включал работу по формированию производства речи (обучение диалогическому или монологическому общению в специально созданных ситуациях).

Второй этап включал работу по развитию компонентов невербального поведения (позы, жестов, мимики, пантомимики); по формированию восприятия речи у детей (интонационная сторона речи, фонематическое восприятие, объем памяти).

Третий этап был ориентирован на формирование коммуникативного поведения и навыков практической коммуникации в социально-значимых ситуациях.

Была описана технология проведения занятий и сюжетно-ролевых игр по формированию речевого общения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Контрольное исследование показало, что в результате проведения специально организованного обучения с детьми старшего дошкольного

возраста с общим недоразвитием речи повысился уровень овладения вербальными средствами общения. В структуре речевых высказываний улучшились качественные и количественные показатели, как в семантическом, так и в синтаксическом плане: предложения стали более развернутыми, структурированными, обогатился лексический состав речевых высказываний, увеличился диапазон эмоциональных и интонационных оформлений высказывания. Отмечается повышение коммуникативной направленности в различных видах деятельности и в свободном общении.

Логопедические технологии по развитию речевого общения могут быть полезны в практической работе специалистов дошкольных образовательных организаций, в работе с дошкольниками в направлении коррекции и профилактики возникновения коммуникативных трудностей в компенсирующих, общеобразовательных, инклюзивных группах, а также при работе с нормально развивающимися детьми.

Таким образом, цель поставленная в диссертационном исследовании достигнута, задачи выполнены, гипотеза подтверждена.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акименко, В.М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями / В.М. Акименко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2015. – 77 с.
2. Аксёнова, Л.И. Ранняя помощь детям с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие для СПО / Л.И. Аксенова. – М.: Юрайт, 2018. – 377 с.
3. Алтухова, Т.А. Развитие диалогического общения у дошкольников с ОНО в контексте коммуникативно-деятельностного подхода / Т.А. Алтухова, К.А. Панасенко, Л.В. Шинкарева, Е.А. Николаева. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-dialogicheskogo-obscheniya-u-doshkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi-v-kontekste-kommunikativno-deyatelnostnogo-podhoda> (дата обращения: 25.05.23).
4. Андреева, Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 364 с.
5. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада / А.Г. Арушанова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/1/0043/index.shtml> (дата обращения: 23.08.23).
6. Аугене, Д.И. Речевое общение умственно отсталых детей дошкольного возраста и пути его активизации / Д.И. Аугене. //Дефектология. – 1987. – № 4. – С. 76-81.
7. Ахутина, Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов / Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова. – М.: АРКТИ, 2002. – 136 с.
8. Белобородова, Е.В. Формирование образных средств языка у дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Белобородова. – М.: Академия, 2007. – 25 с.
9. Белова-Давид, Р.А. Нарушение речи у дошкольников / Сост. Р.А. Белова-Давид. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

https://pedlib.ru/Books/2/0240/2_0240-1.shtml (дата обращения: 02.12.22).

10. Бессонова, Т.П. Дидактический материал по обследованию речи детей. Ч. II: Словарный запас и грамматический строй / Т.П. Бессонова, О.Е. Грибова. – М.: АРКТИ, 1997. – 64 с.

11. Бехтерев, В.М. Объективная психология / В.М. Бехтерев. – М.: Наука, 1991. – 477 с.

12. Бодалев, А.А. Психология общения. Избр. психолог. труды / А.А. Бодалев. – Воронеж, 1996. – 255 с.

13. Ветрова, В.В. Ладушки (игры для детей и родителей) / В.В. Ветрова. – М.: Знание, 1994. – 54 с.

14. Власенко, И.Т. Проблемы логопедии и принципы анализа речевых и неречевых процессов у детей с недоразвитием речи / И.Т. Власенко. // Дефектология. – 1988. – № 4. – С. 3-11.

15. Войскунский, А.Е. Я говорю, мы говорим. Очерки о человеческом общении / А.Е. Войскунский. – М.: Знание, 1986. – 216 с.

16. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. / Г.А. Волкова. – СПб.: Акрис, 2005. – 144 с.

17. Волковская, Т.Н. Теоретико-методологические и методические основы логопсихологии / Т.Н. Волковская. – М.: Детство-Пресс, 2009. – 272 с.

18. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Хранитель, 2017. – 671 с.

19. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/1/0162/index.shtml> (дата обращения: 02.11.22).

20. Выготский, Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка / Л.С. Выготский. // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62-77.

21. Глухов, В.П. Изучение особенностей формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с общим

недоразвитием речи / В.П. Глухов. // Педагогика и психология образования. – 2014. – №1 – С. 89-96.

22. Гойхман, О.Я. Речевая коммуникация: Учебник / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 286 с.

23. Горелов, Н.А. Методология научных исследований: Учебник для бакалавриата и магистратуры: По всем направлениям / Н.А. Горелов, Д.В. Круглов, О.Н. Кораблева. – М.: Юрайт, 2018 – 364 с.

24. Гутник, Е.П. Современные теоретические представления о коммуникативных компетенциях / Е.П. Гутник, Е.В. Шереметьева. // Молодой ученый. – 2016. – № 27. – С. 774-779.

25. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников // Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Мн.: Экоперспектива, 2007. – 221 с.

26. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста: учеб. пособие // Под ред. Л.В. Градусовой. – Магнитогорск: МаГУ, 2010. – 96 с.

27. Дмитриева, Е.Е. Особенности коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.Е. Дмитриева, О.Н. Двуреченская. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2018. – № 8. – С. 118-125.

28. Дмитриева, Е.Е. Реализация коммуникативного подхода к развитию речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.Е. Дмитриева, О.Н. Двуреченская. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kommunikativnogo-podhoda-k-razvitiyu-rechi-starshih-doshkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 11.03.24).

29. Зарецкая, Е.Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации – 4-е изд. / Е.Н. Зарецкая. – М.: Дело, 2002. – 480 с.

30. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов: для студентов вузов. / И.А. Зимняя. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 447 с.

31. Золотова, И.В. Особенности развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ / И.В. Золотова, А.М. Мааль. // Наука и образование сегодня. – 2017. – №2. – С. 53-58.
32. Иншакова, О.Б. Альбом для логопеда / О.Б. Иншакова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vk.com/wall-118760192_5200 (дата обращения: 10.04.24).
33. Казарцева, О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений по специальности № 031200 «Педагогика и методика нач. обучения» / О.М. Казарцева. – 4-е изд. – М.: Флинта, 2001. – 495 с.
34. Караваева, А.А. Особенности развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / А.А. Караваева, С.Е. Привалова. // Педагогическое образование в России. – 2017. – №8. – С. 46-55.
35. Ключева, Н.В. Учим детей общению. Характер, коммуникативность / Н.В. Ключева, Ю.В. Касаткина. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 240 с.
36. Ковшиков, В.А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В.А. Ковшиков, В.П. Глухов. – М.: Астрель, 2007. – 224 с.
37. Колесникова, Г.И. Специальная психология и специальная педагогика. Психокоррекция нарушений развития: учебное пособие для академического бакалавриата / Г.И. Колесникова. – 2-е изд., стер. – М.: Юрайт, 2017. – 346 с.
38. Коломинский, Я.Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений / Я.Л. Коломинский. – Минск, Пресско. 1984. – 416 с.
39. Кондратенко, И.Ю. Формирование коммуникативного поведения у детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста. / И.Ю. Кондратенко. – Архангельск: Приморский университет, 2009. – 221 с.

40. Коновалова, С.Н. Формирование предикативной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.Н. Коновалова. – М., 2007. – 24 с.

41. Концепция Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://minobr.gov-murman.ru/activities/modernization/fgos-ovz/fgos-doc.php> (дата обращения: 02.10.22).

42. Коряковцева, О.А. Социально-педагогическое сопровождение семей с детьми: учебное пособие для академического бакалавриата / О.А. Коряковцева. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2017. – 289 с.

43. Кравцова, Е.Н. Ребенок внутри общения / Е.Н. Кравцова. // Дошкольное образование. – 2005. – № 3. – С. 71-79.

44. Куница, В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куница, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.

45. Лапп, Е.А. Коррекционная педагогика. Проектирование и реализация педагогического процесса: учебное пособие для СПО / Е.А. Лапп, Е.В. Шипилова. – М.: Юрайт, 2017. – 147 с.

46. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://yandex.ru/search/?text=20.%09Левина%2C+P.E.+Основы+теории+и+практики+логопедии+&lr=49&clid=9582> (дата обращения: 02.10.22).

47. Леонтьев, А.А. Язык, речь и речевая деятельность / А.А. Леонтьев. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/4/0285/index.shtml> (дата обращения: 15.03.23).

48. Леонтьев, А.А. Психология общения: пособие для доп. образования / А.А. Леонтьев. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.law.vsu.ru/structure/criminalistics/books/leontyev_psy.pdf (дата обращения: 14.09.23).

49. Леонтьев, А.Н. Язык, речь, речевая деятельность / А.Н. Леонтьев. – М.: Красанд, 2018. – 216 с.

50. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой; Ин-т языкознания АН СССР. – М.: Сов. энцикл., 1990. – 682 с.
51. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / Под ред. А.Г. Рузкой. – М.: Московский психолого-социального институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 384 с.
52. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
53. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения: монография / М.И. Лисина. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=10042> (дата обращения: 16.02.24).
54. Логопедия: учебник для дефектологических факультетов пед. вузов / под редакцией Л.С. Волковой. – Издание переработано и дополнено – М.: ВЛАДОС, 2007. – 703 с.
55. Логопедия: методика и технологии развития речи дошкольников: учебник / Ж.В. Антипова, Л.Р. Давидович, О.Н. Дианова и др.; под ред. Н.В. Микляевой. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 313 с.
56. Ляпидевский, С.С. Расстройство речи у детей и подростков / под ред. С.С. Ляпидевского. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/2/0049/2_0049-84.shtml (дата обращения: 05.11.23).
57. Малофеев, Н.Н. Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результатам обучения / Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина. // Дефектология. – 2010. – № 5. – С. 6 -11.
58. Мастюкова, Е.М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст / Под ред. А.Г. Московкиной. – М.: Классика Стиль, 2003. – 320 с.
59. Матвеева, М.В. Общеметодические аспекты обучения в специальных образовательных учреждениях: Учебно-методическое пособие / М.В. Матвеева, Т.В. Коршунова. – М.: Форум, НИЦ ИНФРА-М, 2016. – 176 с.

60. Межличностные отношения от рождения до семи лет // Под ред. Е.О. Смирновой. – Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. – 240 с.
61. Мельник, Е.И. Теория и методика развития речи: конспекты лекций в двух частях, часть 1 / Е.И. Мельник; под ред. В.Н. Смаля. – Брест: Изд-во БрГУ им. А.С. Пушкина, 2012. – 135 с.
62. Мясищев, В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды / В.Н. Мясищев; под ред. А.А. Бодалева – 4-е изд. – М.: МОДЭК, 2011. – 398 с.
63. Обозов, Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. – М.: Высшая школа, 2000. – 289 с.
64. Общение и формирование личности дошкольника // Под ред. А.А. Бодалева, Р.Л. Кричевского. – М.: Педагогика, 1987. – 149 с.
65. Павлова, О.С. Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Павлова Ольга Сергеевна. – М., 1998. – 16 с.
66. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5-7 лет / Под ред. О.В. Дыбиной. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 64 с.
67. Педагогика: учебник для вузов / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. // Под ред. В.А. Сластёнина. – М: Академия, 2008. – 566 с.
68. Почепцов, Г.Г. Теория коммуникации: учеб. пособие / Г.Г. Почепцов. – М.: Рефл-бук, 2001. – 656 с.
69. Привалова, С.Е. Формирование коммуникативной компетентности в период дошкольного детства / С.Е. Привалова. // Педагогическое образование в России. – 2015. – №7. – С. 213-220.
70. Развитие общения дошкольников со сверстниками // Под ред. А.Г. Рузской. – М.: Педагогика, 2009. – 216 с.
71. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – https://pedlib.ru/Books/1/0180/1_0180-1.shtml (дата обращения: 02.10.22).

72. Самохвалова, А.Г. Коммуникативные трудности ребенка. Проблемы, диагностика / А.Г. Самохвалова. – СПб, 2011. – 432 с.
73. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: Владос, 2015. – 119 с.
74. Смирнова, Е.О. Особенности общения с дошкольниками / Е.О. Смирнова. – М.: Академия, 2000. – 160 с.
75. Смирнова, И.А. Логопедический альбом для обследования фонетико-фонематической стороны речи, Наглядно-методическое пособие / И.А. Смирнова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 56 с.
76. Сомкова, О.Н. Развитие коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста / О.Н. Сомкова. // Детский сад: теория и практика. – 2013. – № 3. – С. 5-15.
77. Специальная педагогика / Под ред. Н.М.Назаровой – М.: Педагогика, 2001. – 323 с.
78. Специальная педагогика: учебник для академического бакалавриата / Л.В. Мардахаев и др.; под ред. Л.В. Мардахаева, Е.А. Орловой. – М.: Юрайт, 2017. – 448 с.
79. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. // Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада. – М.: Владос, 1995. – 291 с.
80. Усанова, О.Н., Особенности произвольного внимания детей с моторной алалией / О.Н. Усанова, Ю.Ф. Гаркуша. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/1668252/page:56> (дата обращения: 15.05.23).
81. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс] // Российская газета. – 2013. № 265. – Режим доступа: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 09.11.22).
82. Филичева, Т.Б. Современный подход к проблеме выявления и коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста /

Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. // Современные проблемы речевого дизонтогенеза: психолого-пед.аспекты. – М.: Спутник, 2011. – С. 35-41.

83. Формирование ключевых компетентностей у детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие // Под ред. О.В. Дыбиной и др. – Тольятти: ТГУ, 2009. – 114 с.

84. Фотекова, Т.А. Сочетание нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта детей с общим недоразвитием речи / Т.А. Фотекова. // Дефектология. – 1994. – № 2. – С. 16-24.

85. Хохрякова, Ю.М. Педагогика раннего возраста: учебник для академического бакалавриата / Ю.М. Хохрякова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2017. – 308 с.

86. Черенкова, О.А. Формирование коммуникативных умений детей 4-5 лет в игровой деятельности: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01 / Черенкова Ольга Александровна. – Пенза, 2008. – 24 с.

87. Чиркина, Г.В. Основные направления совершенствования системы дошкольной логопедической помощи / Г.В. Чиркина, Е.Л. Черкасова. // Дефектология. – 2009. – № 1. – С. 23-32.

88. Чиркина, Г.В. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция: монография / Г.В. Чиркина. – Архангельск: Поморский университет, 2009. – 401 с.

89. Чистякова М.И. Психогимнастика / М.И. Чистякова. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.

90. Шаховская, С.Н. Логопедические занятия в детском саду для детей с нарушениями речи / С.Н. Шаховская, Е.Д. Худенко. – М.: Изд-во ВИППК при АПН СССР, 1992. – 106 с.

91. Шипицына, Л.М. Азбука общения. Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками / Л.М. Шипицына, О.В. Защирина, А.П. Воронова, Т.А. Нилова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – 384 с.

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

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.04.03
Специальное (дефектологическое)
образование

Магистерская программа
«Логопедическая работа в системе
комплексного сопровождения
лиц с ограниченными
возможностями здоровья»

Утверждаю: зав. кафедрой
Корчагина Л.Н.

«02» ноября 2022 г.
Л.Н. Корчагина

Задание

По выпускной квалификационной работе Маташовой Елены Юрьевны

1. Тема работы «Развитие речевого общения детей дошкольного возраста с
общим недоразвитием речи»

Утверждена приказом по Университету «28» октября 2022 г. № 914/0

2. Срок сдачи студентом законченной работы «20» окт 2025 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель работы – изучение особенностей речевого общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с целью применения логопедических технологий развития и совершенствования речевого общения у данной категории детей.

Объект исследования: речевое общение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: логопедические технологии развития речевого общения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

- 1) на основе изучения и обобщения современных теоретических и

методологических исследований в области логопедии, психологии, провести анализ изученности проблемы развития речевого общения детей дошкольного возраста;

2) сформировать диагностический комплекс, направленный на изучение особенностей речевого общения дошкольников с общим недоразвитием речи и провести сравнительное экспериментальное исследование речевого общения старших дошкольников с ОНР (III уровень) и детей с условной нормой речевого развития, а также проанализировать его результаты;

3) теоретически обосновать и разработать организационно-методическую модель коррекционной работы по развитию речевого общения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, определить логопедические технологии и провести коррекционное обучение детей с ОНР;

4) исследовать эффективность предложенной технологии логопедической работы по развитию речевого общения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

5. Календарный план выполнения ВКР

№ п/п	Перечень подлежащих разработке вопросов	Сроки выполнения	Примечания
1	Провести анализ изученности проблемы развития речевого общения детей дошкольного возраста	2022-2023гг.	
2	Сформировать диагностический комплекс, направленный на изучение особенностей речевого общения дошкольников с общим недоразвитием речи и провести сравнительное экспериментальное исследование речевого общения старших дошкольников с ОНР (III уровень) и детей с условной нормой речевого развития, а также проанализировать его результаты.	сентябрь-декабрь 2023г.	
3	Теоретически обосновать и разработать организационно-методическую модель коррекционной работы по развитию речевого общения у старших дошкольников с общим недоразвитием	январь-ноябрь 2024г.	

	речи, определить логопедические технологии и провести коррекционное обучение детей с ОНР.		
4	Исследовать эффективность предложенной технологии логопедической работы по развитию речевого общения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.	декабрь 2024г.	

6. Дата выдачи задания «02» ноября 20 22г.

Научный руководитель Сафо к.п.н., доцент О.В. Сафонова

Задание принял к исполнению Ер Е.Ю. Маташова

**ОТЗЫВ
РУКОВОДИТЕЛЯ ВЫПУСКОНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ
РАБОТЫ**

на тему: «Развитие речевого общения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи» студентки Маташовой Елены Юрьевны факультета педагогики, психологии и социальных наук направления подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, магистерская программа «Логопедическая работа в системе комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья».

Тема магистерской диссертации Маташовой Е.Ю. является актуальной и значимой в теоретическом практическом плане, так как овладение навыками коммуникации является одним из важных направлений коррекционной работы в сфере развития жизненной компетенции детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, что предполагает формирование знаний правил коммуникации и умений использовать их в актуальных для ребенка житейских ситуациях, а также расширение и обогащение опыта коммуникации ребенка с ближайшим и непосредственным его окружением

В работе четко определены объект, предмет, цель и задачи исследования, сформулирована гипотеза, обоснованы теоретические основы исследования, раскрыты новизна, теоретическая и практическая значимость.

Методологический уровень исследования, его стратегия, выбор теоретического анализа, понятийный аппарат, заслуживают положительной оценки и свидетельствуют об исследовательской культуре автора.

Автор работы основательно и многосторонне исследует поставленные задачи и демонстрирует широкую эрудицию и компетентность по рассматриваемой тематике.

Маташова Е.Ю. изучила значительное количество источников научной и учебно-методической литературы. Теоретические знания, полученные в процессе учебы, умения работать с литературой, знание информационных технологий позволяют проводить квалифицированный анализ имеющейся информации и принимать эффективные решения.

Магистерская диссертация написана корректным научным языком, достаточно хорошо технически оформлена. Структура работы характеризуется логичностью и обоснованностью.

Можно обоснованно заключить, что в диссертационном исследовании доказана результативность. Автор достиг запланированной в исследовании цели и добился позитивных результатов. Диссертация является законченным научно-исследовательским трудом, выполненным автором самостоятельно на достаточно высоком научном уровне.

Анализ содержания работы, позволяет констатировать, что автор корректно использует современную методологию научных исследований, аргументирует собственные выводы результатами исследований других специалистов, фактами и примерами из практики, статистическими данными,

логическими доводами и расчетами, что обеспечивает достаточно высокую степень обоснованности основных положений диссертации.

Остановливаясь на общей характеристике работы, следует отметить четкость ее построения, системный анализ материала и логичность изложения содержания.

Магистерская диссертация Маташовой Е.Ю. имеет стройную композицию, заданную логикой исследования и поставленными задачами.

Основными особенностями работы являются: фундаментальность в выполнении исследовательских задач; высокая степень аргументированности научной речи; аутентичность отобранного материала. Несомненной заслугой является глубокая и качественная проработка исследователем имеющихся по данной проблеме научных источников, умелая опора на них в процессе раскрытия темы и уместное использование отдельных положений в тексте диссертационной работы. Диссертация написана в безукоризненном стиле и читается с интересом.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что перед нами самостоятельное завершённое исследование, новаторское и оригинальное как по выдвигаемым в нем проблемам, так и по способам их решения, которое является несомненным вкладом в развитие методики воспитания студентов вуза.

Считаю, что магистерская диссертация Маташовой Е.Ю. соответствует всем необходимым требованиям, может быть представлена к защите и заслуживает высокой оценки.

Научный руководитель ВКР,
к.п.н., доцент кафедры
«Дошкольное и дефектологическое образование»

 Сафонова О.В.

РЕЦЕНЗИЯ НА ВЫПУСКНУЮ КВАЛИФИКАЦИОННУЮ РАБОТУ

на тему: «Развитие речевого общения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи» студентки Маташовой Елены Юрьевны факультета педагогики, психологии и социальных наук направления подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, магистерская программа «Логопедическая работа в системе комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья»

Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов определяет необходимость обеспечения специальных условий для получения ими доступного и качественного образования и успешной социализации.

Овладение навыками коммуникации является одним из важных направлений коррекционной работы в сфере развития жизненной компетенции детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, что определяют актуальность и теоретическую значимость рецензируемой работы.

Работа состоит из трех глав. Структура работы представляется сбалансированной, оглавление детально отражает содержание.

В первой главе автор описывает теоретические основы проблемы развития речевого общения детей дошкольного возраста.

Во второй главе изучаются диагностические методики для определения уровня речевого общения детей дошкольного возраста, а также рассматриваются организация и методы проведения логопедического исследования.

В практической части (3 глава) автор рассматривает организационную модель коррекционной работы по развитию речевого общения детей с общим недоразвитием речи, прорабатывает содержание технологий развития речевого общения, проводится контрольный эксперимент по результатам коррекционного обучения.

К достоинствам работы следует отнести актуальность исследуемой проблематики, описанию автором организационной модель коррекционной

работы по развитию речевого общения детей с общим недоразвитием речи, наличие в работе экспериментальной составляющей и интересного иллюстративного материала, достаточно детальный обзор теоретической базы.

К недостаткам работы следует отнести отдельные недочеты в оформлении текста.

При реализации дальнейших исследований автору можно посоветовать более широко использовать статистический инструментарий в описании эксперимента.

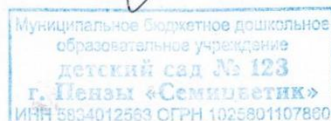
Считаю, что магистерская диссертация Маташовой Е.Ю. соответствует всем необходимым требованиям, может быть представлена к защите и заслуживает высокой оценки.

Рецензент

учитель-логопед

МБДОУ детский сад № 123 г. Пензы

И.И. Чабанюк И.И. Чабанюк





СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Пензенский государственный университет

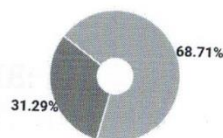
ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ ANTIPLAGIAT.VUZ

Автор работы: Маташова Елена Юрьевна
Самоцитирование
рассчитано для: Маташова Елена Юрьевна
Название работы: Е.Ю. Маташова Развитие речевого общения детей дошкольного возраста с общим
недоразвитием речи
Тип работы: Не указано
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ 31.29%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ 68.71%
ЦИТИРОВАНИЯ 0%
САМОЦИТИРОВАНИЯ 0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 14.01.2025



Структура
документа:
Модули поиска:

Проверенные разделы: основная часть с.11-81, содержание с.2, введение с.3-10, выводы с.82-85

Цитирование; СМИ России и СНГ; Переводные заимствования; IEEE; ИПС Адилет; Патенты СССР, РФ, СНГ; Перефразирования по Интернету (EnRu); Медицина; Коллекция НБУ; Переводные заимствования по Интернету (EnRu); Перефразирования по коллекции IEEE; СПС ГАРАНТ: аналитика; Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Переводные заимствования (RuEn); Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Диссертации НББ; Переводные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; Переводные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; СПС ГАРАНТ: нормативно-правовая документация; Переводные заимствования IEEE; Сводная коллекция ЭБС; Кольцо вузов (переводы и перефразирования); Перефразирования по СПС...

Работу проверил: Сафонова Ольга Владимировна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

14.01.25

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.