

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

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

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

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

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ НА
ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ**

Студент

И.И.И. 04.02.21
(подпись, дата)

Курашова Анастасия Витальевна

Научный руководитель

Н.Л.М. 04.02.21
(подпись, дата)

к.пс.н., доцент Морозова Н.Л.

Нормоконтролер

Е.А.К. 04.02.21
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 13.01.2020 № 6)

Заведующий кафедрой

Л.Н.К.
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 5/отм. (протокол заседания ГЭК от 1.03.21 № 9)

Секретарь ГЭК

Н.А.М.
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава I. Психологические основы общения дошкольников с нормальным и нарушенным речевым развитием	
1.1. Коммуникация: понятие, виды, формы, функции	5
1.2. Развитие общения ребёнка со взрослым в дошкольном возрасте	10
1.3. Специфика общения дошкольника со сверстниками	15
1.4. Особенности коммуникативной деятельности у детей с общим недоразвитием речи	19
Глава II. Изучение коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи	
2.1. Организация и условия проведения экспериментального исследования	23
2.3. Анализ результатов экспериментального исследования	26
Глава III. Коррекционная работа по формированию коммуникативной деятельности дошкольников с речевым недоразвитием	
3.1. Цель, задачи и организация формирующего эксперимента	33
3.2. Контрольный эксперимент	40
Заключение	43
Список литературы	46

ВВЕДЕНИЕ

В социальном развитии дошкольника ведущую роль играют коммуникативные способности. Они позволяют различать те или иные ситуации общения, понимать состояние других людей в данных ситуациях и на основе этого адекватно выстраивать свое поведение.

Оказавшись в какой-либо ситуации общения со взрослыми или сверстниками (в детском саду, на улице, в транспорте и т. д.), ребенок с развитыми коммуникативными способностями будет понимать, каковы внешние признаки данной ситуации и по каким правилам в ней нужно действовать. В случае возникновения конфликтной или другой напряженной ситуации такой ребенок находит позитивные способы ее преобразования. Тем самым в значительной степени снимается проблема индивидуальных особенностей партнеров по общению, конфликтов и других негативных проявлений.

У детей с речевым недоразвитием стойкие лексико-грамматические и фонетико-фонематические нарушения заметно ограничивают возможности спонтанного формирования речевых умений и навыков, обеспечивающих процесс кодирования речевого высказывания. Характерным является несовершенство структурно-семантической организации речи.

Проблема исследования. Изучение особенностей коммуникации у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и выбор направлений и приёмов работы по формированию у них коммуникативных способностей.

Недоразвитие речевых средств у детей с общим недоразвитием речи, которое снижает уровень общения, способствует возникновению психологических особенностей таких как: робость, замкнутость, стеснительность; порождает специфические черты общего и речевого поведения: ограниченную контактность, замедленную включаемость в ситуацию общения, что приводит к снижению коммуникативной активности.

Объектом исследования являются коммуникативные способности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Предмет: комплекс упражнений направленный на развитие коммуникативных способностей дошкольников с речевым недоразвитием.

Методы:

- анализ психолого-педагогической литературы;
- наблюдение; экспериментальные методы;
- психодиагностический метод (беседа);
- количественный и качественный анализ результатов.

Гипотеза: коммуникативные способности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характеризуются специфическими особенностями, что зависит от речевых средств, формы и активности общения; эффективность формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи может обеспечиваться при условии использования в процессе коррекционного воздействия комплексов специальных упражнений, направленных на становление разных форм общения, развитие речевых и неречевых средств общения, его активности.

Цель: подобрать комплекс упражнений, направленных на формирование у дошкольников с общим недоразвитием речи коммуникативных способностей.

Задачи:

- 1) изучить научно-методическую литературу по проблеме;
- 2) выявить особенностей коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в различных видах деятельности;
- 3) провести коррекционную работу по формированию коммуникативных способностей у дошкольников с речевым недоразвитием.

ГЛАВА I. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НОРМАЛЬНЫМ И НАРУШЕННЫМ РЕЧЕВЫМ РАЗВИТИЕМ

1.1. Коммуникация: понятие, виды, формы, функции

Понятия «общение» и «коммуникация» имеют как общие, так и отличительные признаки. Общими являются их соотнесённость с процессами обмена и передачи информации. Отличительные признаки обусловлены различием в объёме содержания этих понятий (узком и широком). Если считать, что за общением, в основном, закрепляются характеристики межличностного взаимодействия, а за коммуникацией закрепляется дополнительное значение – информационный обмен в обществе, то на этом основании общение представляет собой социально обусловленный процесс обмена мыслями и чувствами между людьми в различных сферах их познавательно-трудовой и творческой деятельности, реализуемый главным образом при помощи вербальных средств коммуникации. В отличие от него коммуникация – это социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации как в межличностном, так и в массовом общении по разным каналам при помощи различных вербальных и невербальных коммуникативных средств [2, 4, 11, 17, 33].

Коммуникативная сторона общения связана с выявлением специфики информационного обмена между людьми как активными субъектами. Такое общение реализуется с учётом отношений между людьми, их установок, целей и намерений.

Основные структурные компоненты общения как коммуникативной деятельности следующие [2, 4, 11, 17, 33]:

- субъект общения: человек, который отправляет в адрес другого человека информацию;

- объект общения: партнёр по общению, в адрес которого отправляется информация;
- предмет общения: то, что сообщается – содержательная часть коммуниката (информации);
- потребность в общении: стремление человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию и самооценке;
- мотивы общения: то, ради чего предпринимается общение;
- действия общения: единицы коммуникативной активности, целостный акт, адресованный другому человеку;
- задачи общения: та цель, на достижение которой направлены различные действия в процессе общения;
- средства общения: те операции, с помощью которых осуществляются действия общения;
- продукт общения: образования материального и духовного характера, как итог общения [2, 4, 11, 17, 33].

Единицей коммуникативной деятельности выступает диалог, а элементарными единицами диалога – действия высказывания и слушания. Общение одного субъекта с другим рассматривается как межличностный уровень коммуникативной деятельности, общение субъекта с группой – как личностно-групповой, общение субъекта с массой – как личностно-массовый [2, 4, 11, 17, 33].

Каждый акт общения – это цепь взаимосвязанных коммуникативных действий:

- вход субъекта общения в коммуникативную ситуацию;
- оценка субъектом общения характера коммуникативной ситуации: благоприятная или неблагоприятная;
- ориентация в коммуникативной ситуации;
- выработка подхода к партнёру по взаимодействию;
- привлечение внимания партнёра;

- коммуникативное воздействие субъекта общения на партнёра и д.р. [2, 4, 11, 17, 33].

В ходе коммуникации инициатива общения может принадлежать либо одному из партнёров, либо им обоим. Важная характеристика коммуникативного процесса – намерение его участников повлиять друг на друга, обеспечить свою идеальную представленность в другом, т.е. осуществить персонализацию [2, 4, 11, 17, 33].

В процессе коммуникации мы выполняем различные коммуникационные роли. Роль определяется тем, как мы распоряжаемся поступающей к нам информацией. Мы можем передать информацию дальше в том же виде, в каком получили; можем ее интерпретировать, дополнить своим мнением; а можем вообще никуда не передавать [2, 4, 11, 17, 33].

Одним из основных средств передачи информации является речь. В речи реализуется и через нее посредством высказываний выполняет свою коммуникативную функцию язык [2, 4, 11, 17, 33].

Функция, которую выполняет язык в процессе коммуникации, определяет вид высказывания и отбор слов. В зависимости от целей, которые преследуют участники коммуникации выделяют следующие типы высказываний: сообщение, мнение, суждение, рекомендация, совет, критическое замечание, комплимент, предложение, вывод, резюме, вопрос, ответ [2, 4, 11, 17, 33].

Коммуникационная деятельность осуществляется в обществе в трех формах:

- 1) общение – диалог равноправных партнеров;
- 2) управление – целенаправленное воздействие коммуникатора на получателя информации;
- 3) подражание – заимствование образцов поведения, стилей общения, образа жизни одних членов общества другими.

По мнению Лисиной М.И., общение – это взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий, с целью налаживания отношений и достижения общего результата [25].

Помимо взаимной направленности действий людей при общении наиболее важной характеристикой его служит то, что каждый участник активен. Активность может выражаться в том, что человек при общении инициативно воздействует на своего партнёра, и в том, что партнёр воспринимает его воздействия и отвечает на них. Когда два человека общаются, они попеременно действуют и воспринимают воздействия друг друга.

Анализируя понятие общения и раскрывая его понимание, Лисина М.И. подходит к определению его функций и значений. В жизни человека общение выполняет три функции:

- организационно совместной деятельности людей;
- формирование и развитие межличностных отношений;
- познание людьми друг друга [25].

Эти функции с одной стороны, как бы проявляют главные направления, в которых обнаруживается «работа» общения, а с другой – позволяют увидеть фундаментальное значение общения в жизни человека и объяснить тем самым возрастающую роль изучения данной проблемы. Общение составляет необходимое условие формирования личности, её сознания и самосознания.

В ходе общения люди адресуют друг к другу в расчёте получить отзыв, ответ. Это позволяет легко отделить акты общения от всех других действий. Следовательно, рассматривая общение как психологическую категорию и интерпретируя его как деятельность можно сказать, что синонимом общения является коммуникативная деятельность.

Во время разговора каждый участник попеременно является то говорящим – отдающим информацию, то слушающим – принимающим её.

Таким образом, общение – это особый вид деятельности, в процессе которой складываются особые отношения, поскольку каждый его участник проявляет активность, адресуя к личности другого человека, попеременно выражая ему своё отношение и воспринимая отношение партнёра к себе.

Невербальные средства дают дополнительную информацию о собеседнике и являются подкреплением вербальных средств, которые являются ведущими и позволяют передать максимально богатое содержание [2, 4, 11, 17, 33].

В основе всего вербального развития ребёнка лежит коммуникативная функция речи. От своевременного появления этой функции зависит, как скоро ребёнок овладеет высшими уровнями сознания и произвольности поведения [2, 4, 11, 17, 33].

На основном, вербальном уровне в качестве средства передачи информации используется человеческая речь. Однако чтобы описать процесс взаимовлияния недостаточно только речи, для этого следует обратиться к тем знаковым системам, которые включены в речевое общение помимо речи. Подобное включение обязательно предполагает употребление других – неречевых знаковых систем, называемых невербальной коммуникацией. Другими словами, полнота описания коммуникации требует учёта и невербальных средств общения.

Невербальные средства могут быть закодированы посредством:

- выразительных движений тела – так называемое экспрессивное поведение личности (мимика, жесты, позы...);
- звукового оформления речи (высота, громкость, скорость, ритмичность...);
- определённым образом организованной микросреды, окружающей человека (то есть того пространства, которое индивид может контролировать или изменить: от обстановки до расстояния, на котором он предпочитает говорить с собеседником);

- использования материальных предметов, имеющих символическое значение.

Невербальная коммуникация представляет собой обмен невербальными сообщениями между людьми, а также их интерпретацию [2, 4, 11, 17, 33].

Конечно, движения человеческого тела, звуки человеческого голоса или находящегося рядом с человеком предметы будут восприняты как определённые послания только в том случае, если за каждым из них закреплено соответствующее значение, понятное окружающим. Благодаря двойственности значения многих невербальных символов их нередко предпочитают использовать вместо вербального эквивалента.

1.2. Развитие общения ребенка со взрослым в дошкольном возрасте

Лисина М.И. рассматривала общение ребенка со взрослым как своеобразную деятельность, предметом которой является другой человек. Психологическая сущность потребности в общении состоит в стремлении к познанию самого себя и других людей. Такое познание включает два пути или аспекта [25].

Первый путь заключается в том, что человек стремится узнать и оценить свои отдельные качества и способности (что он может, умеет, знает). Сделать это он может только с помощью других людей. Сравнивая себя с другими и выясняя, как они оценивают его, человек формирует самооценку, познает и оценивает других.

Второй путь познания себя и другого заключается в соединении, в приобщённости к другим людям. В таком соединении не приобретаются новые знания, но вместе с тем именно в отношениях с другим человек находит, осознает себя, открывает и понимает других во всей их целостности и уникальности и в этом смысле познает себя и другого [25].

Общение имеет определенные мотивы, ради которых оно происходит.

Лисина М.И. выделила три основные категории мотивов общения – деловые, познавательные и личностные [25].

Потребности, мотивы и средства общения образуют устойчивые сочетания – формы общения, которые закономерно сменяются на протяжении детского возраста. Развитие общения ребенка со взрослым Лисина М.И. рассматривала как смену своеобразных форм [25].

Форма общения характеризуется следующими параметрами:

- 1) время ее возникновения в онтогенезе;
- 2) ее место в системе общей жизнедеятельности;
- 3) основное содержание потребности, удовлетворяемой детьми в данной форме общения;
- 4) ведущие мотивы, побуждающие ребенка к общению;
- 5) основные средства общения [25].

На протяжении детства появляются и развиваются четыре различные формы общения, по которым можно судить о характере происходящего психического развития ребенка.

Первой формой общения ребенка со взрослым является ситуативно-личностная. Сначала это общение выглядит как ответ на воздействия взрослого: мать смотрит на ребенка, улыбается, разговаривает с ним, и он в ответ тоже улыбается, машет ручками и ножками. В три-четыре месяца уже при виде знакомого человека ребенок радуется, начинает активно двигаться, гулить, привлекать к себе внимание взрослого, а если тот не обращает на него внимания – громко и обиженно плачет. Потребность во внимании взрослого – первая и основная потребность в общении – остается у ребенка на всю жизнь. Средства общения, на данном этапе носят экспрессивно-мимический характер [31].

Во втором полугодии жизни при нормальном развитии ребенка внимания взрослого ему уже недостаточно. Малыша начинает притягивать к себе не столько сам взрослый человек, сколько предметы, с ним связанные. Это происходит потому, что в этом возрасте складывается новая форма

общения ребенка со взрослым – ситуативно-деловая – и связанная с ним потребность в деловом сотрудничестве.

Эта форма общения отличается от предыдущей тем, что взрослый нужен и интересен ребенку не сам по себе, не своим вниманием и доброжелательным отношением, а тем, что у него есть разные предметы и он умеет что-то с ними делать. «Деловые» качества взрослого и, следовательно, деловые мотивы общения выходят на первый план.

Средства общения на этом этапе также существенно обогащаются. Ребенок уже может самостоятельно ходить, манипулировать с предметами, принимать различные позы. Все это приводит к тому, что к экспрессивно-мимическим добавляются предметно-действенные средства общения – дети активно пользуются жестами, позами, выразительными движениями.

Ситуативно-деловая форма остается главной в общении ребенка со взрослым на протяжении всего раннего возраста (до трех лет). Для нее характерны потребность в сотрудничестве, деловые мотивы и предметно-действенные средства общения [19].

Значение этой формы общения для психического развития ребенка огромно. Оно состоит в следующем.

Во-первых, в таком общении ребенок овладевает предметными действиями, учится пользоваться бытовыми предметами – ложкой, расческой, горшком, играть с игрушками, одеваться, умываться и т.д.

Во-вторых, здесь начинают проявляться активность и самостоятельность ребенка. Манипулируя предметами, он впервые чувствует себя независимым от взрослого и свободным в своих действиях. Он становится субъектом своей деятельности и самостоятельным партнером по общению.

В-третьих, в ситуативно-деловом общении со взрослым появляются первые слова ребенка. Ведь для того, чтобы попросить у взрослого нужный предмет, ребенку необходимо назвать его, т.е. произнести слово.

Во взаимодействии со взрослым возникает и развивается главное специфически человеческое средство общения, мышления и саморегуляции речь.

Внеситуативное общение становится возможным только благодаря тому, что ребенок овладевает активной речью. Ведь речь –это единственное и универсальное средство, позволяющее человеку создать устойчивые образы и представления о предметах, отсутствующих в данный момент перед глазами, и действовать с этими образами и представлениями, которых нет в данной ситуации взаимодействия. Такое общение, содержание которого выходит за пределы воспринимаемой ситуации, называется внеситуативным.

Существуют две формы внеситуативного общения – познавательная и личностная [25].

При нормальном ходе развития внеситуативно-познавательное общение складывается примерно к четырем-пяти годам. Явным свидетельством появления у ребенка такого общения становятся его вопросы, адресованные взрослому. Эти вопросы в основном направлены на выяснение закономерностей живой и неживой природы. Детей этого возраста интересует все: почему белки от людей убегают, где зимуют бабочки, из чего делают бумагу и т.д. Ответы на все эти вопросы может дать только взрослый. Взрослый становится для дошкольников главным источником новых знаний о событиях, предметах и явлениях, происходящих вокруг.

Для познавательного общения ребенка со взрослым характерны:

- 1) хорошее владение речью, которое позволяет разговаривать со взрослым о вещах, не находящихся в конкретной ситуации;
- 2) познавательные мотивы общения, любознательность, стремление объяснить мир, что проявляется в детских вопросах;
- 3) потребность в уважении взрослого, которая выражается в обиде на замечания и отрицательные оценки.

Со временем внимание дошкольников все больше привлекают события, происходящие среди окружающих людей. Человеческие отношения, нормы

поведения, качества отдельных людей. Так возникает самая сложная и высшая в дошкольном возрасте – внеситуативно-личностная форма общения.

Потребность во взаимопонимании – отличительная особенность личностной формы общения [25].

В старшем дошкольном возрасте внеситуативно-личностное общение существует самостоятельно и представляет собой «чистое общение», не включенное ни в какую другую деятельность. Оно побуждается личностными мотивами, когда другой человек привлекает ребенка сам по себе. Таким образом, эта форма общения сближается с тем примитивным личностным (но ситуативным) общением, которое наблюдается у младенцев.

Таким образом, для внеситуативно-личностного общения, которое складывается к концу дошкольного возраста, характерны:

- 1) потребность во взаимопонимании и сопереживании;
- 2) личностные мотивы;
- 3) речевые средства общения..

Внеситуативно-личностное общение имеет важное значение для развития личности ребенка. Во-первых, он сознательно усваивает нормы и правила поведения и начинает сознательно следовать им в своих действиях и поступках. Во-вторых, через личностное общение дети учатся видеть себя как бы со стороны, что является необходимым условием сознательного управления своим поведением. В-третьих, в личностном общении дети учатся различать роли разных взрослых – воспитателя, врача, учителя – и в соответствии с этим по-разному строить свои отношения в общении с ними [25].

Каждая форма общения, по мнению Лисиной М.И. вносит свой вклад в психическое развитие ребёнка. Ситуативно-личностная стимулирует становление перцептивных действий разных систем и анализаторов и реакции хватания. Ситуативно-деловое общение приводит к переходу от отдельных действий к предметной деятельности и развитию речи. Внеситуативно-познавательное общение помогает дошкольникам

неизмеримо расширить рамки мира, доступного для познания, проследить взаимосвязь явлений, раскрыть некоторые причинно-следственные связи и другие отношения между предметами. Внеситуативно-личностная форма общения вводит ребёнка в мир социальных отношений и позволяет занять в нём адекватное место. Ребёнок постигает смысл взаимоотношений между людьми, усваивает нравственные нормы и ценности, правила социального взаимодействия [25].

Таким образом, организуемая взрослым практика общения с детьми обогащает и преобразует их коммуникативные потребности. Важнейшее значение для развития общения имеют воздействия взрослого и его опережающая инициатива в установлении и поддержании контактов с ребёнком.

1.3. Специфика общения ребёнка дошкольного возраста со сверстниками

Общение в группе сверстников существенно отражается на развитии ребёнка. От стиля общения, от положения среди сверстников зависит, насколько ребёнок чувствует себя спокойным и удовлетворённым, в какой мере он усваивает нормы отношений со сверстниками [25].

В общении детей весьма быстро складываются отношения, в которых появляются предпочитаемые и отвергаемые сверстники. Общение со сверстниками – жёсткая школа социальных отношений. Именно общение со сверстниками требует высокого эмоционального напряжения. За радость общения ребёнок тратит много энергии на чувства, связанные с успехом идентификации и страданиями отчуждения.

Взаимодействие ребёнка со сверстником – это не только прекрасная возможность совместно познавать окружающий мир, но и возможность общения с детьми своего возраста, возможность общения с мальчиками и

девочками. Дети дошкольного возраста активно интересуются друг другом, у них появляется выраженная потребность в общении со сверстниками.

В условиях специального дошкольного воспитания, когда ребёнок постоянно находится с другими детьми, вступает с ними в разнообразные контакты, складывается детское общество, где ребёнок приобретает первые навыки поведения среди равных участников общения [25].

На развитие личности ребёнка влияет группа сверстников. Именно в условиях общения со сверстниками ребёнок постоянно сталкивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения.

В контактах со сверстниками отсутствуют жесткие нормы и правила, которые следует соблюдать со взрослыми. Специфика общения с другими детьми у дошкольников во многом отличается от общения со взрослыми. Контакты с ровесниками более ярко эмоционально насыщены, сопровождаются резкими интонациями, криками, кривляниями, смехом. В контактах со сверстниками преобладают инициативные высказывания над ответными.

Ребёнок выбирает предметом своего общения сверстника, так как общение со сверстниками богаче по назначению и функциям по сравнению с общением со взрослыми, и действия ребёнка, направленные на сверстника, более разнообразны. Общаясь с товарищами, дошкольник управляет действиями партнёра, контролирует их, делая замечания, учит, показывая или навязывая собственный образец поведения, деятельности и сравнивая других с собой. В среде ровесников ребёнок демонстрирует свои способности и умения [25].

Дошкольники пытаются наладить деловое сотрудничество, согласовать свои действия для достижения цели, что и составляет главное содержание потребности в общении.

Потребность в общении дошкольников со сверстниками функционирует на протяжении почти двух лет как потребность в соучастии и самовыражении. Потребность в сотрудничестве со сверстниками оказывается

для дошкольников в такой же типичной, как и при отношениях детей со взрослым. Правда, здесь наблюдаются некоторые особенности. Прежде всего, это относится к моменту возникновения потребности в сотрудничестве, которая обусловлена становлением сюжетно-ролевой игры. Да и сам характер совместной деятельности и сотрудничества дошкольников со сверстниками специфичен [25].

Потребность в уважении (признании) является яркой гранью коммуникативной деятельности дошкольников в сфере контактов с ровесниками. В этой сфере её следует рассматривать, скорее, как потребность в признании или утверждении себя среди равных партнёров.

В общении у дошкольников возникает интерес к поступкам, способам действий, выступающий в вопросах, насмешках, репликах.

У детей ярко проявляется склонность к конкуренции, соревновательность, непримиримость в оценке товарищей. Дети постоянно спрашивают об успехах товарищей, требуют признать собственные достижения, замечают неудачи других детей и пытаются привлечь к себе внимание. Ребёнок не выделяет интересов, желаний товарища, не понимает мотивов его поведения. И в то же время проявляет пристальный интерес ко всему, что делает сверстник [25].

Перед необходимостью договориться и заранее спланировать свою деятельность детей ставит усложнение игровой деятельности. Основная потребность в общении состоит в стремлении к сотрудничеству с товарищами, которое приобретает внеситуативный характер. Изменяется ведущий мотив общения.

Как психологическое образование мотивы общения присутствуют во взаимодействии дошкольников со сверстниками. С одной стороны они как бы слиты с конкретной деятельностью ребёнка, а с другой стороны – недостаточно дифференцированы и выступают как комплекс. Это порождает неопределённость в отражаемых свойствах сверстника и их ограниченность.

Наиболее чётко дети воспринимают практические умения ровесника, но поскольку дошкольников радует в первую очередь сам процесс совместного действия, а не его результаты, то сверстник побуждает ребёнка к общению, прежде всего как партнёр по практическому взаимодействию [25].

Сверстник, выступая мотивом к общению, побуждает дошкольника к общению и как равное ребёнку «существо», которое можно использовать в целях познания и самопознания. Знакомство со сверстником используется ребёнком для примеривания сведений о ровеснике к себе, для накладки информации о нём на себя. Складывается устойчивый образ сверстника. Поэтому возникает привязанность, дружба, происходит становление субъективного отношения к другим детям, то есть умение видеть в них равную себе личность, учитывать их интересы, готовность помогать. Возникает интерес к личности ровесника, не связанный с его конкретными действиями. Дети беседуют на познавательные и личностные темы, хотя деловые мотивы являются ведущими [25].

От потребностей и мотивов общения зависят основные средства общения, но они в свою очередь в большей степени определяют возможности удовлетворения стремления ребёнка к глубоким и прочным связям с окружающими людьми.

Дошкольнику особенно важно продемонстрировать себя и хоть в чём-то превзойти товарища. Ему необходима уверенность в том, что его замечают, и ощущать, что он самый хороший. Дети не понимают, что сверстник – такая же личность со своими интересами и потребностями.

Однако ребёнку важнее играть вместе, чем утверждаться в глазах сверстника. Стремление действовать совместно настолько сильно выражено, что дети идут на компромисс, уступая друг другу игрушки и наиболее привлекательную роль в игре. Дети часто говорят о себе с позиции «мы».

Приходит понимание того, что у товарища могут быть другие занятия, игры, хотя дошкольники по-прежнему ссорятся, а нередко и дерутся. Но нельзя не заметить, что у дошкольников присутствует некая

коммуникативная совместимость, возникающая на основе взаимопонимания и согласованности общего результата [25].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что огромное значение для развития ребёнка имеет общение его со сверстниками. Именно в связи со становлением общения со сверстником и его развитием в дошкольном детстве обостряется необходимость дальнейшего овладения нормами взаимоотношения между людьми. В общении со взрослым ребёнок усваивает социальный опыт, а вступая в контакт с ровесником, обогащает его, приобретает не только новые знания, но и формирует адекватное представление о себе. Ребёнок начинает осознавать себя как субъекта в системе социальных отношений.

1.4. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи

В логопедии понятие общее недоразвитие речи применяется к такой форме патологии речи у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом, когда нарушается формирование всех компонентов речевой системы.

Левиной Р.Е. и сотрудниками НИИ дефектологии СССР (1969г.) разработана периодизация проявлений общего недоразвития речи: от полного отсутствия речевых средств общения до развёрнутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития [24].

Опираясь на данную периодизацию у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи можно выделить три уровня речевого развития, отражающих типичное состояние компонентов языка.

У детей с I уровнем речевого развития речевые средства общения крайне ограничены. Активный словарь состоит из небольшого количества

нечётко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Широко используются указательные жесты, мимика. Дети пользуются одним и тем же комплексом для обозначения предметов, действий, качеств, интонаций и жеста́ми обозначая разницу значений.

Пассивный словарь детей шире активного, но наблюдается ограниченность импрессивной стороны речи детей, находящихся на низком уровне речевого развития [14, 16, 23, 24, 26, 37, 38].

Второй уровень речевого развития характеризуется возросшей речевой активностью ребёнка. Общение осуществляется посредством использования постоянного, хотя всё ещё искажённого и ограниченного запаса слов.

Дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне возможно пользование местоимениями, а иногда союзами, простыми предлогами. Дети могут ответить на вопросы по картине, связанные с семьёй, знакомыми событиями окружающей жизни [14, 16, 23, 24, 26, 37, 38].

Речевая недостаточность отчётливо проявляется во всех компонентах. Дети используют только простые предложения, словарный запас отстаёт от возрастной нормы.

Понимание обращённой речи на втором уровне значительно развивается за счёт различения некоторых грамматических форм, тем самым становится возможным начальный уровень коммуникации.

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развёрнутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Характерным является недифференцированное произнесение звуков. Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов.

Филичева Т.Б. считает, что в настоящее время описание такого сложного речевого дефекта, как общее недоразвитие речи, было бы неполным без характеристики дополнительного четвёртого уровня речевого развития [37].

Это дети с не резко выраженными остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи. В речи таких детей встречаются отдельные нарушения слоговой структуры слов и звуконаполняемости. Отмечаются парафазии, чаще перестановки звуков, реже – слогов.

Проблема формирования коммуникативных навыков достаточно сложна и многомерна, поскольку включает в себя такие аспекты, как формирование навыков речевого общения в онтогенезе, зависимость их формирования от деятельности личности, соотношение процессов формирования языковой и коммуникативной способностей, зависимость реализации языковой способности от степени сформированности коммуникативной.

Рассматривая теоретические положения, лежащие в основе деятельностного подхода к проблемам формирования коммуникативных умений и навыков, в первую очередь рассмотрим вопросы соотношения языковой и коммуникативной способностей.

Поскольку большинство исследователей рассматривают коммуникацию как один из видов произвольной деятельности, необходимо подчеркнуть, что успешность вербального общения обеспечивается достаточно высоким уровнем самоорганизации индивидуума, т.к. общение является специфической формой координированной активности нескольких лиц.

Крайняя ограниченность словарного запаса у детей с общим недоразвитием речи рассматривается как один из определяющих факторов, препятствующих их речевому общению [1, 2, 3, 4, 5, 12, 13, 14, 18, 34, 39]. Однако дети 5-6 лет с общим недоразвитием речи владеют достаточным запасом общеупотребительных слов – существительных, обозначающих предметы быта, и глаголов, обозначающих повседневные действия. Даже в том случае, когда они не могут правильно воспроизвести их звуковой образ, дети достаточно уверенно узнают их в речевом потоке или воспроизводят в

самостоятельной речи. Но при низком уровне языковой способности будет наблюдаться недостаточность коммуникативной способности, что в свою очередь усложнит процесс учебной коммуникации, поскольку именно коммуникативная способность является одним из решающих условий обучения в целом. Таким образом, важность проблемы формирования коммуникативной способности для педагогики, в частности для логопедии, очевидна.

Как мы видим анализ литературы, показывает, что речевой компонент коммуникативной деятельности у детей нарушен, следовательно, они не могут полноценно общаться. Такие дети предпочитают играть по - одиночке, если игра не организована взрослым. Но и организованные игры не всегда нравятся, так как это зачастую игры с правилами, то есть с инструкцией взрослого, которую эти дети в связи со своим дефектом не могут усвоить, а тем более выполнить верно. Именно такие ситуации вызывают коммуникативные барьеры, и мы можем наблюдать дефектное общение, то есть неполноценное общение, которое мешает установлению доверительности и взаимопонимания детей [1, 2, 3, 4, 5, 12, 13, 14, 18, 34, 39].

Таким образом, наличие речевых расстройств, проявляющихся в общем недоразвитии речи, приводит к стойким нарушениям деятельности общения, при этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей и создаются серьёзные проблемы на пути их развития и обучения [1, 2, 3, 4, 5, 12, 13, 14, 18, 34, 39]. Эти нарушения затрудняют спонтанное формирование речевых умений и навыков у данных детей.

При всём многообразии научных исследований значительного интереса к данной проблеме общего недоразвития речи, имеется недостаточно данных о специфике общения детей данного контингента. Проблема коммуникативных умений при данной патологии у детей является актуальной для современной логопедии и требует своего разрешения.

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Организация и условия проведения экспериментального исследования

Целью организованного нами констатирующего эксперимента было изучение коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Задачами нашего эксперимента являлись:

- 1) Выявление уровня речевого развития;
- 2) Определение видов и форм общения со сверстниками;
- 3) Определение форм общения дошкольников со взрослыми.

Исследование проводилось в 2020-2021 учебном году в средней группе МБДОУ детский сад № 27, г. Кузнецк, Пензенской области. В эксперименте принимали участие 10 дошкольников, посещающих речевую группу детского сада. 30% детей (3 человека) имели логопедическое заключение – общее недоразвитие речи II уровня, минимальные дизартрические нарушения; 70% (7 человек) – общее недоразвитие речи III уровня, минимальные дизартрические нарушения. Дети разделились на две группы с учётом уровня речевого развития.

Дети с логопедическим заключением общее недоразвитие речи II уровня характеризуются возросшей речевой активностью. Общение осуществляется посредством использования постоянного, хотя всё ещё искажённого и ограниченного запаса общеупотребительных слов. Дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. Отмечаются ограниченные возможности использования предметного словаря, словаря действий, признаков. Дети пользуются только простыми предложениями, состоящими из 2-3, редко 4 слов. Отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических

конструкций. Фонетическая сторона речи характеризуется наличием многочисленных искажений звуков, замен и смешений. Дети затрудняются в установлении положительных форм общения со сверстниками, на занятиях продуктивно работают 5-7 минут, быстро утомляются.

Дети с третьим уровнем речевого недоразвития характеризуется наличием развёрнутой фразовой речи с элементами грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. В свободных высказываниях преобладают простые распространённые предложения, почти не употребляются сложные конструкции. В речи отмечаются аграмматизмы. Характерным является недифференцированное произнесение звуков. Дети этой группы достаточно активны, учитывают ситуацию общения.

Изучение особенностей общения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи предусматривало:

- 1) Изучение речевых средств и формы общения детей с общим недоразвитием речи со взрослыми и сверстниками;
- 2) Исследование степени активности общения детей со сверстником в процессе совместной деятельности.

Для выявления уровня речевого развития детей с общим недоразвитием речи использовали методику составления рассказа по сюжетной картине и составление рассказа по серии сюжетных картин «Наводнение».

Диагностика коммуникативной сферы включала две методики, которые направлены на определение формы общения со взрослым и на диагностику коммуникативной компетентности ребенка в общении со сверстниками. Форма общения со взрослым определялась с помощью методики, разработанной на основе концепции генезиса общения Лисиной М.И. [25, 33]. Методика включала три ситуации общения ребенка со взрослым: совместная игра, рассматривание и чтение книг, беседа на личные темы. Каждая из ситуаций представляет собой модель определенной формы

общения. Заключение о предпочтении той или иной формы и об уровне развития общения в целом делается на основе сопоставления показателей поведения ребенка в каждой из них.

Для выявления коммуникативной компетентности ребенка в общении со сверстниками использовалась методика «Картинки», предложенная Поповой Н.Е. [34].

Выявлялась активность общения детей в игре с элементами учебной и трудовой деятельности. Для этого мы наблюдали за общением детей в данных видах деятельности. Данные методы были нам необходимы для изучения коммуникативных способностей детей, проявление их активности в различных видах деятельности. Критерием для выявления речевой активности детей послужило количество сказанных слов за 10 минут.

Для изучения уровня речевого развития мы предложили детям составить рассказы по сюжетной картинке и по серии сюжетных картин. Целью было выявление исходного уровня сформированности речевых умений, который исследовался на материале, соответствующем программным требованиям средней группы.

Полученные результаты анализировались в отношении объема, содержания, лексической, синтаксической и композиционной структур. Объем высказывания определялся путём подсчёта всех воспроизведенных слов, включая союзы и предлоги за 10 минут.

Для выявления формы общения детей со взрослыми были использованы: ситуация совместной игры, рассматривание и чтение книг и беседа на личные темы.

Чтобы определить уровень коммуникативной компетентности детей в общении со сверстниками использовалась методика «Картинки». Стимульный материал методики представляет собой картинки с изображением знакомых детям конфликтных проблемных ситуаций («Один ребёнок отнимает у другого игрушку или ломает его постройку, или не принимает в игру» и др.).

Процедура проведения: детям показывали картинки и предлагали рассказать, что они видят на каждой картинке. Далее детей просили найти выход из сложившейся проблемной ситуации, показанной на картинке. Понимание изображённых событий и характер предложенного решения проблемы являлся показателем сформированности социальной компетентности.

В процессе наблюдения за детьми в различных видах деятельности мы отмечали в протоколах высказывания детей за 10 минут и подсчитывали количество сказанных слов за это время. По результатам этого наблюдения мы заметили, что по степени активности дети поделились на 2 группы.

2.2. Анализ результатов экспериментального изучения

В процессе экспериментального исследования нами были установлены индивидуальные различия в исходном уровне речевого развития детей. Испытуемые разделились на две группы: дети со вторым уровнем недоразвития речи и дети с третьим уровнем речевого недоразвития.

I группу детей составили 3 дошкольника (30%), с логопедическим заключением общее недоразвитие речи II уровня, минимальные дизартрические нарушения. Дети употребляли в основном существительные, в 1,3 раза меньше глаголов, незначительно были представлены другие части речи. При построении связного высказывания дети пользовались простыми распространёнными предложениями, имелись единичные попытки построения сложных синтаксических конструкций. Для их рассказов характерна незавершённость, в ряде случаев испытуемые ограничивались перечислением действующих лиц, деталей картины.

Приведём пример:

Деревья, дождь идёт, собака. Мальчик шёл. С зонтом. (Дима).

II группу составили 7 человек (70%), с диагнозом общее недоразвитие речи III уровня, минимальные дизартрические нарушения, имеющих относительно высокий уровень речевого развития. Дети оперировали большим количеством слов, чем дети I группы. В их высказывания были представлены все остальные части речи. Больше всего дошкольники употребляли существительные конкретного значения, в 1,1 раза меньше – глаголов (таблица №1).

Таблица №1.

Характеристика словаря

Группа	Всего слов(ср.)	Существительные (%)	Глаголы (%)	Другие части речи (%)	Количество слов употребляемых ошибочно (%)
I	15,5	6,2	4,3	4,8	0,5
II	28,2	8,1	6,8	13,3	0,4

Фразовая речь состояла в основном из простых распространённых предложений (таблица №2). При попытке использования сложных синтаксических конструкций в речи увеличивалось количество аграмматизмов. В целом для речи детей данной группы характерны многочисленные повторения, возвращение к ранее сказанному.

Приведём пример:

На улице идёт дождь. У мальчика в руке зонт. Зонт закрыл мальчика от дождя. С мальчиком идёт собака.

Таблица №2.

Характеристика фразовой речи

Группа	Количество предложений (%)	Предложения	
		Простые (%)	Сложные (%)
I	3	2,7	0,3
II	4,1	3,1	1

При выяснении преобладающей формы общения у детей дошкольного возраста I и II группы со взрослыми оказалось, что большинство дошкольников (60%) находятся на уровне ситуативно-деловой формы общения, которое обнаруживалось в ситуации совместной игры. Эти дети не проявили никакого интереса к беседе на познавательные темы и не были готовы к познавательному общению. Разговор со взрослым (о животных, машинах, явлениях природы) был для них слишком труден и утомителен. Тем более малодоступным для них было внеситуативно-личностное общение.

Предпочтение внеситуативно-познавательного общения со взрослым, которое соответствует возрастной норме для детей пятилетнего возраста, обнаружено у трети детей (30%) с III уровнем речевого развития. Рассматривая книжки, большинство из них проявляли достаточный интерес, хотя познавательные вопросы и собственные высказывания детей встречались довольно редко. Характерно, что в ситуации внеситуативно-познавательного общения дошкольники ориентированы в основном на взрослого, в то время как в ситуации игры они больше стремятся к самостоятельности и склонны игнорировать партнера.

В ситуации внеситуативно-личностного общения все показатели были значительно ниже. Большинство детей и со II и с III уровнем речевого развития не испытывали интереса к данной форме общения, стремились избежать вопросов взрослого, смущались, уходили от взрослого или переводили общение на другую тему. Только пятая часть детей (20%) проявили желание и способность к беседам со взрослым на личностные темы.

Анализируя полученные данные, можно сказать, что по уровню общения со взрослым у половины детей наблюдается отставание. В соответствии с возрастным нормативом у дошкольников в пятилетнем возрасте преобладающей является внеситуативно-познавательная или внеситуативно-личностная форма общения со взрослыми. Задержка на

уровне ситуативно-деловой формы говорит об отсутствии познавательных интересов и о неспособности детей к внеситуативной беседе. Это свидетельствует о ситуативности детей и определенном недоразвитии речи.

Коммуникативная компетентность в общении со сверстниками определялась с помощью методики «Картинки». По этой методике дети должны были описать конфликтные ситуации, изображенные на картинках, и предложить свое решение коммуникативной проблемы. Основным результатом в данной методике связан с качественным своеобразием ответов детей, которые отражают преобладающий тип решения конфликтных ситуаций.

Пять лет – это возраст наиболее интенсивного общения детей, когда закладываются основы межличностных отношений и сотрудничества, когда дошкольники приобретают основные коммуникативные способности, позволяющие налаживать отношения со сверстниками и самостоятельно разрешать возникающие проблемы. Однако полученные данные свидетельствуют о том, что 20% испытуемых таких способностей не имеют. При анализе результатов оказалось, что пятилетние дети достаточно часто либо не понимают конфликтных ситуаций, изображенных на картинках, либо не могут найти самостоятельного выхода из них. Ответы некоторых детей были неадекватны, не имели отношения к поставленному вопросу. Например, рассматривая картинку, где изображена группа детей, не принимающих девочку в игру, на вопрос, что ты будешь делать на месте этой девочки, наши испытуемые отвечали: «Буду танцевать и петь песенки» или «Буду играть». Ответы других детей свидетельствовали об их неумении разрешить конфликтную ситуацию. На вопрос: «Что бы ты сделал на месте этой девочки (мальчика)?» – дети отвечали: «Не знаю», «Убегу», «Заплачу», «Буду стоять». Ответы такого типа, не содержащие каких-либо самостоятельных разрешений конфликтной ситуации и свидетельствующие о низком уровне развития коммуникативной компетентности, наблюдались примерно у 40% детей. Среди остальных ответов, содержащих самостоятельные решения, 20% занимают агрессивные выходы из ситуации

(«Всех побью», «Стукну»). Причем агрессивные выходы в разных конфликтных ситуациях, как правило, предлагались одними и теми же детьми. Таким образом, пятая часть детей проявили склонность к агрессии.

Миротлюбивые и конструктивные решения конфликтных ситуаций были предложены более чем в половине случаев. Из них 20% (2 человека) использовали попытки к справедливому разрешению ситуации («Объясню, что так не поступают», «Скажу, что так неправильно»), 20% (2 человека) ответов содержали продуктивные и действенные решения («Поиграю в другие игры», «Подожду, пока они поиграют», «Починю поломанную игрушку», «Построю новый домик» и т.д.). Именно такие ответы свидетельствуют о достаточно высокой коммуникативной компетентности детей в общении со сверстниками.

На этапе работы кроме экспериментального задания нами было организовано специальное наблюдение за детьми в игре с элементами трудовой и учебной деятельности. Результаты наблюдения отражены в таблице 3.

Таблица №3.

Степень активности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в различных видах деятельности

Степень активности	Ситуация общения		
	Игра	Игра с элементами обучения	Игра с включением труда
Высокая	3 чел.(30%)	3 чел.(30%)	3 чел.(30%)
Средняя	5 чел.(50%)	3 чел.(20%)	5 чел.(50%)
Низкая	2 чел.(20%)	4 чел.(40%)	2 чел.(20%)

Как показывают данные таблицы, дети продемонстрировали почти в равной степени активное отношение во всех видах игры.

Обобщение данных, полученных в результате проведенного экспериментального изучения, особенностей общения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, позволило условно разделить их по

уровням сформированности коммуникативных умений с учётом уровня речевого развития детей, формы общения и активности детей на два уровня.

К первому уровню развития коммуникативных способностей было отнесено 3 ребёнка (30%). Это дети со вторым уровнем речевого развития с низким уровнем сформированности коммуникативных способностей. Их отличало отсутствие мотивации и целеустремлённости в общении, стремления и желания вступать в контакты. Испытуемые оставались безразличными к попыткам других детей привлечь их к совместной деятельности в игре. Они были замкнуты, необщительны. Их характеризовало наличие интонационно-монотонной и лексически невыразительной речи, нарушение связности изложения, аграмматизмы, ограниченное использование неречевых средств общения, бедность и однообразие речевых средств. При выполнении задания им требовалась значительная помощь экспериментатора.

Ко второму уровню развития коммуникативных способностей были отнесены 7 детей (70%) с третьим уровнем речевого развития, занимавшие пассивную позицию, не проявлявшие инициативу и активность в общении. Однако они были способны поддержать беседу в случае обращения к ним. Дети не являлись инициаторами совместной деятельности, общения, но принимали любое предложение. Средства общения были более разнообразны, но речевая продукция была далека от совершенства по своей структурно-семантической организации. В речи дошкольников отмечались недостатки в языковом оформлении высказываний, лексические затруднения. Фразовая речь характеризовалась небольшим количеством аграмматизмов. У детей отмечался минимальный уровень использования невербальных средств общения. Но среди испытуемых этого уровня было 2 ребёнка, которые показали достаточно высокий уровень коммуникативной компетенции в общении со сверстниками.

Недоразвитие речевых средств у детей с общим недоразвитием речи снижает уровень общения, способствует возникновению психологических особенностей, что приводит к снижению коммуникативной активности. Дети с общим недоразвитием речи не умеют общаться, и это совпадает с данными

литературы. У детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи коммуникативные способности находятся на низком уровне развития, что связано с ограниченностью средств общения, снижением активности общения, не сформированностью форм общения, невнимательностью, неумением последовательно излагать свои мысли, с отсутствием точности передачи их содержания.

Необходима специально организованная работа по формированию коммуникативных умений у детей с такими речевыми нарушениями, которая будет базироваться на учёте онтогенетических этапов развития общения у детей. Обнаруженные способности общения детей привели нас к убеждению, что при их обучении и воспитании наряду с формированием произносительных навыков, лексического запаса, грамматического строя необходимы специальные упражнения для формирования мотивационно-потребностной сферы общения, его целенаправленности и активности.

ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

3.1. Цель, задачи и организация формирующего эксперимента

После определения уровня коммуникативных способностей у дошкольников с общим недоразвитием речи нами были разработаны специальные занятия с целью повышения уровня коммуникативных способностей. Особенности и формы коммуникации детей данной категории послужили ориентирами при разработке методов экспериментального обучения.

Изучая особенности коммуникации дошкольников с общим недоразвитием речи, под коммуникативными способностями мы подразумевали желание вступить в контакт с окружающими и умение организовать общение. Умение организовывать общение включает:

- умение начать, завершить разговор;
- привлечь внимание собеседника;
- проявление инициативности, активности в общении;
- поддержание беседы;
- умение слушать и понимать собеседника;
- адекватное использование речевых и неречевых средств общения;
- владение различными формами общения.

В ходе формирующего эксперимента были поставлены следующие задачи:

- 1) Определить и экспериментально проверить выбранные приёмы коррекционного воздействия;
- 2) Подобрать приёмы коррекционной работы по развитию несформированных форм общения;

3) Выявить наиболее эффективные приёмы коррекционной работы, обеспечивающие развитие речевых и неречевых средств общения, его активность.

Согласно задачам исследования нами была подготовлена программа коррекционной работы по формированию коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. При определении основных направлений работы мы опирались на общедидактические и специальные принципы организации коррекционно-педагогического процесса.

Формирующий эксперимент проводился в средней группе МБДОУ детский сад № 27, г. Кузнецк, Пензенской области с сентября 2020 года по декабря того же года. В нём принимали участие 5 детей с третьим уровнем речевого недоразвития.

Одним из способов стимулирования и развития коммуникативных способностей является социально-психологический тренинг, который ориентирован на развитие личности. Он помогает развивать способности у детей различных возрастов. В своей работе мы опирались на труды Андреевой Г.М., Волкова Б.С., Горянина В.А., Зимней И.А., Листой М.И., Лубовского В.И., Соловьевой Л.Г. и др..

Игры–занятия с элементами тренинга формируют у детей знания и умения доброжелательного общения, воспитывают культуру общения, помогают сформировать у детей коммуникативные способности, умение распознавать эмоции других людей и владеть своими чувствами, сопереживать, радоваться чужим радостям и огорчаться из-за чужих огорчений, уметь выражать свои потребности и чувства с помощью вербальных и невербальных средств, уметь сотрудничать и взаимодействовать.

В работе с дошкольниками мы использовали игры-занятия с элементами тренинга с учетом возможностей, особенностей, интересов детей. Перед игрой детям давалась установка на внимание, уважение друг к

другу, терпение. Переход от одной части игры – занятия, был достаточно быстрым; детям не давалось возможности уйти из-под контроля, отвлечься.

Приведём фрагмент игры-занятия с элементами тренинга «Путешествие по городу».

Ход игры–занятия:

1. Ритуал приветствия:

2. Основная часть

... - Следующая остановка: «Театр».

- Ребята, нужно приобрести билеты в кассе на спектакль (приобретаем, обращается внимание на употребление в речи детей вежливых слов).

Двое из пяти детей при покупке билетов пользовались односложными предложениями. Остальные дошкольники старались говорить полными предложениями, добавляли вежливые слова «пожалуйста», «спасибо».

Кукольный спектакль «Незнайка на улице города».

Ширма: (изображение улицы: рисунки детей, аппликация домов, машин, автобусов, светофора, «зебры», деревья).

Куклы: Катя и Незнайка.

Катя: Здравствуйте, ребята, меня зовут Катя. Я живу с вами в одном городе (Вы, знаете как называется наш город?... – Испытуемые сначала говорили название городов, которые они вспоминали, а потом давали правильный ответ. - Я жду в гости друга Незнайку. Он в городе никогда не был.

Появляется Незнайка:

Здравствуйте, ребята!

Меня зовут Незнайка!

Катя: Где же ты, так долго пропадал?

Незнайка: Я шёл, шёл в гости к детям, вдруг вижу, стоит на краю улицы в одном сапоге чудо трёхглазое на одной ноге. У него глаза цветные не глаза, а три огня. Он по очереди ими сверху смотрит на меня.

Катя: Ребята, вы догадались, что это?

Дети: Светофор!

Катя показывает макет светофора.

Незнайка: Ой, а я думал, что он со мной играет!

Катя: Нет, светофор показывает, когда нужно переходить улицу.

Ребенок:

Красный – стоп – дороги нет!

Желтый вспыхнул – подожди!

Зеленый свет – иди!

Путь свободен впереди!

Незнайка: Потом, я хотел доехать к вам на автобусе, но почему – то меня ругали и делали замечания.

Катя: За что?

Незнайка: Я зашел в автобус, растолкал всех, сел у окна.

Катя: Ребята, а разве можно толкаться в автобусе? (ответы детей).

Незнайка: А потом я съел конфету и бросил бумажку на пол, потом я хотел всех развеселить стал громко петь, чтобы все слышали!

Катя: Ребята, а правильно ли поступил Незнайка? А где и когда можно петь? Почему нельзя этого делать в автобусе?

Незнайка: Спасибо Катя, спасибо, ребята, теперь я знаю как себя вести в транспорте.

Воспитатель: Запомни, Незнайка эти правила. Напомните Незнайке, как нужно переходить улицу? (на зеленый сигнал светофора). Как нужно вести себя в автобусе? (Не толкаться, не сорить, не кричать).

Незнайка: Сколько вы мне интересного рассказали. Я обязательно научу всех своих друзей.

- Ребята, давайте порадуем Незнайку и сделаем ему подарок. У меня есть мячик, а в коробке есть бантики, цветочки, и другие украшения. С помощью этих предметов мы сделаем мяч красивым и необычным.

Дети по очереди выбирают украшения и с помощью липучки приклеивают на мяч.

- Молодцы, ребята! Полюбуйтесь, какой красивый, необычный мяч получился. Давайте немного поиграем этим мячом. Вставайте в круг и бросайте друг другу. (Мяч должен попасть в руки каждому ребенку).

- А сейчас, давайте попрощаемся с Незнайкой и подарим ему мяч.

До свидания, Незайка!

Мы принесли тебе подарок,

Если нравится - возьми,

Своим друзьям покажи!

Незнайка: До свидания, ребята, спасибо, мне очень понравился ваш подарок.

Воспитатель: Хорошо, мы провели время, а сейчас нам нужно возвращаться. Занимайте места в автобусе. Вот и приехали. Выходите из автобуса. Мальчики, пропустите девочек.

3. Подведение итогов

4. Ритуал прощания.

В начале занятия дети чувствовали себя недостаточно уверенно, мало говорили, были безынициативными, но по мере перехода от одного задания к другому дети проявляли больший интерес к занятию, активнее участвовали в выполнении предлагаемых заданий.

Одним из условий развития общения является организация речевой среды. В качестве основного метода формирования такой среды в повседневном общении мы использовали беседу логопеда с детьми, т.к. в ходе беседы используются различные выразительные средства: жесты, взгляды, мимику, интонации и т.д. Главным в общении было понимание, признание и принятие личности детей. Дети охотнее вступали в контакт со взрослыми, если чувствовали внимание, интерес и доброжелательность взрослого, свою защищённость. В ходе таких бесед дети постепенно переходили от отрывочных высказываний к более последовательным, развёрнутым, начинали задавать много вопросов, в том числе такие, как почему? зачем? и др.

На первых занятиях беседа была не достаточно продолжительной, но на последующих занятиях дети были способны к целеустремлённому разговору в течение довольно длительного времени. Такой разговор содержал вопросы, ответы, выслушивание сообщений собеседников. Также детям предлагалось дополнить, поправить товарища, переспросить или расспросить собеседника. Коллективные разговоры помогают сблизить детей, формируют их поведение.

Для развития начальных форм общения со сверстниками организовывалось совместное рассматривание картинок, книг. Целью беседы являлось: обмен чувствами, представлениями, переживаниями, высказывание собственного мнения, рассуждения. К рассматриванию картинок все дети проявляли больший интерес, чем к обсуждению прочитанной книги. Во время первых занятий все испытуемые старались закончить общение со взрослым сразу после чтения книги или рассматривания картинки. Экспериментатору приходилось прилагать усилия, чтобы заинтересовать детей, задавать множество вопросов, побуждая их к высказываниям. Общей для всех испытуемых беседы на первых занятиях не получалось. Дошкольники отвечали только на поставленный вопрос, не распространяясь за его пределы, некоторые же дети, если им было не интересно обсуждать заданную тему, на вопрос отвечали какой-либо историей из жизни. Слушали они только взрослого, лишь за редким исключением прислушивались к тому, что говорят сверстники. Дети во время беседы часто отвлекались, начинали играть. На первых занятиях пришлось ограничиться только обсуждением конкретных событий, произошедших в жизни детей и взрослого, просмотренных мультфильмов.

Во время следующих занятий испытуемые стали раскованнее, увереннее, им стало легче вступать в беседу, они больше говорили. Не смотря на это, уровень инициативности испытуемых был низким, и ведущая роль во время занятий по-прежнему принадлежала экспериментатору. Как и на первых занятиях, дети проявляли больший интерес к рассматриванию

картинок, книга интересовала их значительно меньше. Однако, во время рассматривания картинок и чтения книг, испытуемые стали задавать взрослому познавательные вопросы, высказывали оценочные суждения.

Изменился характер беседы: исчезла необходимость постоянно задавать вопросы испытуемым, чтобы они могли высказать своё мнение, для вступления в беседу детям стало достаточным обращения к ним взрослого или сверстника. Дошкольники стали меньше отвлекаться от общей беседы и стали даже задавать друг другу и взрослому вопросы с целью уточнить что-либо. Появилась возможность перейти от конкретных фактов к более отвлечённым темам. Во время занятия после чтения книги «Собака – друг человека» дети стали делиться своими знаниями о том, где и как могут помочь человеку собаки. Но всё же, в большинстве случаев, их высказывания сводились к констатированию фактов из жизни, мультфильмов.

На последних занятиях дети чувствовали себя значительно увереннее. Во время чтения и обсуждения книг они задавали много познавательных вопросов, с интересом выслушивали ответы взрослого. Больше стало и оценочных высказываний. Испытуемые стали выступать инициаторами беседы, они много говорили, причём почти у всех было желание принять участие в беседе, они перебивали друг друга, взрослому приходилось организовывать беседу, направлять её и давать возможность высказаться всем желающим. Легче происходил переход от констатации фактов к рассуждению на абстрактные темы, хотя инициатором такого перехода являлся экспериментатор. Параллельно с такими занятиями велась работа с применением различных игр: подвижных, игр парами и др.

На протяжении всего формирующего эксперимента мы развивали у детей с общим недоразвитием речи владение невербальным языком чувств и эмоций, эмоциональное восприятие окружающего путём подражательной деятельности. В коррекционно-педагогическом воздействии мы использовали упражнения, основанные на моделировании проблемных и игровых ситуаций, которые создавались путём выполнения детьми

определённых ролей, постановкой проблемы. Выполнение различных ролей способствовало выработке коммуникативных умений. Выбранная роль настраивала ребёнка на практические и речевые действия. Степень сложности проблемной ситуации помогала детям овладеть более сложными речевыми умениями, что позволяло использовать различные формы общения. Использование этого приёма оказало положительное воздействие на коммуникативную, эмоционально-личностную сферу дошкольников, способствовало обогащению социального опыта, речевой и познавательной активности, формированию более высокого уровня общения с окружающими. В обучении использовались словесные игры. Это способствовало освоению речевой выразительности. Дети ориентировались на партнёра, его практические и речевые действия, отвечали на вопросы и реплики партнёра.

При разработке содержания и приёмов обучения детей с речевым недоразвитием мы делали акцент на формирование тех форм общения у испытуемых, которые оказались недостаточно сформированными и не могли служить основой для развития речи.

3.3. Контрольный эксперимент

Для проверки эффективности экспериментального обучения, был проведён контрольный эксперимент. Нами были обследованы все дети, принимающие участие в формирующем эксперименте (5 детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня). Они обучались по специально разработанным нами приёмам формирования коммуникативных способностей. Качественный и количественный анализ полученных результатов свидетельствует о заметных улучшениях в коммуникативной сфере детей. Они стали более активными и инициативными в общении, у них увеличился словарный запас, возросло количество развёрнутых

высказываний, произошло усложнение структуры предложений. Испытуемые чувствовали себя более комфортно и свободно в различных формах общения.

Сравнительный анализ показателей активности общения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи до и после обучения показан на рисунке 1.

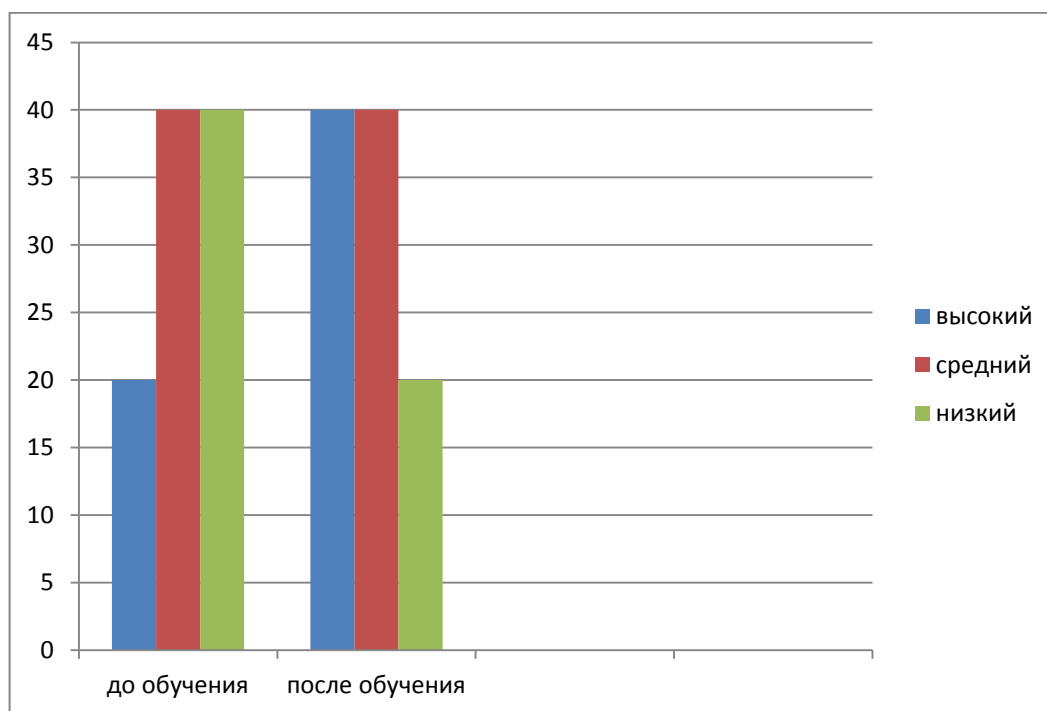


Рис.1. Сравнительный анализ показателей активности общения дошкольников с речевым недоразвитием до и после обучения

Результаты формирующего эксперимента показали, что целенаправленное развитие коммуникативных способностей в процессе логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи приводит к положительной динамике.

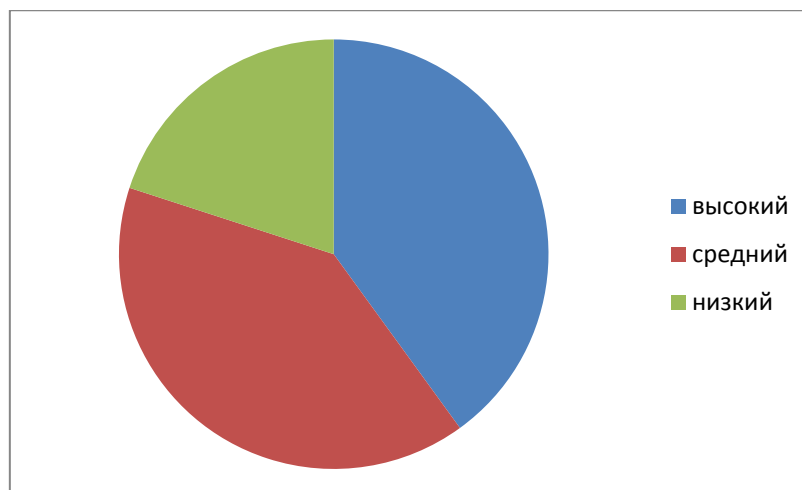


Рис.2. Уровни коммуникативных способностей детей дошкольного возраста общим недоразвитием речи после обучения

Как видно из рисунка 2 у детей после обучения был отмечен высокий (40%) и средний (40%) уровень коммуникативных способностей. До обучения – низкий (40%) и средний (40%).

В результате наших исследований мы выявили положительность целенаправленного влияния на формирование коммуникативных способностей у дошкольников с общим недоразвитием речи. Формирование коммуникативных способностей может проводиться как на специальных занятиях, так и вне их: во время игр, в свободном общении детей, во время чтения книг.

Во время общения с детьми, необходимо постоянно стимулировать их активность. Следует поощрять любую попытку ребёнка рассказать о событиях, известных ему по книгам, мультфильмам или из собственной жизни, сходных с обсуждаемыми. Дошкольники должны чувствовать, что их понимают, им переживают, к ним прислушиваются.

Таким образом, организация работы по развитию общения детей с общим недоразвитием речи будет способствовать успешному овладению ими коммуникативными способностями.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Несформированность речевых средств у дошкольников с общим недоразвитием речи снижает уровень общения, способствует возникновению психологических особенностей, что приводит к снижению коммуникативной активности. Дети с общим недоразвитием речи не умеют общаться: затрудняются вступать в контакт и поддерживать его.

Проведённое нами исследование подтверждает, что у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи коммуникативные умения находятся на низком уровне развития, что связано с ограниченностью средств общения и снижением его активности. В ходе экспериментального исследования испытуемые по уровню сформированности коммуникативных способностей разделились на два уровня: к первому уровню было отнесено 3 ребёнка (30%) – дети со вторым уровнем речевого развития, с низким уровнем сформированности коммуникативных способностей. Их отличало отсутствие мотивации и целеустремлённости в общении, стремления и желания вступать в контакты. Испытуемые оставались безразличными к попыткам других детей привлечь их к совместной деятельности в игре. Они были замкнуты, необщительны; их характеризовало наличие интонационно-монотонной и лексически невыразительной речи, нарушение связности изложения, аграмматизмы, ограниченное использование неречевых средств общения, бедность и однообразие речевых средств.

Ко второму уровню развития коммуникативных способностей были отнесены 7 детей (70%) с третьим уровнем речевого развития, занимавшие пассивную позицию, не проявлявшие инициативу и активность в общении, однако они были способны поддержать беседу в случае обращения к ним. Дети не являлись инициаторами совместной деятельности, общения, но принимали любое предложение. Средства общения были более разнообразны, но речевая продукция была далека от совершенства по своей

структурно-семантической организации. В речи дошкольников отмечались недостатки в языковом оформлении высказываний, лексические затруднения; фразовая речь характеризовалась небольшим количеством аграмматизмов. У испытуемых отмечался минимальный уровень использования невербальных средств общения, но среди дошкольников этого уровня было 2 ребёнка, которые показали достаточно высокий уровень коммуникативной компетенции в общении со сверстниками.

В связи с тем, что становление коммуникативных способностей у дошкольников является важным составным компонентом готовности к школьному обучению, в специальных дошкольных учреждениях, по нашему мнению, необходимо проводить работу по формированию коммуникативных способностей, которая должна проводиться совместно логопедами и воспитателями. Она может быть организована: на специальных занятиях; во время занятий по развитию речи на основе ознакомления с окружающими, чтения книг, сюжетно-ролевых и дидактических игр; вне занятий: во время свободного общения детей с педагогами, во время игр.

Работа по развитию коммуникативной деятельности должна:

- базироваться на учёте онтогенетических этапов развития общения у детей;
- формировать у детей личностные и познавательные мотивы общения;
- содержать систему упражнений, направленную на развитие коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (включающую формирование у детей речевых и неречевых средств общения, использование средств общения в различных коммуникативных ситуациях);
- повышать эффективность коррекционно-педагогической работы в целом.

Таким образом, проведённое нами исследование подтвердило выдвинутую нами гипотезу о том, что только при помощи специальных комплексов упражнений в процессе коррекционного воздействия можно

повысить уровень коммуникативных способностей у детей с общим недоразвитием речи. Правильно организованная работа по формированию речевых и неречевых средств общения у таких детей позволит им, по нашему мнению, успешно овладеть коммуникативными способностями, что может повлиять на успешность дальнейшего обучения не только в дошкольном учреждении, но и в школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений [Электронный ресурс] / М.М. Аксенова, В.И. Яшина. – <http://pedlib.ru/Books/4/0018/index.shtml>
2. Андреева, Г.М. Социальная психология [Электронный ресурс] / Г.М. Андреева. – http://www.pedlib.ru/Books/1/0191/1_0191-1.shtml
3. Бакалейко, М.Ю. Педагогические условия развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста / М.Ю. Бакалейко, В.В. Неволina // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». – 2019. – №11. – С. 5-12.
4. Белобрыкина, О.А. Речь и общение. Популярное пособие для родителей и педагогов / О.А. Белобрыкина. – Ярославль, 1998. – 240 с.
5. Борисова, И.В. Реализация процесса сопровождения детей с задержкой психического развития в процессе инклюзии в условиях дошкольного образовательного учреждения / И.В. Борисова // Молодой ученый. – 2015. – №21. – С. 769-772.
6. Венгер, Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст) [Электронный ресурс] / Л.А. Венгер. – http://pedlib.ru/Books/7/0213/7_0213-1.shtml
7. Волков, Б.С. Психология общения в детском возрасте / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М., 1996. – 272 с.
8. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Электронный ресурс] / Л.С. Выготский. – [http://psychlib.ru/mgppu/vmr-1934/vmr-001.htm#\\$pI](http://psychlib.ru/mgppu/vmr-1934/vmr-001.htm#$pI)
9. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М., 2007. – С. 472.
10. Глухов, В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие / В.П. Глухов. – М., 2005. – 351 с.

11. Горянина, В.А. Психология общения / В.А. Горянина. – М., 2004. – 416с.
12. Дмитриевских, Л.С. Особенности состояния языковой способности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Л.С. Дмитриевских, А.С. Тропина // Вестник Курганского государственного университета. – 2018. – №4. – С. 33-35.
13. Дубовская, В.А. Особенности диалогической формы речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня / В.А. Дубовская, А.В. Никифорова // Вестник Курганского государственного университета. – 2018. – №4. – С. 23-26.
14. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопеда [Электронный ресурс] / Л.Н. Ефименкова. – http://pedlib.ru/Books/1/0383/1_0383-1.shtml
15. Жинкин, Н.И. Психологические основы развития речи [Электронный ресурс] / Н.И. Жинкин. – <https://www.klex.ru/mwf>
16. Жукова, Н.С. Отклонения в развитии детской речи: учебное пособие / Н.С. Жукова. – М., 1994. – 128 с.
17. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя. – http://www.pedlib.ru/Books/2/0309/2_0309-1.shtml
18. Июдина, Л.В. Особенности развития коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III-IV уровней / Л.В. Июдина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – №2. – С. 115-119.
19. Короткова, Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию / Э.П. Короткова. – М., 1982. – 128 с.
20. Кузина, Н.И. Формирование объяснительной речи старших дошкольников / Н.И. Кузина // Дошкольное воспитание. – 1973. – №5. – С. 38-42.

21. Куликова, О.Л. Развитие коммуникативных умений дошкольников в условиях музыкально-игровой деятельности / О.Л. Куликова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – №1. – С. 251-254.

22. Лаврук, А.М. Особенности сформированности речевого этикета и коммуникативной способности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня [Электронный ресурс] / А.М. Лаврук, И.И. Чубова. – <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sformirovannosti-rechevogo-etiketa-i-kommunikativnoy-sposobnosti-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-obshchim>

23. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Электронный ресурс] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – http://pedlib.ru/Books/5/0231/5_0231-1.shtml

24. Левина, Р.Е. Основы теории практики логопедии [Электронный ресурс] / Р.Е. Левина. – <http://pedlib.ru/Books/4/0286/index.shtml>

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

26. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М., 1998. – 680 с.

27. Лубовский, В.И. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Электронный ресурс] / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева. – <http://licman.narod.ru/books/psychology/lubovsky/>

28. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Электронный ресурс] / А.Р. Лурия. – <http://pedlib.ru/Books/1/0170/index.shtml>

29. Максаков, А.И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений [Электронный ресурс] / А.И. Максаков. – http://pedlib.ru/Books/2/0167/2_0167-1.shtml

30. Маханева, М.Д. Театрализованные занятия в детском саду [Электронный ресурс] / М.Д. Маханева. – http://www.pedlib.ru/Books/1/0403/1_0403-1.shtml

31. Мигунова, Е.В. Организация театрализованной деятельности в детском саду: Учеб.-метод. пособие [Электронный ресурс] / Е.В. Мигунова. – http://movement.ucoz.ru/_ld/0/82_novsu214.pdf

32. Общение детей в детском саду и семье / под ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной. – М., 1990. – 150 с.

33. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми [Электронный ресурс] / под ред. М.И. Лисиной. – http://pedlib.ru/Books/7/0027/7_0027-1.shtml

34. Попова, Н.Е. Особенности коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня [Электронный ресурс] / Н.Е. Попова, Ю.В. Григорьева, В.А. Дубовская. – <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kommunikativnoy-kompetentsii-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi-tretiego-urovnya>

35. Соловьева, Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи / Л.Г. Соловьева // Дефектология. – 1996. – №1. – С. 62-66.

36. Сохин, Ф.А. Осознание речи старшими дошкольниками / Ф.А. Сохин // Подготовка детей к школе в детском саду. – М., 1978. – С. 160-171.

37. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М., 2000. – 128 с.

38. Филичева, Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М., 1993. – 103 с.

39. Шульга, А.Ю. Изучение коммуникативной компетенции старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня / А.Ю. Шульга,

В.А. Дубовская // Вестник Курганского государственного университета. – 2018. – №4. – С. 89-92.

40. Якубинский, Л.П. О диалогической речи / Л.П. Якубинский // Избранные работы: язык и его функционирование. – М., 1986. – С. 20-58.

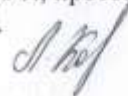
ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

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

Утверждаю: зав. кафедрой
«29» июня 2020 г., протокол № 12
Корчагина Л.Н.



Задание

По выпускной квалификационной работе Курашовой Анастасии
Витальевны

1. Тема работы «Формирование коммуникативной деятельности
дошкольников на логопедических занятиях»

Утверждена приказом по Университету «24» 04 2020 г. № 566а/в

2. Срок сдачи студентом законченной работы « 4 » 02 01 2021 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель – подобрать комплекс упражнений, направленных на
формирование у дошкольников с общим недоразвитием речи
коммуникативных способностей.

Объект исследования – коммуникативные способности детей
дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Предмет – комплекс упражнений направленный на развитие
коммуникативных способностей дошкольников с речевым недоразвитием.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

- 1) изучить научно-методическую литературу по проблеме;
- 2) выявить особенностей коммуникативных способностей детей
дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в различных видах
деятельности;

3) провести коррекционную работу по формированию коммуникативных способностей у дошкольников с речевым недоразвитием.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов квалификационной работы	Сроки выполнения этапов	Примечания
1	Изучение и анализ литературы по теме квалификационной работы	Июль-август 2020 г.	
2	Проведение и анализ экспериментального исследования	Сентябрь 2020 г.	
3	Проведение обучающего эксперимента по развитию коммуникативной деятельности детей с ОНР.	Сентябрь-ноябрь 2020 г.	
4	Проведение контрольного эксперимента и оформление работы	Декабрь 2020 г.	

6. Дата выдачи задания « 01 » июля 2020 г.

Руководитель _____

(подпись)

Задание принял к исполнению _____

(подпись)

ОТЗЫВ

научного руководителя о выпускной квалификационной работе студентки факультета педагогики, психологии и социальных наук Курашовой Анастасии Витальевны на тему «Формирование коммуникативной деятельности дошкольников на логопедических занятиях»

Тема выпускной квалификационной работы Анастасии Витальевны Курашовой актуальна и интересна при работе с дошкольниками с ОНР.

В работе рассмотрены особенности речевого развития детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и возможности логопедической работы по развитию коммуникативной деятельности у детей данной категории.

Студентка подготовила и провела исследование особенностей речи у дошкольников речевой группы и проанализировала полученные данные.

При подборе экспериментального материала студенткой были учтены типологические, возрастные, речевые, психологические особенности детей, принимавших участие в исследовании, что позволило провести констатирующий и обучающий эксперименты на достаточно высоком уровне и получить хорошие результаты при проведении контрольного эксперимента.

При написании работы А.В. Курашова проявила себя как грамотный специалист, способный применить новые и традиционные методики в своей работе.

Работа соответствует всем требованиям, предъявляемым к выпускным квалификационным работам, заслуживает положительной оценки и достойна представления к защите.

Научный руководитель:
кандидат психологических наук
доцент кафедры «Дошкольное
и дефектологическое образование»



Н.Л. Морозова



АНТИПЛАГИАТ
ТВОРИТЕ СВОБНЫМ УМОМ

Пензенский государственный
университет

СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе
Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы	Курашова Анастасия Витальевна
Подразделение	ДПО
Тип работы	Выпускная квалификационная работа
Название работы	Курашова А.В. Формирование коммуникативной деятельности дошкольников на логопедических занятиях.docx
Название файла	Курашова А.В. Формирование коммуникативной деятельности дошкольников на логопедических занятиях.docx
Процент заимствования	24.50 %
Процент самоцитирования	0.00 %
Процент цитирования	9.26 %
Процент оригинальности	66.24 %
Дата проверки	10:53:50 04 февраля 2021г.
Модули поиска	Модуль поиска ИПС "Адилет"; Модуль выделения библиографических записей; Сводная коллекция ЭБС; Модуль поиска "Интернет Плюс"; Коллекция РГБ; Цитирование; Переводные заимствования (RuEn); Модуль поиска переводных заимствований по eLibrary (EnRu); Модуль поиска переводных заимствований по интернет (EnRu); Коллекция eLIBRARY.RU; Коллекция ГАРАНТ; Коллекция Медицина; Диссертации и авторефераты НББ; Модуль поиска перефразирований eLIBRARY.RU; Модуль поиска перефразирований Интернет; Коллекция Патенты; Модуль поиска "ПГУ"; Модуль поиска общепотребительных выражений; Кольцо вузов

Работу проверил	Морозова Наталья Львовна
	ФИО проверяющего
Дата подписи	4.02.2021
	 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.