

**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(Н И У « Б е л Г У »)**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

ТЕХНОЛОГИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАРУШЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ КОРРЕКЦИОННО – РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Выпускная квалификационная работа

обучающегося по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, магистерская программа Комплексное сопровождение образования лиц с нарушениями речи заочной формы обучения, группы 02021558
Кондрашиной Маргариты Александровны

Научный руководитель
к.псих.н., доцент
Панасенко К.Е.

Рецензент
Руководитель территориальной
психолого-медико-педагогической
комиссии г.Белгорода
Токарева О.А.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАТИВНЫХ НАРУШЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ.....	10
1.1. Сущность понятий «коммуникация», «коммуникативные нарушения».....	10
1.2. Особенности коммуникативных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	17
1.3. Возможности коррекционно-развивающей среды в преодолении коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	24
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАРУШЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ.....	36
2.1. Организация и методы изучения коммуникативного развития детей с общим недоразвитием речи.....	36
2.2. Особенности коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	44
2.3. Содержание работы по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-развивающей среды.....	58
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	80
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	84
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	92

ВВЕДЕНИЕ

Общение является одним из наиважнейших факторов и условий психического развития ребенка, которое характеризуется конкретной социальной системой отношений ребенка с другими людьми, в которую он попадает с момента рождения. Под влиянием общения происходит качественная перестройка психики ребенка, в результате чего изменяются его взаимоотношения с людьми и окружающей действительностью в целом.

Высокая сензитивность старшего дошкольного возраста определяет большие потенциальные возможности коммуникативного развития ребенка. Полноценное проживание этого возраста, его позитивные приобретения являются необходимым основанием, на котором выстраивается дальнейшее развитие ребенка как активного субъекта познания, деятельности, коммуникации.

В ряде публикаций (Ю.Ф. Гаркуша, О.Е. Грибова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, С.А. Миронова, О.С. Орлова, В.И. Селиверстов, Е.Ф. Собонович, Л.Г. Соловьева, В.И. Терентьева, Е.Г. Федосеева, Т.Б. Филичева, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.) отмечается своеобразие коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи (ОНР) и доказана необходимость организации коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативных навыков и преодолению коммуникативных нарушений в целом.

В настоящее время разработана и эффективно используется система логопедической помощи детям с общим недоразвитием речи, предложены эффективные методики, помогающие достичь значительных успехов в решении задач диагностики, предупреждении и коррекции речевых нарушений. Но, вместе с тем, продолжает оставаться актуальной проблема преодоления коммуникативных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Таким образом, в современном состоянии вопроса сложилось противоречие: между реальной необходимостью преодоления коммуникативных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи и недостаточной разработанностью психолого-педагогических условий преодолению коммуникативных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Коммуникативное развитие детей с общим недоразвитием речи во многом зависит от того, насколько целесообразно создана предметная среда, так как она является не только социально-коммуникативным фактором общего развития, но и фактором коррекционно-развивающего преодоления недостаточности психофизического развития детей.

Исследования предметной среды ведутся уже давно. Большой вклад внесли в создание коррекционно-развивающей среды для детского сада С.Л. Новоселова, Н.Н. Поддьяков, Л.А. Парамонова, Е.В. Зворыгина, В.А. Петровский и др. Процесс преобразования содержания педагогического процесса не может быть оторван от той развивающей среды, в которой он должен воплощаться.

Названные противоречия и отсутствие командной работы участников коррекционно-образовательного процесса, призванных решать задачи коммуникативно-речевого развития дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях специально созданной коррекционно-развивающей среды, определяют актуальность проблемы исследования.

Проблема исследования: каковы условия повышения эффективности логопедической работы по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи?

Цель исследования: теоретически обосновать и разработать модель коррекционно-развивающей среды, направленной на преодоление коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Объект исследования: процесс коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: организационно-методическое обеспечение модели коррекционно-развивающей среды, направленной на преодоление коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования: логопедическая работа по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи будет эффективной, если разработать модель коррекционно-развивающей среды, в которой:

-коммуникативный компонент коррекционно-развивающей среды будет выделен как центральный, обеспечивающий формирование навыков социального взаимодействия дошкольников с общим недоразвитием речи со сверстниками и взрослыми;

-будет осуществляться постепенное усложнение введения специальных педагогических средств и методов используемых для формирования коммуникативных навыков детей с нарушениями речи;

-будут созданы условия для обеспечения субъектной позиции ближайшего социального окружения дошкольников с общим недоразвитием речи в коррекционно-педагогический процесс.

Задачи исследования:

1.Теоретически обосновать проблему преодоления коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

2.Определить возможности коррекционно-развивающей среды в преодолении коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

3.Выявить особенности коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

4.Обосновать и разработать модель коррекционно-развивающей среды, направленной на преодоление коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Теоретико-методологическая база исследования: в своей работе мы опирались на научно-теоретические положения: о взаимосвязи общения, языка и сознания (А.А. Брудный, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн и др.), об особой роли речи в развитии коммуникативных навыков (П.Я. Гальперин, Ж.М. Глозман, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, А.А. Леонтьев), о трудностях общения (Г. Гибш, М. Форверг, А.А. Рояк), о характере потребностей старших дошкольников в общении с окружающими (М.И. Лисина, О.Е. Смирнова, А.Г. Ружская); о роли общения и взаимодействия субъектов в образовательном процессе (И.А. Зимняя, Я.Л. Коломенский, И.С. Кон.); об идее средового подхода и организации развивающей среды для становления субъектного опыта и развития коммуникативных навыков и умений дошкольников (Л.Б. Баряева, О.Е. Грибова, И.А. Липчанская, Ю.С. Мануйлов, М.С. Певзнер, Л.С. Сековец, М.М. Семаго, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, Е.А. Стребелева).

Методы научного исследования.

-теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;

-эмпирические: педагогический эксперимент (констатирующий этап), изучение медико- психолого-педагогической документации, тестирование, анкетирование родителей, наблюдение;

-метод количественного и качественного анализ результатов исследования.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования: заключается в том, что была теоретически обоснована и разработана модель коррекционно-развивающей среды по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Практическая значимость исследования: состоит в организационно-методическом обеспечении реализации модели коррекционно-развивающей среды по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Экспериментальная база исследования. Экспериментальная работа проводилась на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида № 15 «Дружная семейка» г. Белгорода.

Исследование проводилось в несколько этапов:

На первом этапе (октябрь 2015 г. – февраль 2016 г.) осуществлялся теоретический анализ психолого-педагогической, методической литературы с целью изучения проблемы исследования; определялись объект, предмет, цель, задачи, гипотеза и методология исследования; проводился констатирующий эксперимент с целью изучения особенностей коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

На втором этапе (март 2016г. – октябрь 2016г.) разрабатывалась программа экспериментального исследования. Экспериментальная работа сопровождалась проверкой гипотезы исследования, уточнением теоретических выводов и положений.

На третьем этапе (ноябрь 2017г. – декабрь 2017г.) осуществлялась обработка, анализ, систематизация и обобщение результатов экспериментальной работы; формулирование выводов, оформление диссертационного исследования.

На защиту выносятся следующие положения:

1. У старших дошкольников с общим недоразвитием речи отмечаются нарушения развития речевых и психических процессов, которые в свою очередь, приводят к коммуникативным нарушениям.

2. При проектировании основных направлений логопедической работы по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи необходимо исходить из уровней коммуникативного развития.

3. Модель коррекционно-развивающей среды по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи представляет собой целенаправленную, организованную деятельность

учителя-логопеда, воспитателя и родителей (законных представителей) воспитанников.

Апробация результатов исследования. Материалы исследования были представлены:

- 1) в XV Международной научно-практической конференции «Современные проблемы и перспективы развития педагогики и психологии» (г. Махачкала, 28 февраля 2018 г.) на тему: «Теоретическое обоснование проблемы преодоления коммуникативных нарушений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи»
- 2) в XVII Международной научно-практической конференции «World science: problems and innovations» (г. Пенза, 30 января 2018 г.) на тему: «Возможности коррекционно-развивающей среды в преодолении коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи».
- 3) в XVII Международной научно-практической конференции «World science: problems and innovations» (г. Пенза, 30 января 2018 г.) на тему: «Особенности развития коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи».

Структура диссертации отражает логику, содержание и результаты исследования. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

Во введении обоснована актуальность проблемы исследования; определены цель, объект, предмет, гипотеза исследования; дана характеристика методов и этапов исследования, его научная новизна; теоретическая и практическая значимость.

В первой главе «Теоретическое обоснование проблемы коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-развивающей среды» рассматривается состояние данной проблемы в современных психолого-педагогических исследованиях. Рассмотрена сущность понятий «коммуникация», «коммуникативные нару-

шения». Также раскрыты особенности коммуникативных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи. Представлены возможности коррекционно-развивающей среды в преодолении коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Во второй главе «Экспериментальная работа по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-развивающей среды» подобраны и описаны организация и методы изучения коммуникативного развития детей с общим недоразвитием речи. Также проведен анализ результатов констатирующего эксперимента. Обоснованы основные направления работы по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-развивающей среды.

В заключении подведены итоги исследования, обобщены его результаты, сформулированы основные выводы, подтверждающие правомерность выдвинутой гипотезы.

В приложении содержатся материалы опытно-экспериментальной работы.

Объем магистерской диссертации 92 страницы. Она содержит 5 рисунков. Список использованной литературы содержит 78 источников.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАТИВНЫХ НАРУШЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ

1.1. Сущность понятий «коммуникация», «коммуникативные нарушения»

На сегодняшний день существует большое количество исследований, в которых с разных позиций описывается и изучается проблема коммуникации и затрудненного общения (К.А. Абульханова -Славская, Г.М. Андреева, А. А. Брудный, К. Байлфусс, А. А. Бодалев, А.В. Брушлинский, Г. Гибш, Е. Е. Дмитриева, А. Г. Ковалев, В. Н. Куницина, В. А. Лабунская А.А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, АЛ. Лупьян, А. В. Мудрик, Н.В. Панина, Б.Д. Парыгин, В.А. Петровский, А.Г. Рузская, А.А. Рояк, Е.В. Улыбина, М. Форверг, Н.В. Чудова, И.П. Шкуратова и другие).

В «Психологическом словаре» и «Философском энциклопедическом словаре» общение рассматривается как коммуникация. Такой подход предполагает, прежде всего, ясное осознание того факта, что коммуникация (общение) есть не столько процесс внешнего взаимодействия изолированных личностей, сколько способ внутренней организации и внутренней эволюции общества как целого» (39). Близость терминов «коммуникация» и «общение» подтверждается также наличием в психологической литературе многих их синонимических производных и словосочетаний: «средства коммуникации» и «средства общения», «коммуникативная потребность» и «потребность в общении», «коммуникабельный»/«коммуникабельность» и «общительность»/«общительный», «нарушения коммуникации» и «нарушения общения» и т.д.

Многие отечественные психологи и философы (Л.С. Выготский, В.И. Курбатов, М.И. Лисина, А.А. Леонтьев, Т. Парсонс, К. Чери и др.) отожд-

дествляют эти понятия. С точки зрения Л.С. Выготского, А. А. Леонтьева, М. И. Лисиной и других отечественных психологов, процесс коммуникации неправомерно сводить к процессу передачи кодированной информации от субъекта к объекту. По их мнению, коммуникация носит неизменно деятельный, диалогический характер. Эти же черты присущи и общению.

Другую точку зрения высказывает А.А. Рояк, разделяя понятия «коммуникация» и «общение». Он считает, что коммуникация есть субъект - объектная связь, где субъект передает некую информацию, а объект выступает в качестве пассивного получателя. Коммуникация, по мнению А. А. Рояк, является процессом однонаправленным: информация передается только в одну сторону, поэтому в принципе не имеет большого значения, является ли получатель информации человек, животное или техническое устройство (69).

Н.А. Сорокина отмечает, что коммуникация складывается из коммуникативных актов, в которых участвуют коммуниканты, порождающие высказывания (тексты) и интерпретирующие их. Система коммуникативных действий включает пять групп умений: умение воспринимать информацию, анализировать полученную информацию, умение моделировать собственную информацию, умение передавать собственную информацию, корректировать общение с изменением ситуации (74).

Для нашего исследования значимым является точка зрения авторов, рассматривающих общение как коммуникативную деятельность (лат. *Communicatio* – связь, сообщение), складывающуюся из совокупности действий и операций, отличающуюся спецификой предмета (36).

Предметом коммуникативной деятельности является другой человек – партнер по общению. Стремление человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию и самооценке составляют коммуникативную потребность. Коммуникативная деятельность направлена непосредственно на другого человека как на свой предмет, и будучи двусторонним процессом (взаимодействием), приводит к тому, что познающий и

сам становится объектом познания и отношения другого или других участников общения и их коммуникативных действий.

Ж.М. Глозман в своих работах обозначает, что под коммуникативными действиями понимаются действия, сознательно ориентированные на смысловое их восприятие другими людьми. Для общения с представителями различных культур будущему педагогу необходимы сформированные транскультурные умения, которые мы рассматриваем как составную часть общих коммуникативных умений и навыков (22).

Изучив работы Л. А. Аухадеева, М. В. Корепанова, Т. Н. Лукьяненко, Р.Л. Мунирова, Е. А. Лобанова, которые рассматривают коммуникативные умения и навыков как способность общаться интегративно, как умение устанавливать правильные взаимоотношения с партнерами по общению и перестраивать их, как умение правильно строить свое поведение и управлять им в соответствии с задачами общения.

И.Т. Петровский выделяет составляющие коммуникативных умений, которые сводятся к следующему:

- умение ориентироваться в партнерах, объективно воспринимать окружающих людей (понимать их настроение, характер, читать экспрессию их поведения);
- умение ориентироваться в ситуациях общения (знать правила общения, устанавливать контакты);
- умение сотрудничать в различных видах деятельности (коллективно ставить цели, планировать пути их достижения: совместно выполнять, анализировать и оценивать достигнутое) (67).

Актуальным для проводимого исследования является понимание диалога как формы активного коммуникативного взаимодействия нескольких субъектов, материальным результатом которого является образование дискурса, состоящего из последовательности высказываний (Т.Н. Колокольцева, Е.С. Кубрякова, О.Б. Сиротина). В ходе диалогического взаимодействия происходит быстрая смена ролей. Успешность достижения коммуникативной

задачи в той или иной ситуации общения определяется способностями применять две принципиально различные коммуникативные стратегии : стратегия говорящего (коммуникатора) и слушающего (реципиента). Владение коммуникативными стратегиями тесно взаимосвязано с развитием языковой способности, неречевых психических функций, социально значимых умений и навыков (24).

Так, коммуникативная деятельность или общение – это взаимоотношение субъектов в истинно деятельностной или коммуникативной деятельности, которая играет огромную роль во всех трех выявленных видах деятельности, поскольку социальная природа человека делает общение людей условием труда, условием познания , условием выработки систем деятельности. Коммуникативная деятельность имеет свои формы и этапы развития.

В исследованиях Л.Н. Галигузовой, М.И. Лисиной, А.Г. Ружкой, Е. О. Смирновой и других коммуникативное развитие ребенка на протяжении дошкольного возраста представляет собой смену нескольких форм общения со сверстниками : ситуативно -личностной, ситуативно -деловой, внеситуативно -познавательной, внеситуативно-личностной.

В подходе к анализу коммуникативной деятельности дошкольников мы исходили из теоретического положения, состоящего, на наш взгляд, в том, что природа обеих сфер общения дошкольников едина . Общение ребенка с взрослым и сверстником – разновидности одной и той же коммуникативной деятельности. М.И. Лисиной, установлено, что характер общения определяет содержание и уровень речевого развития детей. Являясь ведущим средством общения, речь возникает и развивается из потребности в нем на определенном этапе развития коммуникативной деятельности ребенка. Начальные этапы развития и становления речи как средства общения приходятся на период дошкольного детства.

В речевом общении ребенка, которое начинается с момента появления первых слов , в раннем и дошкольном возрасте происходят качественные

изменения: изменение содержания общения и развитие соответствующих этому функций речи как средства общения; владение ребенком произвольной регуляцией речевыми средствами.

На этапе ситуативно- делового общения речь носит ситуативный характер и сопровождает действие, речевые коммуникации развиты достаточно слабо. Это объясняется возрастными особенностями развития психических процессов ребенка и характером его деятельности.

Внеситуативно -познавательный этап общения характеризуется постепенным отделением речи от непосредственного практического опыта ребенка. Речь уже становится доминирующим средством коммуникации, так как слово позволяет преодолеть детям рамки конкретной ситуации и выйти за ее пределы. Характерной чертой речи является ее яркая эмоциональная окрашенность.

Внеситуативно-личностный этап общения отличается проявлением повышенного интереса к сверстнику как к партнеру по совместной разнообразной деятельности с позиции сотрудничества. Это обуславливает резкое возрастание потребности ребенка в речевых коммуникациях. У ребенка проявляется способность к дифференцированному отбору языковых средств высказывания в зависимости от ситуации и участников общения. Все это дает основание говорить о потенциальных возможностях старшего дошкольника быть субъектом полноценного речевого взаимодействия (33).

Переход к более сложным формам общения связан: а) с увеличением доли внеситуативных высказываний; б) с ростом речевой активности; в) с увеличением доли социальных высказываний.

Исходя из состояния конкретного компонента речевой системы дошкольников, были выделены отдельные формы речевой патологии, которые впоследствии могли быть структурированы в соответствии с системным подходом (39).

Исследователи субъектной природы трудностей общения – А.А. Рояк – считают, что субъективные трудности влекут объективную картину

нарушений, которая проявляется в виде недостижения цели общения, неудовлетворения мотива, неполучения желаемого результата и т. д. (69).

Синтез исследований Е.В. Залюбовской о природе затрудненного общения и идей И. Т. Петровский о проявлении психологических барьеров в общении позволили раскрыть содержание коммуникативных барьеров в общении. Так, автор указывает, что коммуникативный барьер – это абсолютное или относительное препятствие эффективному общению, субъективно переживаемое или реально существующее в ситуациях общения, причинами которого являются мотивационно -операциональные, индивидуально-психологические, социально-психологические особенности детей (67).

Среди исследователей причин затрудненного общения можно выделить Т. А. Аржакаеву, Е. В. Цуканову В.Н. Куницыну, Л.А. Петровскую, и др. Исследователи Е.Д. Бреус, В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая предлагают стройную классификацию данных трудностей в зависимости от причин их возникновения. Объективные трудности порождены реальным взаимодействием, субъективные же происходят из-за особенностей функционирования личности или группы. Первичные трудности вызваны природными условиями жизни группы, историей ее формирования и отношений с другими группами, вторичные трудности были порождены в результате произошедших социогенных и психогенных воздействий. Осознаваемые трудности реально присутствуют в коммуникативном контакте, в отличие от неосознаваемых, никак субъективно не переживаемых. Кроме трудностей, названных В. А. Лабунской, были выделены представленные в сознании личности, но реально не существующие (мнимые); ситуативные и устойчивые; межкультурные и культурно- специфические; общевозрастные и гендерные; индивидуально-психологические, личностные, социально - психологические ; когнитивно -эмоциональные (представления , мнения, установки, ценностные ориентации и т .д.), мотивационные и инструментальные (навыки общения, правила этикета, нормы и т .д .); компоненты структуры общения; вербальные и невербальные (46).

В связи с этим, к старшему дошкольному возрасту дети демонстрируют произвольное коммуникативное поведение, поскольку осознают причины и цели выполнения тех или иных коммуникативных действий, а также последствия своих поступков. Они добровольно и активно соблюдают нормы и правила межличностного общения, стараются улучшить качество коммуникационных актов, и не ожидают при этом каких-либо указаний от взрослого. Невзирая на возникновение возможных трудностей, дети данной возрастной группы в большинстве своем не отступают от выбранной программы общения до получения необходимого результата.

Можно выделить различные причины неконструктивного поведения старших дошкольников, влекущие трудности общения. По мнению В.В. Ветрова, С.В. Корницкая, это:

1) первично обусловленные причины определяются спецификой нейродинамических свойств ребенка (психомоторной заторможенностью или расторможенностью, нестабильностью психических процессов, нарушением психического или речевого развития);

2) неадекватное (зачастую защитное) реагирование ребенка на возникшие трудности или на сформированный дискомфортный стиль взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. Проявляемой реакцией в данном случае может быть, как неуверенно-пассивное, так и неуправляемо-агрессивное поведение ребенка. При любом варианте описанных реакций срывы в поведении и усугубление конфликтов становятся неизбежными (15).

Таким образом, нарушение речевого развития способно влиять на формирование и становление деятельности общения и речевой деятельности в целом. Формирование речевых навыков в онтогенезе происходит в тесной зависимости от развития коммуникативной деятельности. Основные параметры коммуникативной деятельности, влияющие на развитие функциональной системы языка и речи: коммуникативная потребность, коммуникативная компетентность и коммуникативная среда.

Резюмируя сказанное, затрудненное общение исследуемой возрастной группы как социально-психологический феномен проявляется исключительно в ситуации взаимодействия и социального общения детей; как объективное явление характеризуется несоответствием цели и результата общения, модели поведения и реального процесса; как субъективное явление выражено в различных переживаниях ребенка, вытекающих из неудовлетворенных потребностей, внутриличностных конфликтов и т.д.

1.2. Особенности коммуникативных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи

Общее недоразвитие речи – сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечается позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования. Эти проявления указывают на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности (51).

Развитие коммуникации у детей с общим недоразвитием речи является одним из главных аспектов в процессе их социальной адаптации в окружающем мире, так как отражается на становлении его личности. По мнению многих авторов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи на фоне мозаичной картины речевых и неречевых дефектов имеются трудности формирования коммуникативных навыков. Вследствие их несовершенства не в полной мере обеспечивается развитие общения и, следовательно, возможны затруднения в развитии речемыслительной и познавательной деятельности. Большинство детей с общим недоразвитием речи с трудом вступают в контакт со сверстниками и взрослыми, их коммуникативная деятельность оказывается ограниченной. В исследованиях С.Н. Шаховской экспериментально выявлены и детально проанализированы особенности речевого развития детей с тяжелой патологией речи. По

мнению автора, « общее недоразвитие речи – многомодальные нарушения, проявляющиеся на всех уровнях организации языка и речи» (77).

Трудности общения, свойственные детям с широким спектром речевых и неречевых дефектов, были выявлены О.Е. Грибовой, Б.М. Гриншпун, Р.Е. Левиной, О.С. Павловой, Л.Ф. Спириной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Л.Б. Халиловой, С.Н. Шаховской. Для многих детей с общим недоразвитием речи коммуникативный контакт со сверстниками и взрослыми существенно затруднен из-за ограниченной коммуникативной деятельности. В своих исследованиях О.Е. Грибова отмечает, что в отличие от тенденции формирования речевой деятельности при общении нормально развивающихся детей, у детей с общим недоразвитием речи в процессе их развития проявляется обратная тенденция, выражающаяся в препятствовании к формированию речевой системы из-за оперирования лишь несколькими речевыми действиями и языковыми знаками, в связи с чем не происходит процесс ее спонтанного развития (26). Таким образом, в качестве основной задачи работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, можно выделить коррекцию вербальных средств общения.

Особенности речевого развития детей с общим недоразвитием речи были выявлены и проанализированы С.Н. Шаховской, по мнению которой, общее недоразвитие речи представляет собой многомодальные нарушения, проявляющиеся во всех уровнях организации языка и речи. Дефект в форме общего недоразвития речи приводит к несформированности речевой деятельности, а впоследствии – и прочих психических процессов. Недостаточность речемыслительной деятельности препятствует усвоению языкового материала различного уровня. Основные последствия общего недоразвития речи, проявляющиеся у большинства исследованных ею детей, заключаются в общей бедности и некачественности лексики, трудностях построения процессов обобщения и абстракции. Активный словарь существенно меньше пассивного и его пополнение производится достаточно

медленно. Все это затрудняет возможности для полноценного общения таких детей и препятствует их общему психическому развитию (77).

Проведенный А. Ю. Петренко анализ состояния речемыслительной деятельности детей с общим недоразвитием речи, сопровождающейся стойкой дизартрией, выявил существенную узость лингвистического кругозора, а также трудности программирования речевого высказывания по всем стадиям его психологического порождения. Речевой запас большинства таких детей беден по содержанию и крайне несовершенен по структуре. Отмечается недостаточная информативность элементарных синтаксических конструкций, их неточность, порою нелогичность и непоследовательность, причем главная мысль, содержащаяся в них, не всегда соответствует заданной теме. Из-за скудного словарного запаса, аграмматизмов, дефектов произношения и формообразования, трудностей развития связного речевого высказывания затрудняется формирование коммуникативной функции речи – общения. Незрелость коммуникативной функции речи влечет затруднение должного развития обобщающей функции, в силу того, что при общении с окружающими людьми речевые возможности детей с общим недоразвитием речи не способны обеспечить адекватное восприятие и сохранение информации в условиях последовательного расширения ее объема и усложнения содержания (64).

Таким образом, анализ научной и специальной литературы подчеркивает наличие у детей с общим недоразвитием речи стойких нарушений общения, способных повлечь незрелость некоторых психических функций, эмоциональную неустойчивость, тугоподвижность когнитивных процессов. Дети с общим недоразвитием речи малоактивны, преимущественно безынициативны в общении. Т.В. Волосовец было выявлено, что проявлением нарушения общения у детей с общим недоразвитием речи является незрелость мотивационно-потребностной сферы. Имеющиеся трудности касаются комплекса речевых и когнитивных нарушений (18).

В исследованиях О. Е. Грибовой, И.Т. Власенко, В.К. Воробьевой, Л.Г. Соловьевой, Е.Г. Федосеевой было отмечено, что возникновение трудностей при построении процессов коммуникативного взаимодействия дошкольников с общим недоразвитием речи вызвано недостаточностью языковых средств, а также несформированностью коммуникативных умений.

Эксперименты С. М. Валякко в процессе межличностного общения детей с общим недоразвитием речи выявили значительную роль такого явления как эмоциональный слух (14). Терминологически эмоциональный слух (англ. *emotionalear*) появился сравнительно недавно, С. М. Миронцева предложила для обозначения давно известной и изучавшейся в психологии способности распознавать эмоциональное состояние человека (в том числе, говорящего) по звуку его голоса. Его рассматривают в качестве эволюционно более древней формы слухового восприятия в сравнении с речевым (семантическим) слухом (60).

А.Ю. Петренко было подтверждено, что дети с общим недоразвитием речи при наличии компенсаторной возможности в виде сохранности эмоционального слуха демонстрируют умеренные протестные реакции и выраженный стресс в ответ на неудовлетворенность потребности в активном взаимодействии с окружающими, нарушение в блоке межличностного взаимодействия. Доказано, что высокий уровень развития эмоционального слуха и восприятия необходим старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи для успешной дальнейшей адаптации в школе (64). А. Ю. Петренко предлагает рассматривать эмоциональный слух в качестве диагностического критерия готовности психического развития детей к процессам адаптации в социуме при наличии речевого недоразвития (64).

К настоящему времени в исследованиях основными изученными направлениями являются отдельные компоненты общения и его становления у детей с общим недоразвитием речи. Изучение межличностного общения старших дошкольников с общим недоразвитием речи представлено в недостаточной степени, несмотря на практическую актуальность и

востребованность, а также на ориентацию преимущественно ранней коррекции выявленных дефектов. Сфера межличностного общения детей дошкольного возраста полноценно развита только в том случае, если во взаимодействии находятся все уровни данной системы, и речевое развитие обязательно должно быть в нее включено в качестве неотъемлемой части. Однако большинство исследований данной темы фокусировали свое внимание на изучение влияния общения при становлении личности ребенка без отклонений в развитии. В связи с этим богатое поле деятельности приобретает разработка данной проблемы применительно к детям с отклонениями в развитии, в частности с речевыми отклонениями. Практика и исследования в данной области показывают, что ожидания педагогов на разных ступенях образования не всегда соответствуют тому уровню развития сферы межличностных отношений, который демонстрируют дети с общим недоразвитием речи. Специфика детей дошкольной группы с речевым нарушением позволяет выделить такие причины трудностей в межличностном общении как недостаточность языковых средств и собственно несформированность коммуникативных навыков (И.Т. Власенко, В. К. Воробьева, О. Е. Грибова, Л. Г. Соловьева, Е. Г. Федосеева).

Старший дошкольный возраст характеризуется процессом трансформации эгоцентризма в децентрацию, развитием эмпатии, сопереживания и взаимопонимания. Развивается также коммуникативная активность, контактность, умение договариваться и сотрудничать. На первое место при общении со сверстниками выходит стремление добиться признания и уважения. Основными чертами коммуникации при этом выступают яркая эмоциональная насыщенность, нестабильность, демонстративность. Ребенок крайне восприимчив к различным признакам отношения к себе со стороны сверстников. Вместе с тем, это же служит показателем его субъективности, стремления к творческой трансформации коммуникативной ситуации и собственного поведения (56).

Проблемы общения старших дошкольников требуется рассматривать многосторонне, так как они являются социально-психологическим феноменом, выявляющимся при общении детей: как объективное явление с несоответствующими целями и результатом, выбранной ребенком модели общения и реально протекающим процессом; как субъективное явление, проявляющееся в различного рода переживаниях ребенка, основой которых могут быть неудовлетворенные потребности, внутриличностные конфликты и т.д. Естественным следствием у старших дошкольников с общим недоразвитием речи является ситуация затрудненного общения, приводящего, посредством неудовлетворенности общением, к формированию неадекватной самооценки, торможению творческого развития и свободного самопредъявления в общении (67).

Таким образом, с самого рождения до полноценного развития ребенку необходимо общение. В первые годы жизни закладываются основы деятельности растущего ребенка. В процессе общения у ребенка формируется образ самого себя, образ взаимоотношений с другими людьми, избирательные привязанности, духовность. Общение с взрослым влияет на психическое развитие ребенка. Трудности общения детей с нарушением речевого развития проявляются в несформированности основных форм коммуникации, снижения потребности в общении. Недостаточность вербальных средств общения лишает детей возможности взаимодействия с взрослыми и сверстниками, становится препятствием в формировании игрового процесса. Следствием этих трудностей являются снижение потребности в общении, отсутствие диалогической и монологической речи. Особенности поведения являются незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм. У детей с общим недоразвитием речи может отмечаться избирательная контактность с окружающими.

Анализ исследований позволил нам выделить следующие основные трудности при общении детей:

- вступление в контакт; неадекватность самооценки, фрустрация потребности в общении из-за речевых дефектов и т.п.;
- недостаточность коммуникационных знаний; неумение строить прогнозы и планы, осуществлять самоконтроль общения и т.п.; недостаточное развитие вербальных и невербальных, просодических и экстралингвистических навыков; затруднения в построении диалога;
- трудность в организации взаимодействия, неумение сопереживать, т.е. недостаточность эмпатии, неспособность учитывать позицию партнера, соблюдение норм и стандартов межличностного общения.

Оценка проблематики межличностного общения дошкольников с общим недоразвитием речи выявляет недостаточную степень ее разработки.

Современные исследования с различной степенью подробности изучают компоненты общения и его становления у детей с общим недоразвитием речи, уделяя большее внимание детям школьного возраста.

Несмотря на крайне высокую степень актуальности и востребованности в практике исследований развития сферы коммуникации дошкольников с общим недоразвитием речи, они носят единичный характер и не позволяют сложить целостное представление об этом процессе.

Основной причиной недостаточной теоретической исследованности данного вопроса является, на наш взгляд, недостаточная разработанность системы оценки уровня развития межличностного общения дошкольников и затруднений, испытываемых ими при межличностной коммуникации.

Коммуникативные нарушения и формирующиеся в результате их способы поведения мешают и затрудняют проведение эффективной коррекционно-логопедической работы с старшими дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, данной категории, поэтому выявление и учет коммуникативных нарушений, предупреждение и устранение вызывающих их причин у детей данной категории является актуальной задачей.

1.3. Возможности коррекционно-развивающей среды в преодолении коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Необходимым условием успешной реализации основной образовательной программы дошкольного образования согласно требований федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является проектирование образовательной среды, которая:

- гарантирует охрану и укрепление физического и психического здоровья детей;
- обеспечивает эмоциональное благополучие детей;
- способствует профессиональному развитию педагогических работников;
- создает условия для развивающего вариативного дошкольного образования;
- обеспечивает открытость дошкольного образования;
- создает условия для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности (75).

Образовательная среда дошкольной образовательной организации воздействует на результаты образовательного процесса, характер межличностных отношений, развитие каждого дошкольника.

В рамках федерального государственного образовательного стандарта образовательная среда предстает, как комплекс условий, которые обеспечивают развитие детей в дошкольном учреждении.

Развивающая образовательная среда дошкольной образовательной организации состоит из следующих компонентов:

- взаимодействие участников педагогического процесса;
- развивающая предметно-пространственная среда;
- содержание дошкольного образования (75).

Рассмотрим подробнее каждый из компонентов:

1. Взаимодействие участников педагогического процесса – это согласованная деятельность педагога, воспитанников и родителей по достижению совместных задач и результатов.

2. Развивающая предметно-пространственная среда – это составная часть образовательной среды. Она представлена образовательным оборудованием, материалами, мебелью, инвентарем, играми, игрушками и др.

3. Содержание дошкольного образования – это система знаний, умений и навыков, мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, а также элементов социального, познавательного и творческого опыта(75).

Все компоненты образовательной среды дошкольного учреждения взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Таким образом, образовательная среда – это открытая, живая система, постоянно изменяющаяся в процессе роста детей, помогающая ребенку осваивать генетические задачи возраста.

В связи с этим актуальность данной проблемы обусловлена необходимостью совершенствования коррекционно-развивающей среды в дошкольных учреждениях в соответствии с новыми требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Но на сегодня отсутствуют чёткие методические рекомендации, а педагоги и руководители не готовы к модернизации и преобразованию образовательного пространства.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом развивающая предметно-пространственная среда определяется как «часть образовательной среды, представленная специально организованным пространством, материалами, оборудованием и инвентарем для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития» (75).

Развивающая предметно-пространственная среда – часть образовательной среды, представленная специально организованным пространством. Создавая развивающую предметно-пространственную среду любой возрастной группы в дошкольной образовательной организации, необходимо учитывать психологические основы конструктивного взаимодействия участников образовательного процесса, дизайн и эргономику современной среды дошкольной организации и психологические особенности возрастной группы, на которую нацелена данная среда (65).

В рамках федерального образовательного стандарта дошкольного образования выделены следующие требования к развивающей предметно-пространственной среде:

1. Содержательно-насыщенной – соответствовать возрастным возможностям детей и содержанию программы, организация образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования должны обеспечивать игровую, познавательную, двигательную (развитие крупной и мелкой моторики) активность, эмоциональное благополучие детей, возможность самовыражения детей.

2. Трансформируемой – изменение предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей.

3. Полифункциональной – возможность разнообразного использования используемых материалов и пособий в работе с детьми.

4. Вариативной – наличие в кабинете различных пространств (для игры, обучения, уединения и т.п., а также разнообразных материалов, игр, оборудования, обеспечивающий свободный выбор детей. Периодическую сменяемость материалов стимулирующих активность детей.

5. Доступной – открытость для воспитанников, доступный доступ к играм, пособиям, материалам.

6. Безопасной – соответствие среды всем требованиям СанПин и безопасности использования. (имеется основное и дополнительное освеще-

ние над индивидуальным зеркалом, имеются пособия для зарядки глаз, кабинет легко проветривается) (75).

При разработке и планировании коррекционно-развивающей среды следует руководствоваться следующими принципами, сформулированные на основе анализа исследований В.В. Давыдова и В.А. Петровского:

1. Принцип дистанции позиции при взаимодействии ориентирован на организацию пространства для общения взрослого с ребенком («глаза в глаза»).

2. Принцип активности – возможность совместного участия взрослого с ребенком в создании окружающей среды: использование больших модульных наборов, центров песка и воды, использование стен.

3. Принцип стабильности – динамичности ориентирован на создание условий для изменения в соответствии со вкусом, настроением и возможностями.

4. Принцип комплексирования и гибкого зонирования.

5. Принцип сочетания привычных и неординарных элементов, т.е. эстетическая организация среды.

6. Принцип свободы достижения ребенком своего права.

7. Предметно-пространственная среда должна ориентироваться на зону «ближайшего развития» ребёнка (67).

Организация развивающего пространства является очень сложной задачей. Во-первых, в кабинете должны быть созданы комфортные, обеспечивающие безопасность детей условия для занятий. Во-вторых, создавая развивающую среду, логопед должен учитывать такой фактор, как эмоциональное благополучие ребенка. Это должно быть место, куда ребенок идет с радостью и удовольствием. Оформление интерьера, удобная мебель, яркие картинки и интересные пособия, игрушки – немаловажные детали для успешной работы с детьми.

Таким образом, развивающая предметно-пространственная среда выступает потенциальным средством воздействия на формирование и разви-

тие личности ребенка, должна вовлекать его в образовательный процесс и обеспечивать максимальный психологический комфорт.

Исходя из вышесказанного, коррекционно-развивающая среда в соответствии с новыми требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования должна решать основную задачу коррекционной помощи и организацию условий для исправления и преодоления, социальной адаптации и самореализации детей с тяжелыми нарушениями речи.

Максимальное влияние на развитие коммуникативно-речевых способностей детей оказывает создание комфортных во всех отношениях условий развития, воспитания и обучения и коррекционно-развивающей среды.

Преодоление различных видов речевых нарушений – процесс долгий, трудоёмкий, требующий от ребёнка длительного и устойчивого внимания, сосредоточенности, напряжения и волевых усилий. Детям с нарушениями речи это даётся очень нелегко, поэтому учителя-логопеды вынуждены искать новые формы, подходы, методы и приёмы взаимодействия с воспитанниками. Результативность коррекционной работы зависит от личностного включения ребенка в педагогический процесс и осознанности выполняемых им действий. Учитывая наглядно-образное мышление, пониженное внимание к речевому окружению, в системе работы над развитием языковых способностей при формировании установок на ориентировку в языковом материале (фонетическом, семантическом, синтаксическом) и развитии «чувства слова» большое внимание необходимо уделять оформлению речевой среды логопедического кабинета, созданию положительного эмоционального фона для проведения логопедических занятий. Особенно важно соблюдать принцип обеспечения индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия воспитанников, так как у детей с общего недоразвития речи.

Следует предусмотреть зоны: по развитию понимания речи, по развитию активной подражательной речевой деятельности, по развитию

внимания, памяти, мышления детей (для общего недоразвития речи, I уровня развития речи); активизации и выработки дифференцированных движений органов артикуляционного аппарата, по развитию фонематического слуха и слоговой структуры, постановки отсутствующих звуков, развитию лексико-грамматических средств языка, развитию связной речи (для общего недоразвития речи, II уровня развития речи); подготовки детей к овладению элементарными навыками письма и чтения, совершенствованию зрительно-моторной координации детей (для общего недоразвития речи, III и IV уровней развития речи) (74).

В связи с этим, в отношении детей с общим недоразвитием речи можно говорить о необходимости создания в детском саду единой коррекционно-развивающей среды.

На основе выше указанного, преодоление коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-развивающей среды будет эффективным, если:

- коммуникативный компонент коррекционно-развивающей среды будет выделен как центральный, обеспечивающий формирование навыков социального взаимодействия дошкольников с общим недоразвитием речи со сверстниками и взрослыми;

- учитывать особенности коммуникативно-речевого развития дошкольников с общим недоразвитием речи, при разработке и внедрении модели коррекционно-развивающей среды;

- обеспечивать вариативность видов коррекционно-развивающей деятельности, способствующей индивидуализации коррекционно-образовательных маршрутов дошкольников с общим недоразвитием речи;

- осуществлять постепенное усложнение введения специальных педагогических средств и методов (коммуникативных ситуаций, вызывающих интенцию к говорению, методов моделирования, компьютерных технологий, применение видеозаписывающей аппаратуры и др.), используемых для формирования коммуникативных навыков у детей с нарушениями речи.

-создавать условия активного привлечения и интеграции ближайшего социального окружения дошкольника с общим недоразвитием речи, в коррекционно-педагогический процесс на правах его активных субъектов;

-минимально необходимый срок коррекционного обучения для достижения заданной цели при максимально возможном (для этой цели) объеме коррекционного материала и соответствующей его организации.

С учетом анализа состояния исследований в области преодоления коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, построение модели коррекционно-развивающей среды, на наш взгляд должно быть определено теоретическими положениями и концептуальными основами и объединять следующие компоненты: система взаимодействия участников коррекционного процесса; пространственно-речевой компонент; содержательный компонент; условия, методические приемы, средства, обеспечивающие создание и функционирование представленной модели (см. рис. 2.7.).

Таким образом, в качестве основных организационных форм мы предлагаем следующие формы обучения:

- совместная деятельность взрослого и ребенка на занятиях (индивидуальная и подгрупповая);

- совместная деятельность взрослого и ребенка на прогулках, во время посещения детского сада, во время выполнения домашнего задания (индивидуальная и подгрупповая);

- совместная деятельность детей в диаде и группе (4 - 5 детей) на занятиях;

- совместная деятельность детей в диаде, группе на прогулках, во время посещения детского сада.

Технологические аспекты педагогического проектирования пространственно-речевого компонента разрабатываются и реализовываются на основе общедидактических и специальных коррекционных принципов работы с детьми (а) и взрослыми (б):

а) на основе систематичности и последовательности, коррекционной направленности, индивидуального и дифференцированного подхода, обогащения мотивации коммуникативной деятельности, учета «зоны ближайшего развития», сознательности и активности и др.;

б) обязательного включения родителей в коррекционно-логопедический процесс; оптимизации воспитательных приемов; единства коррекционного воздействия семьи, образовательных учреждений и др.

Особый интерес для нас представляли методы обучения, обладающие следующими основными признаками: обязательное взаимодействие обучаемых между собой, высокая степень вовлеченности детей в образовательный процесс, преимущественная направленность на развитие коммуникативных навыков и умений, постоянная обратная связь дошкольников, учителя-логопеда и родителей.

Каждый выбранный нами метод направлен на решение двух задач: преодоление конкретного коммуникативного нарушения и коррекцию речи как целостной системы. При выборе методов и приемов работы с детьми мы учитывали возрастные, индивидуальные и психологические особенности детей данного возраста общим недоразвитием речи, задействованность максимально возможного числа анализаторов в процессе выполнения заданий, коммуникативная направленность (36).

Модель коррекционно-развивающей среды обучения предполагает единство со стороны всех принимающих участие в коррекционно-педагогическом процессе взрослых. Для достижения заданной на данном этапе цели мы осуществляли поиск средств и способов актуализации у взрослых внутренней мотивации к коррекционной деятельности через непосредственное вовлечение в процесс коррекционной работы:

а) для педагогов – анализ собственной работы, наблюдение за работой коллег; анализ педагогической документации, ознакомление с результатами диагностики речевых и коммуникативных умений детей; озна-

комление с результатами анкетирования родителей; анализ коммуникативно-развивающей среды; круглый стол «Как научить ребенка общаться» и т.д.;

б) для родителей – наблюдение за работой педагогов, общением других родителей со своими детьми, общением детей между собой; ознакомление с результатами диагностики речевых и коммуникативных умений детей и анкетирования; анализ коммуникативно -развивающей среды; просмотр и анализ видеосюжетов; круглый стол «Как научить ребенка общаться» и т. д.;

в) выбор форм и методов непосредственного вовлечения педагогов и родителей в экспериментальную работу, доставляющую им эмоциональное удовлетворение, с учетом результатов, полученных в ходе анкетирования родителей, анализа документации воспитателей, бесед.

Таким образом, коррекционно-развивающая среда – это комплексный, системный, вариативный, пластически меняющийся механизм непрерывной психолого-педагогической помощи ребенку с отклонениями в развитии на пути становления его социальной компетентности в играх, занятиях, общении со сверстниками и взрослыми, формировании мобильности и общественной активности.

Поэтому, можно сказать, что коррекционно-развивающая среда – это система условий, обеспечивающих полноценное развитие всех видов детской деятельности, коррекцию отклонений высших психических функций и становление личности ребенка. Она включает ряд базовых компонентов, необходимых для физического, социального, познавательного и эстетического развития детей.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ:

Анализ и обобщение литературных данных по проблеме преодоления коммуникативных нарушений позволяет отметить следующее:

1. Предпринятый теоретический анализ позволяет рассматривать коммуникативные нарушения как нарушение контактов и хода взаимодействия партнеров по общению, возникновение препятствий развитию отношений, вплоть до их разрыва, когда общение складывается неблагоприятно, и партнеры испытывают напряжение, что является серьезными факторами, негативно влияющими на формирование и актуализацию вербальных средств общения в процессе коррекционного обучения.

2. Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить виды коммуникативных нарушений и психолого-педагогические причины, вызывающие трудности в общении старших дошкольников (нарушения речевого развития, дефицит общения с окружающими, семейное взаимодействие с ребенком как с объектом, враждебность по отношению к ребенку, процесс общения, сопровождающийся определенными установками, дефицит полноценной, соответствующей возрасту деятельности, характер воспитательно-образовательной работы, взаимоотношения детей со сверстниками и взрослыми, особенности эмоционально-волевой сферы, деятельность не соответствующая возрасту, особенности протекание психических процессов (память, воображение, мышление) и др.).

3. Психолого-педагогические исследования по проблеме общения старших дошкольников с общим недоразвитием речи свидетельствуют о постоянном интересе ученых к проблеме коммуникативного развития дошкольников и оптимизации коррекционной работы, наличии ценного педагогического опыта формирования коммуникативных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи. Однако в исследованиях не изучены особенности коммуникативного развития дошкольников с общим недоразвитием речи. Кроме этого, в литературе отсутствуют целостный научный взгляд и научно обоснованная модель коррекционно-развивающей среды, конкретные методические разработки, позволяющие проводить коррекционную работу вне условий общественного дошкольного

образования с старшими дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи.

4. Важное значение имеет вывод о том, что коммуникативные нарушения являются не только результатом психофизиологического состояния ребенка, активного воздействия на него ближайших друзей и сверстников, но родителей, и педагогического коллектива в детском саду. Поэтому в ходе коррекционно-педагогической работы по преодолению коммуникативных нарушений необходимо использовать разнообразные виды взаимодействий («ребенок -ребенок», «ребенок- педагог», «ребенок -родитель», «ребенок - дети», «ребенок-педагог-родитель» и др.).

5. Решение проблемы преодоления коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, не нашла должного разрешения в психолого-педагогической литературе и требует дополнительного изучения. Разобщенность и отсутствие взаимосвязанной работы участников коррекционного процесса, призванных решать задачи коммуникативно- речевого развития дошкольников с общим недоразвитием речи, определяют актуальность проблемы исследования.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАРУШЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ

2.1. Организация и методы изучения коммуникативного развития детей с общим недоразвитием речи

Анализ научной и методической литературы определил необходимость проведения экспериментального исследования, направленного на выявление особенностей коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, III уровня речевого развития.

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей коммуникативного развития старших дошкольников, общего недоразвития речи, III уровня речевого развития и определение основных технологий преодоления коммуникативных нарушений.

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие **задачи:**

1. Подобрать методики для оценки уровня коммуникативного развития и активности детей старшего дошкольного возраста.
2. Выявить уровень коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

В период 2016-2018 гг. нами была организована экспериментальная работа на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида № 15 «Дружная семейка», г. Белгорода.

Экспериментом было охвачено 30 дошкольников 5-6 летнего возраста рекомендованным по заключению психолого-медико-педагогической комис-

сии обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Для реализации указанных задач в ходе экспериментального исследования использовались следующие методы: изучение медико-психолого-педагогической документации; педагогический эксперимент (констатирующий этап); наблюдение.

Программа исследования включала два этапа.

Первый этап – основной. Цель – для выявления особенностей коммуникативного развития детей предлагались следующие задания.

Первый вектор исследования на данном этапе был направлен на анализ и оценку возможностей использования языковых средств, факторов восприятия и понимания вербальной информации, возможностей декодирования невербальных средств коммуникации старшими дошкольниками и включал в себя следующие направления: беседы с родителями, сбор анамнестических данных и логопедическое обследование. Нами были проведен сбор и анализ анамнестических данных и беседы с целью выявления особенностей раннего речевого развития детей, социального статуса семьи.

Изучение осуществлялось в игровой ситуации с использованием модифицированных методик описанных в работах Е. Ф. Архиповой, Ж. М. Глозман, Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, А.Ю. Потаниной, А.Е. Соболевой, Т.Б. Филичевой, М.Ф. Фомичевой, Г. В. Чиркиной и др.

Сценарий сюжета моделировался как коммуникативно-познавательная проблема, в решении которой предусматривалось активное взаимодействие ребенка с учителем-логопедом и сверстником. Коммуникативная и игровая мотивация деятельности маскировала тестирующий характер общения, делала контрольные задания привлекательными, интересными для детей. Решение языковых проблемных задач оказывалось как бы «побочным продуктом» коммуникации, что характерно для общения в естественных условиях. Проводя обследование в игровой форме, в коллективе двух сверстников, мы устраняли проблему замкнутости, когда ребенок, оказываясь один

на один с незнакомым или недостаточно знакомым взрослым, терялся, замыкался и не показывал в полном объеме свои возможности и способности.

Сюжетная линия формировалась учителем-логопедом, который, используя разнообразный диагностический материал, поэтапно формулировал задания для дошкольников, позволяющие не только определять уровень речевого развития, но и выявлять состояние анатомо-физиологической и психологической базы речи, общей и мелкой моторики, особенности интерпретации различных коммуникативных средств, сделать предположение о том, в какой форме ребенок предпочитал общение. Нужно подчеркнуть, что задания строились так, что в результате проведения одного из них, мы получали разноплановые данные. Так, например, выявляя имеющийся у ребенка словарный запас, мы одновременно изучали состояние его звукопроизношения и грамматического строя речи. При обследовании дидактический и лексический материал для обследуемого ребенка подбирался индивидуально.

При оценке состояния речевого развития детей нами были приняты следующие критерии: состояние фонетики (особенности звукопроизношения, звукослоговой структуры слова, фонематического восприятия и фонематического слуха); состояние лексико-грамматического строя речи; состояние связной речи. Определения уровней речевого развития базировались на степени сформированности исследуемых функций и процессов в сравнении с возрастной нормой, на основании которой были выделены три уровня речевого развития дошкольника 5-6 лет: высокий, средний, низкий (см. приложение 1 и 2).

Для оценки возможностей интерпретации различных коммуникативных средств нами были использованы тестовые задания, объединенные в две серии. При оценке возможностей интерпретации различных коммуникативных средств руководствовались следующими критериями: восприятие и понимание интонации, лексико-грамматических конструкций, идентификация

эмоций, интерпретация текстового сообщения, а также состояние слухоречевой памяти и возможностей запоминания рассказа.

Первую серию составили задания, позволяющие оценить распознавание и понимание эмоций и эмоциональных интонаций. Исходным материалом для первой серии заданий послужили изображения людей и животных в разном эмоциональном состоянии. Основной целью являлось выявление умения дошкольником идентифицировать эмоции.

Инструкция: «Посмотри на картинки. Соедини ниточками всех веселых зверей и людей с веселой кошкой, всех злых – со злой, испуганных – с испуганной, грустных – с грустной, гордых – с гордой».

Затем ребенку предлагались истории (текст небольшого объема - с четко выраженной основной мыслью, который читался по-разному: радостно, жалобно, сердито) и соответствующие им изображения: Основной целью являлось выявление того, сумеет ли ребенок в одном и том же тексте уловить различный тон высказывания и произнести фразу с нужной интонацией.

Инструкция: «Послушай внимательно и найди картинку, о которой я буду рассказывать».

Вторая серия – заданий была, направлена, на выявление особенностей понимания слов и логико -грамматических конструкций (шесть активных и пассивных обратимых конструкций) с картинками:

Инструкция: «Давай поиграем. Я буду называть, а ты находить – картинки».

Вторая серия – заданий, была направлена на определение состояния слухоречевой-памяти и понимания смысла рассказов, и сюжетных картинок. Детям предлагались следующие тесты:

- заучивание семи не связанных по смыслу слов за три предъявления;
- запоминание после 1 -2 предъявлений и пересказ с опорой, на вопросы логически связанной информации: рассказа «Сережа», включающего семь смысловых элементов;

-беседа и ответы на вопросы по содержанию рассказа и, сюжетной картинки.

Инструкция: «Послушай и повтори за мной слова».

При анализе полученных данных нами осуществлялась количественно-качественная оценка выполнения заданий с использованием трехбалльной системы оценок (см. приложение 2).

Второй вектор исследований был направлен на определение возможностей реализации модели активного взаимодействия старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи, III уровня речевого развития в ситуациях, моделирующих различные формы общения (М.И. Лисина, Е.О. Смирнова). Названный вектор включал два направления исследования: определение особенностей сформированности коммуникативных навыков и выявление коммуникативных нарушений, проявляющихся при общении ребенка со сверстником и взрослым.

Первое направление названного вектора исследования было ориентировано на анализ сформированных коммуникативных навыков и умений дошкольников в ситуации; моделирующей игровое взаимодействие со сверстником. В данных ситуациях паре детей предлагалось собрать картинку, разрезанную на части (парные картинки и кубики).

Второе направление указанного; вектора исследований было ориентировано на выявление возможностей активного; взаимодействия дошкольников с общим недоразвитием речи с взрослым и было представлено методикой изучения их общения в ситуациях, моделирующих основные формы общения с взрослым, предложенной М.И. Лисиной. Ребенку предлагались на выбор ситуации игрового взаимодействия (ситуативно-деловая форма общения), познавательного сотрудничества (внеситуативно-познавательная форма общения): личностного общения (внеситуативно-личностная форма общения).

В ситуации игрового взаимодействия учитель-логопед выступал в роли партнера по совместной деятельности. Составляя с ребенком разрезные

картинки, учитель-логопед создавал условия для возникновения у ребенка необходимости в сотрудничестве.

В ситуации познавательного сотрудничества учитель-логопед выступал в качестве источника определенной; познавательной информации для ребенка. Рассматривая с ним книгу о животных, логопед побуждал ребенка к познавательным контактам, провоцируя вопросы, высказывания.

В ситуации личностного общения, беседуя на нравственно-этические темы (о друзьях, близких) учитель-логопед создавал условия для активизации личностных контактов.

Таким образом, каждая ситуация взаимодействия ребенка с учителем-логопедом способствовала активизации у него определенной группы мотивов обращения к взрослому. Для количественно-качественной оценки результатов была разработана трехбалльная шкала на основе выделенных показателей и критериев. Во всех ситуациях в качестве показателей оценки готовой коммуникативной продукции были выделены: характер эмоциональных реакций (мимика, визуальный контакт, жесты) и речевых проявлений (объем, структура речевой продукции детей: продуцируемых инициативных и ответных высказываний); характер языкового оформления (однословное предложение, предложение из 3-х и более слов), типы высказываний (отказные, эхоталлические, персеверативные; ситуативные и внеситуативные; деловые, познавательные и личностные; констатирующие, регулятивные, вопросительные, оценочные, эгоцентрические); желанность ситуации по времени общения (длительность латентного периода вступления в речевой контакт и время нахождения в ситуациях общения).

Выявление коммуникативных нарушений осуществлялось путем анализа качественных и количественных показателей. При этом учитывалось, что одной только качественной характеристики будет недостаточно, обеспечить выбор объективных, однозначных измерителей обеспечит количественная оценка, позволяющая оценить уровень коммуникативного развития.

Для количественно -качественной оценки полученных результатов были разработаны следующие критерии: частота употребления инициативных и ответных высказываний; мотивы и содержание высказываний; особенности использования невербальных средств общения; эмоциональные реакции на высказывания и действия партнера; длительность латентного периода (вступления в речевой контакт) и общее время нахождения в ситуациях общения.

Показатели проявления коммуникативного развития детей определялись с учетом обозначенных критериев по балльно-уровневой системе, что позволило выделить группы детей с высоким, средним и низким уровнями коммуникативного взаимодействия в ситуациях общения со сверстником и взрослым (см. Приложение 3).

Учитывая, что максимальный показатель коммуникативной активности в ситуации общения со сверстником равен 14 баллам, к группе детей с высоким уровнем коммуникативной активности были отнесены дошкольники, у которых суммарный показатель был в диапазоне от 9 до 14 (т.е. $2/3$ от максимума). Группу со средним уровнем коммуникативной активности составили дошкольники, у которых данный показатель находился в диапазоне от 5 до 9 баллов. Если соответствующий показатель находился в диапазоне от 0 до 5, то дошкольник попадал в группу с низким уровнем коммуникативной активности.

Максимальный показатель коммуникативной активности дошкольников в ситуациях общения с взрослым был принят равным 42 баллам. К группе с высоким уровнем коммуникативной активности были отнесены дошкольники, у которых суммарный показатель был не менее 28 баллов, (т.е. $2/3$ от максимума). Если соответствующий показатель оказывался менее 14 баллов, дошкольник попадал в группу с низким уровнем речевой активности. Группу со средним уровнем коммуникативной активности составили дошкольники, у которых показатель колебался от 14 до 28 баллов.

Таким образом, в группу с высоким уровнем мы объединили дошкольников, легко и свободно входящих в ситуацию общения, проявляющих заинтересованность в ситуации общения и в собеседнике, учитывающих личностное и эмоциональное состояние партнера, занимающих активную инициативную и ответную позиции, использующих разнообразные средства общения и высказывания которых чаще носили внеситуативный характер, а результативность общения была высокая.

В группу со средним уровнем коммуникативной активности вошли дошкольники, у которых была снижена заинтересованность в ситуации общения и в собеседнике. Им оказывалась помощь в понимании поведения и настроения партнера в виде наводящих вопросов и стимуляции к деятельности. Проявление инициативы в общении у них было снижено, они чаще использовали стереотипные вербальные и невербальные средства общения. Направленность на достижение результата общения проявляли только в значимой для них ситуации, их действия, были незакончены, у них наблюдались отступления от задуманного плана.

Группу с низким уровнем составили дошкольники, которые не проявляли заинтересованность в ситуации общения и в собеседнике, с трудом вступали в контакт, были крайне невнимательны к речевому и неречевому поведению партнера, постоянно ожидали помощь со стороны логопеда в виде указания способа поиска путей решения, демонстрации способа решения. Они часто выражали явное нежелание отвечать на вопросы, у них преобладали высказывания типа «Не знаю», « Не хочу», повторение фраз за партнером по общению. Их отличало отсутствие инициативности в общении, эпизодичность реакции на обращения партнера, случайность выбора информации, низкая результативность общения.

Второй этап – уточняющий. Цели – выявление степени влияния возможностей использования языковых средств, факторов восприятия и понимания вербальной и невербальной информации, опыта социального взаимодействия со сверстником и взрослым; прогнозирование эффективности

коррекционных мероприятий, на основании выявленных коммуникативных нарушений, учета уровня; выбор оптимальных путей коррекционной работы, в зависимости от уровня коммуникативной активности и характера коммуникативных нарушений.

На этом этапе нами были проанализированы и обобщены результаты, полученные при проведении основного этапа исследования. Это выполнялось с целью анализа влияния возможностей использования языковых средств, факторов восприятия и понимания вербальной и невербальной информации, опыта социального взаимодействия со сверстником и взрослым.

На основании анализа полученных результатов мы смогли составить прогноз эффективности работы по преодолению коммуникативных нарушений и дифференцированно подойти к выбору путей коррекционной работы в зависимости от условий коррекционно-развивающей работы (уровня коммуникативной активности, характера коммуникативных нарушений и опыта социального взаимодействия дошкольников в общении с взрослым и сверстником и др.).

Анализ результатов констатирующего экспериментального исследования представлен в следующем параграфе данной главы.

2.2. Особенности коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи

На основе проведенного исследования нами были получены следующие результаты.

Исследование экспрессивной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи позволило нам отметить, что у детей возникали значительные трудности при выполнении всех представленных видов заданий. Например, сенсорный характер носил недостатки произношения звуков у старших дошкольников. Были отмечены у всех старших дошкольников с

общим недоразвитием речи характерные трудности при воспроизведении слоговой структуры слов, сложных для их произношения, допускают лексические ошибки (замены названия части предмета вместо названия целого предмета; видовых понятий родовыми и наоборот, а также взаимозамещают признаки (например, широкий, высокий, большой – «длинный», маленький – «короткий») и т. д.

В нашем эксперименте детьми чаще были допущены ошибки грамматического и словообразовательного характера речи: неправильное согласование числительных и прилагательных с существительными в числе, роде, падеже; ошибки в использовании предлогов – замены, пропуски, недоговаривание; недочеты в употреблении падежных форм существительного во множественном числе.

Проанализировав особенности сформированности связной речи старших дошкольников, мы выявили, что у них возникают трудности в овладении ее основными видами. Но при этом старшие дошкольники испытывали достаточно большие трудности в процессе самостоятельного составления предложений: допускали ошибки составляя логическую последовательность в воспроизведении действий и событий, при этом упуская главное в содержании, останавливаясь на второстепенных деталях, перечисляя изображенные предметы и действия.

Таким образом, у старших дошкольников с общим недоразвитием речи прослеживалась развернутая фразовая речь с проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития, что соответствует общему недоразвитию речи, III уровня речевого развития.

Количественный анализ результатов изучения уровня речевого развития данной группы детей представлен на рисунке 2.1

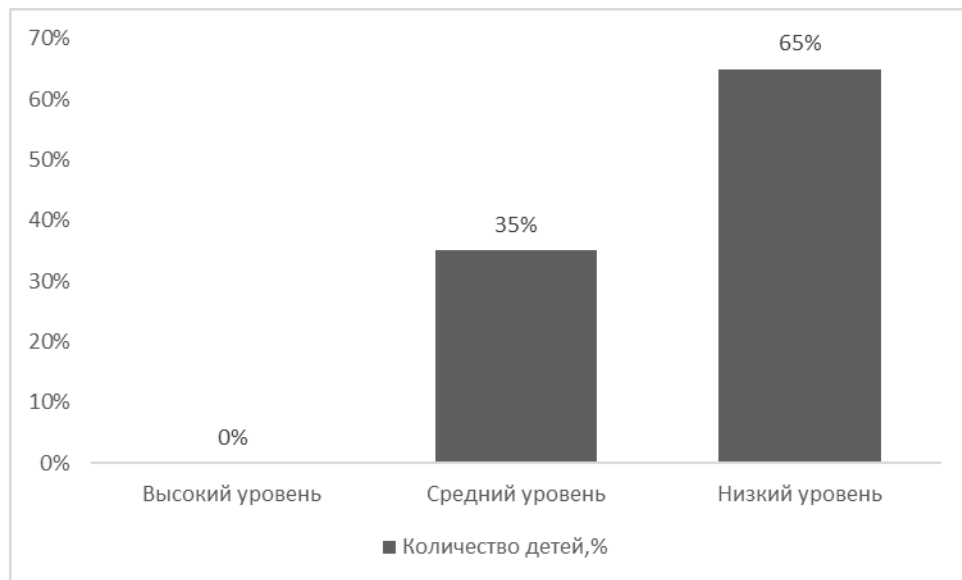


Рис.2.1.Соотношение уровней речевого развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи

На основе подсчета полученных результатов выполнения заданий 65% старших дошкольников показали низкий уровень речевого развития, а 35 % детей старшего дошкольного возраста продемонстрировали средний уровень речевого развития, что можно отнести к нижней границы данного уровня, так как их речевые средства были достаточно разнообразны, по своим показателям они оставались далеки от совершенства. Так, в процессе данного направления исследования было выявлено: уровень речевого развития старших дошкольников не соответствует показателям среднестатистической возрастной нормы.

В рамках констатирующего этапа эксперимента нами были обнаружены различия в возможностях старших дошкольников в плане интерпретации как вербальных, так и невербальных средств общения. Так, при предъявлении серий высказываний одинаковых по содержанию, но произнесенных с изменением интонации, неточное вербальное обозначение предъявляемых высказываний прослеживалось у 75- 80 % старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Так как недоразвитие способности к интерпретации как вербальных, так и невербальных средств общения приводит к недостаточному пониманию передаваемой информации.

В процессе выполнения заданий, которые были направлены на выявление возможностей активного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками, у 69% детей старшего дошкольного возраста был выявлен низкий уровень коммуникативного развития в ситуации общения со сверстниками, в то время как у 31 % дошкольников преимущественно прослеживался средний уровень коммуникативного развития. Высокий уровень не был выявлен ни у одного из старших дошкольников. Соотношение уровней коммуникативного развития старших дошкольников в ситуациях общения со сверстником представлено на рисунке 2.2.

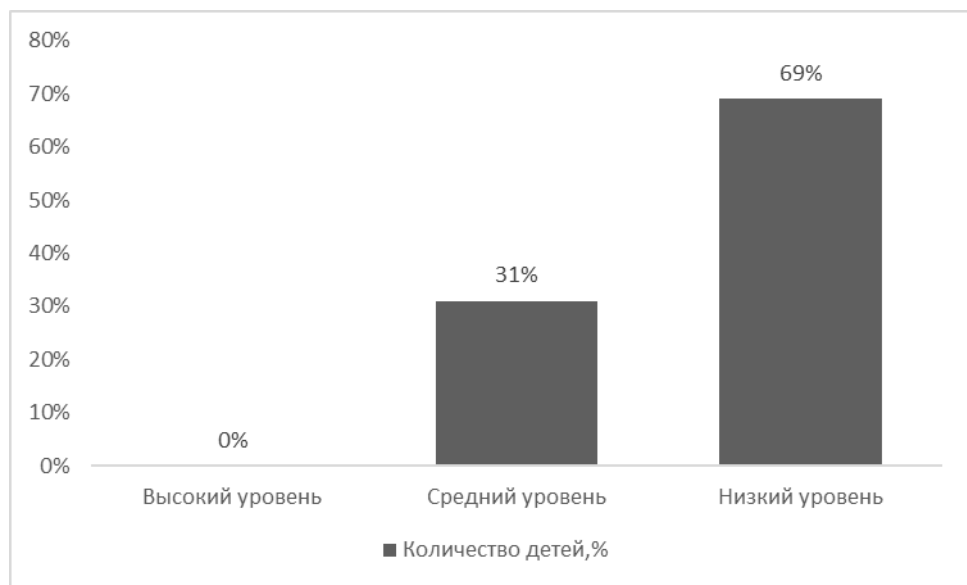


Рис. 2.2. Распределение уровней коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи в ситуациях общения со сверстником

Дети с общим недоразвитием речи достаточно долго вступали в речевой контакт и были не эмоциональны.

Специфичным для старших дошкольников с общим недоразвитием речи, явилось отсутствие совместной игры, отсутствие игровой деятельности, визуального контакта и сосредоточенность, что свидетельствует об отсутствии мотивационных трудностей. Также данный ребенок практически не оказывал помощи сверстнику в паре, а лишь показывал, как следует действовать, что содействовало возникновению, ситуативных трудностей,

которые вызваны неодинаковой степенью включенностью старших дошкольников в ситуационный контекст.

Возникали трудности в установлении речевого контакта детей друг с другом, также стойкое неумение регулировать поведение партнера по общению, склонность к многократному воспроизведению определенного содержания с помощью повторяющихся конструкций («Да мне куску. Куску нади. Нади ку- с-ку»). Данная инициатива указывает на инертность в передаче информации и отсутствие ориентировки на собеседника. Можно отметить, что старшие дошкольники значительно быстро заканчивали совместную деятельность, порой не получив нужного результата, чаще проявляли неспособность самостоятельно организовывать совместную деятельность и устанавливать продуктивный речевой контакт, в значительной мере ориентировались на взрослого, демонстрируя ему свой результат. Высказывания детей данной категории, были лишены ориентировки на собеседника, не требовали ответной реакции, выражаемой вербальными и невербальными средствами. Так, полученные результаты наблюдения свидетельствуют о том, что прослеживаются специфические особенности употребления вербальных средств общения, старшими дошкольниками во взаимодействии со сверстником.

Полученные в результате наблюдения данные, выявили у старших дошкольников трудности в ситуации общения: мотивационных и операциональных. При этом достаточно меньше старшие дошкольники с общим недоразвитием речи, в ситуациях симметричного взаимодействия выступали в качестве источника информации, которые демонстрируют собственные знания. На основе полученных данных прослеживаются отличия в данных у старших дошкольников в следующих показателях: общее количество высказываний (деловые высказывания), в том числе как однословных, так и высказываний из 3 -х и более слов, высказывания-сообщения, реактивные высказывания, высказывания-предложения. В этом случае снижение частоты употребления вышеназванных типов высказываний обусловлено со-

средоточенностью внимания старших дошкольников указанной группы на совершаемых действиях, слабыми способностями к организации и поддержанию вербального и невербального взаимодействия. Ограниченность контактов у старших дошкольников в ходе игрового взаимодействия со сверстником, возможно явилась причиной редкого использования собственно вербальных средств общения – высказываний различной семантико-синтаксической структуры.

На основе анализа полученных данных вопросительные высказывания старших дошкольников отличались качественным своеобразием. При этом старшие дошкольники чаще употребляли высказывания, направленные на получение информации о действиях, о наименовании объекта (« Это глаз?», «Ну почему?», «Здесь?» и др.).

По нашему мнению, коммуникативное развитие старших дошкольников с общим недоразвитием речи предполагает отсутствие умения использовать специальные средства межрепликовой связности (лексических, синтаксических, интонационно-ритмических и т.д.), неадекватным выбором субъектами коммуникативных тактик, в целом относимым к категории некооперативных.

В процессе анализа динамической организации вербального взаимодействия старших дошкольников с общим недоразвитием речи, нами были выделены следующие варианты нарушений последовательного «сцепления» реплик коммуникаторов: сообщение – отсутствие сообщения; вопрос – отсутствие ответа; объяснение – отсутствие реакции; оценка – отсутствие реакции. Так, имея ввиду, что выбор старшими дошкольниками различных средств общения характеризовался их потребностями в общении, задачами решаемыми в процессе общения, можно утверждать о том, что собственно совместная деятельность по выполнению поставленной перед старшими дошкольниками совместной задачи не прослеживалась. Главный предмет для общения и взаимодействия старших дошкольников, задаваемый условиями задания, оказался в наличной коммуникативной ситуации, но при этом

формально присутствовал. Данное предположение подтверждается и соответственно существенные различия, в применении невербальных средств общения детьми с общим недоразвитием речи.

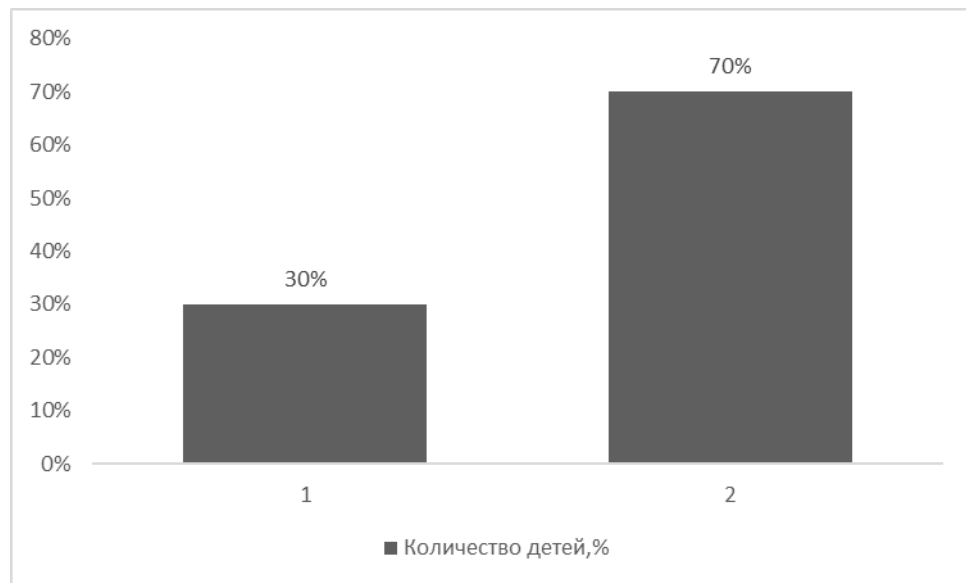
Обращает на себя внимание, что более низкие показатели использования жестов, визуального контакта, мимических средств наблюдались в группе старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Возможно, наряду с речевыми нарушениями, ограниченность контактов с детьми у старших дошкольников являлась причиной редкого использования собственно, как вербальных, так и невербальных средств общения. Так, старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи характерны: ограниченность и неадекватность реализуемых коммуникативных тактик, однообразие коммуникативных типов высказываний, выраженная асинхронность речевых реакций и эмоциональных состояний в ходе общения, что говорит о наличии у них операциональных трудностей в данной ситуации общения.

При этом дошкольники с общим недоразвитием речи не показали увлеченность и в показанной ситуации общения, и в собеседнике, были достаточно невнимательны к речевому и неречевому поведению партнера, в сотрудничестве, они обнаружили более гибкое и разностороннее использование различных коммуникативных типов высказываний. Данный факт свидетельствует о решающей роли партнера в процессе развития вербальных средств общения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, что следует учитывать при построении системы коррекционной работы.

Результаты, полученные в ходе проведения исследования на констатирующем этапе эксперимента, позволили нам проанализировать состояние коммуникативного поведения старших дошкольников с общим недоразвитием речи, в условиях их взаимодействия со взрослым. Обратимся к рассмотрению полученного материала.

Исследование характера общения со взрослым, у 30 % старших дошкольников с общим недоразвитием речи выявило предпочтение ситуативно-деловой формы общения. При реализации игровой ситуации со взрос-

лый (партнером по совместной деятельности). Взрослый создавал условия для возникновения ситуации сотрудничества составляя при этом вместе с дошкольником разрезные картинки. В то время как 70 % старших дошкольников с общим недоразвитием речи позже вступали и быстрее заканчивали совместную с учителем-логопедом деятельность. Полученные результаты исследования (см. рис. 2.3.) показали преимущественное употребление старшими дошкольниками инициативных реплик в рамках игрового взаимодействия со взрослым.



1 -инициативные высказывания 2 -реактивные высказывания

Рис. 2.3. Сравнение количественных данных инициативных и реактивных высказываний детей в ситуации ситуативно-делового взаимодействия со взрослым

Быстрая истощаемость побуждений к речи, неустойчивость мотивационно-потребностных установок в ходе общения затрудняли реализацию старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи активной позиции в виде реактивных высказываний, что указывало на наличие у них мотивационных трудностей. Вероятно, подобные игровые действия имели доминирующее значение на более ранних этапах овладения игрой старшими дошкольниками.

В группе дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдалось предпочтительное использование высказываний-сообщений, реже оценочных высказываний. Как показывают данные, вопросительные высказывания оказались менее распространены в речи дошкольников указанной группы. В этом случае в составе межрепликовых единств были наиболее представлены следующие варианты сочетания отдельных строевых элементов:

а) побуждение к действию – отказ или выполнение:

-Дай ту.

б) сообщение – сообщение:

-Хорошо, давай будем собирать Шарика.

-Вот есть.

в) Вопрос – сообщение:

-На картинке есть домик?

-Это вот.

г) сообщение – оценочное высказывание:

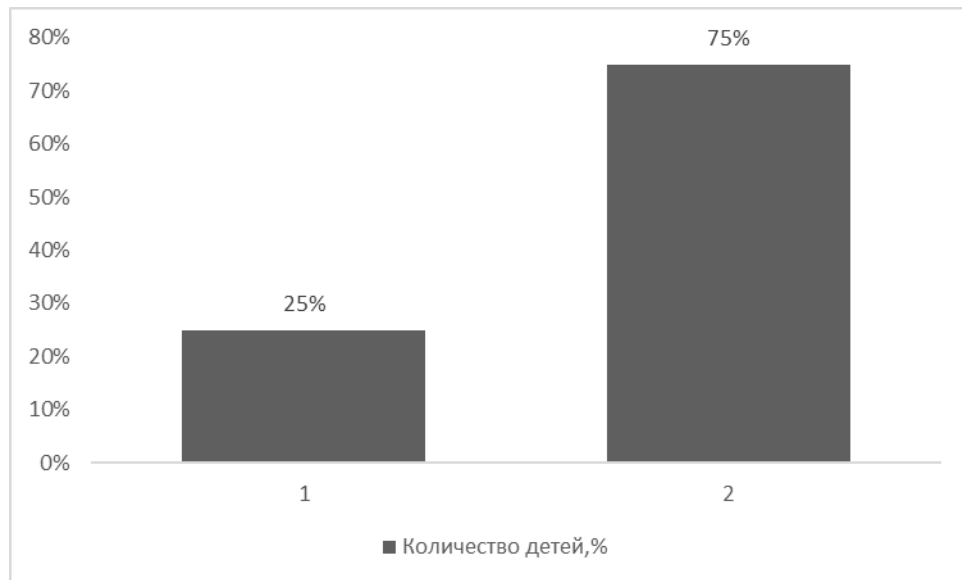
-Это живот.

-Вот есть. Да, так. Да, он здесь был.

В ситуации познавательного сотрудничества, рассматривая с дошкольником книги, беседуя о животных, побуждая его к познавательным контактам, провоцируя высказывания, взрослый выступал в качестве источника определенной познавательной информации для старшего дошкольника.

Предпочтение внеситуативно-познавательному общению с взрослым отдавали 25% старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Данная ситуация была наиболее длительна по времени для всех дошкольников, они быстрее вступали в речевой контакт, проявляя вместе с тем слабые способности к поддержанию начавшегося вербального взаимодействия, что указывало на отсутствие обратной связи (см. рис. 2.4.). Важно заметить, что дети достаточно часто выполняя функцию инициатора контакта с взрослым и определяя в связи с этим тему диалога, обнаруживали заинтересованность

в продолжение начавшегося взаимодействия, используя более широко визуальный контакт и жесты.



1- инициативные высказывания, 2-реактивные высказывания

Рис. 2.4. Сравнение количественных данных инициативных и реактивных высказываний старших дошкольников с общим недоразвитием речи в ситуации внеситуативно- познавательного общения с взрослым

Анализ полученных результатов показал, что наряду с познавательными высказываниями в группе дошкольников с общим недоразвитием речи сохранялось большое количество деловых высказываний.

Тематика задаваемых вопросов у всех дошкольников, как правило, не выходила за пределы воспринимаемой ситуации. Однако среди особенностей употребления старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи вербальных средств общения важно отметить продуцирование высказываний, в которых смысл вопроса, рассматриваемого как средство получения какой-либо информации, утрачивался, и вопрос не являлся показателем сформированности потребности в получении новых знаний и впечатлений. Данное замечание имеет отношение к конструкциям, в которых сообщение и вопрос четко не разграничивались: не слушая ответы и объяснения учителя-

логопеда, дошкольники задавали новые вопросы, самостоятельно формулировали ответ на свой вопрос, меняли тему диалога на новую («Это кто? А это? А это? А это коска нямкает.»).

Отсутствие визуального контакта, самостоятельное формулирование ответов указывают, на наш взгляд, на причастность такого рода высказываний к одной из форм комментирующей (эгоцентрической) речи (монологу), не предполагающей изначально коммуникативного воздействия на собеседника.

Характерным для дошкольников с общим недоразвитием речи явилось отсутствие случаев употребления детьми высказываний-просьб, высказываний-предложений, адресованных взрослому. Указанные выше особенности и отсутствие пауз в речевом потоке свидетельствовали о слабости коммуникативных намерений у дошкольников указанной группы в данной ситуации общения.

Полученные данные показывают выраженные различия показателей коммуникативного развития (см. рис. 2.5.) детей старшего дошкольного возраста. Значимыми также являются различия показателей интенсивности речевого общения детей с общим недоразвитием речи.

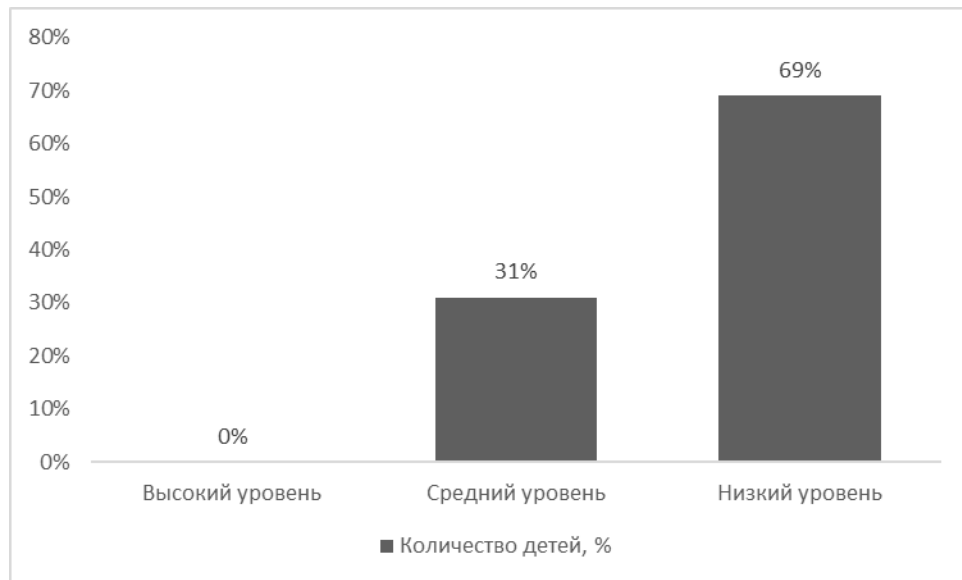


Рис.2.5. Уровни коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста в ситуации внеситуативно-познавательного общения ребенка со взрослым

Взрослый, беседуя с дошкольником на нравственно-этические темы, создавал условия для активизации личностных контактов (интимных сообщений, вопросов, оценочных высказываний и т.д.), выступая при этом целостной личностью, стремящейся к взаимопониманию; сопереживанию.

В рамках констатирующего этапа исследования, интерес к внеситуативно-личностному общению с взрослым был установлен у 31 % дошкольников с общим недоразвитием речи. Однако 69% дошкольников, которые проявили интерес к данной ситуации и собеседнику, не могли поддерживать беседу более или менее длительное время, что приводило к быстрой смене ситуативно-деловой формы общения на внеситуативно-познавательную. Так к числу наиболее употребляемых старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи типов высказываний относились, личностные, познавательные и деловые (порядок перечисления отражает снижение частоты использования). У дошкольников с общим недоразвитием речи, отмечался относительный баланс познавательных и личностных высказываний. Дошкольники чаще фокусировали внимание логопеда на явлениях физического мира («Засем мост?; Это осень...»), чем на действиях и

характерных особенностях внешнего облика детей, запечатленных на иллюстрациях, чем на особенностях их поведения («Эта така манька ...», «Мовоко пёт...»).

Старшими дошкольниками оценочные высказывания употреблялись крайне редко и включали в себя прилагательные *хороший-плохой* (универсальных заменителей), местоимения *такой-такая* для характеристики личностных особенностей детей и их действий («Он плохой...», «Он хорошо делает...», «Этатак сидит...»). Это позволяет сделать вывод об ограниченности языковых средств для выражения коммуникативных интенций и, как следствие, о затруднениях в вербальном развертывании высказываний. Старшими дошкольниками данной группы подобные высказывания не употреблялись.

В процессе взаимодействия с учителем-логопедом, дошкольники, чаще выступали в качестве источника информации, но и они не проявляли достаточной заинтересованности в поддержании контакта на личностные темы в представленной ситуации. Стимулирование к дальнейшему развертыванию взаимодействия детей не способствовало продолжению диалога, а отсюда можно считать, что в данной ситуации они ощущали себя менее комфортно.

Учитывая, что общение ребенка со взрослым и общение ребенка со сверстником являются – разновидностями одной и той же коммуникативной деятельности, нами был определен обобщенный показатель коммуникативного развития в общении со сверстником и взрослым.

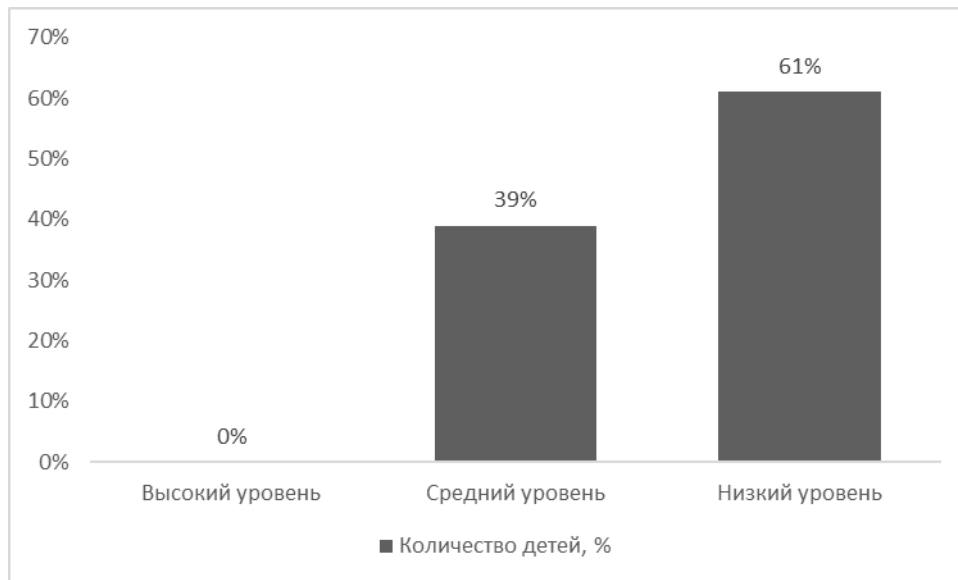


Рис. 2. 6. Уровни коммуникативного развития (в процентах) детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Полученные нами результаты показывают выраженные различия показателей коммуникативного развития детей с общим недоразвитием речи:

- высокий уровень наблюдался у 0% дошкольников с общим недоразвитием речи;
- средний уровень – у 39 % дошкольников с общим недоразвитием речи;
- низкий уровень был выявлен у 61 % детей с общим недоразвитием речи.

Таким образом, в ходе проведенного нами исследования, выявлены индивидуальные и групповые различия в уровне сформированности коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Проанализировав полученные результаты, нам представляется значимым, что для овладения старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи, вербальными средствами общения и навыками их адекватного употребления может стать поиск оптимальных форм их сотрудничества с раз-

личными категориями коммуникативных партнеров, учитывая опыт взаимодействия с ними.

Таким образом, констатирующий этап эксперимента позволил выявить общие и отличительные особенности коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи, со сверстником и взрослым, и позволил сделать следующие выводы: коммуникативные нарушения выявлены у дошкольников с общим недоразвитием речи, что обусловлено совокупным влиянием различных факторов, среди которых можно выделить возможности использования языковых средств и ограниченный опыт социального взаимодействия со сверстником и взрослым; у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, коммуникативные нарушения проявлялись в отсутствии визуального контакта, неустойчивости мотивационно-потребностных установок, быстрой истощаемости побуждений к речи, отсутствии случаев употребления детьми высказываний, характеризующихся сильной коммуникативной направленностью, что приводило к ограничению и стереотипности тематики диалога, непродолжительности вербальных контактов и свидетельствовало о слабости коммуникативных намерений у дошкольников экспериментальной группы; установлена неоднородность группы дошкольников с общим недоразвитием речи, зависимости от уровня их коммуникативного развития: среди дошкольников с общим недоразвитием речи большая часть имела низкий уровень 69%; в ситуации общения с взрослым, высокий уровень наблюдался у 0 % дошкольников с общим недоразвитием речи, средний уровень – у 31 % дошкольников с общим недоразвитием речи; установлены факты, свидетельствующие, о наличии у дошкольников с общим недоразвитием речи, коммуникативных нарушений в построении диалогического взаимодействия со сверстником, связанных с реализацией некооперативных – централизованных тактик коммуникативного поведения: фактическое отсутствие совместной со сверстником игры, «синхронизации» эмоциональных состояний и речевых действий, недостаточность сонаправленности внимания,

автономность совершаемых действий, ориентированных на создание индивидуальных предметов; выявлены однородные нарушения и одинаковые возможности в плане интерпретации как вербальных, так и невербальных средств общения у дошкольников с общим недоразвитием речи. Выявленные и опытно-экспериментальным путем установленные коммуникативные нарушения дошкольников в ситуациях общения со сверстником и взрослым, особенности коммуникативного поведения родителей позволили определить необходимость создания коррекционно-развивающей среды как системы способной к формированию у ее участников умений и навыков по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях соответствующей индивидуально-групповой и коррекционно-педагогической.

2.3. Содержание работы по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-развивающей среды

Экспериментальное исследование, проведенное нами и описанное в пунктах 2.1 и 2.2, показало, что уровни коммуникативного развития и коммуникативные нарушения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, III уровня речевого развития в ситуациях общения со сверстником и взрослым вариативны, неоднородны и зависят не только от возможностей использования языковых средств, но и от опыта социального взаимодействия дошкольников, (отсутствие коллективного характера деятельности, недостаточный опыт общения с взрослым и сверстником и т.д.).

В ходе проведенного исследования нами было выявлено отсутствие научно обоснованной модели коррекционно-развивающей среды, конкретных методических разработок, позволяющих проводить коррекционную ра-

боту со старшими дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, III уровня речевого развития.

Целью данного этапа эксперимента стала разработка научно-обоснованной индивидуально ориентированной модели коррекционно-развивающей среды направленной на преодоление коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, включающей в себя взаимодействие дошкольников, семьи и дошкольного образовательного учреждений, учитывающей и способной изменять речевой и коммуникативный потенциал участников коррекционно-педагогического процесса.

Разработанная нами модель коррекционно-развивающей среды, направленной на преодоление коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи представлена на рисунке 2.7.



Рис. 2.7. Модель коррекционно-развивающей среды, направленной на преодоление коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Первый этап - подготовительный.

На данном этапе предполагается:

- 1) обсуждение результатов диагностики коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи;
- 2) конкретизация задач, форм, методов и содержания работы по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи;

Причем их конкретизация определяется по подгруппам с учетом коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи: дети, показавшие при диагностике средний уровень коммуникативного развития; дети, показавшие при диагностике низкий уровень коммуникативного развития.

3) разработка плана работы с родителями (законными представителями) воспитанников.

Задачами работы с родителями (законными представителями) являются:

- ознакомление и обсуждение диагностики коммуникативного развития детей с родителями;
- просвещение родителей по вопросам коммуникативного развития и коммуникативных нарушений у детей с общим недоразвитием речи;
- разработка общих рекомендаций по преодолению коммуникативных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях семьи.

Участниками реализации данного этапа являются учитель-логопед, воспитатель, педагог-психолог, родители (законные представители).

Второй этап - основной.

На данном этапе работа направлена на:

- 1) коррекцию самооценки в общении
- 2) устранении затруднений, связанных с отсутствием положительной установки на другого человека
- 3) коррекционно-вербальных невербальных трудностей связанных с пониманиями внутреннего состояния партнера по общению
- 4) коррекцию трудности учета позиции партнера по общению, трудности соблюдения норм и правил общения со взрослыми и сверстниками.

В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования работа по преодолению коммуникативных нарушений осуществляется в процессе организованной образовательной деятельности, образовательной деятельности в ходе режимных моментов и свободной деятельности.

Реализация задач данного этапа осуществляется в различных видах детской деятельности – игровой, двигательной, познавательно-исследовательской, изобразительной – учителем-логопедом, педагогом-психологом, воспитателями.

Для решения задач основного этапа нами были выделены три направления:

1. Направление. Коррекция самооценки в общении, устранении затруднений, связанных с отсутствием положительной установки на другого человека.

Данное направление работы реализуется с помощью комплекса методов – игровые упражнения, подвижные игры, игры-инсценировки, хороводные игры.

Задачами данного направления являются:

- коррекция самооценки, снятие ситуативной тревожности в процессе межличностного общения;
- формирование положительного эмоционального фона общения;
- развитие навыков действия с учетом потребностей и интересов по коммуникации, появления эмпатии по отношению к сверстникам;

- преодоление трудностей вступления в коммуникативное взаимодействие со сверстником;
- формирование умения понимать другого, выходя за рамки собственных эго-влечений.

С целью коррекции и развития умения выразить сверстнику поддержку можно организовать хороводные игры, например «Ласковое слово». Детям предлагается встать в хоровод, один ребенок садится на стул в центре круга и все начинают петь потешку: «Кто меня приголубит...», в конце сидящего в кругу называют ласковыми словами (веселенькая, миленькая, заботливая и пр.). В процессе игры создаются ситуации, в которых дети даже соревнуются друг с другом в том, кто больше назовет ласковых слов. Так же можно провести коллективную игру «Моя любимая игрушка». Цель данной игры: прочувствовать различные позиции в общении. Дети разбиваются на пары, общение проходит в диалоговом режиме. Сначала дети садятся лицом друг к другу, затем отвернуты друг от друга. Обращают внимание на впечатления детей, которые возникают в процессе межличностного общения (собеседник сидит лицом, спиной).

В целях развития эмпатии и коррекции самооценки используется игра «Недотроги». Детям предварительно предлагается нарисовать пиктограммы (только положительные эмоции). Далее эти пиктограммы выдаются детям и предлагается прикрепить их на спины товарищей. В процессе игры дети осознают что если им не нравится оставаться без карточек, то и другим это тоже не нравится.

Эффектным методом преодоления коммуникативных трудностей является метод рефлексии. В ходе организации образовательной деятельности можно предложить предложения на рефлексиию «Цветок чувств» и «Подарок». Данные упражнения были ориентированы на формирование рефлексии старших дошкольников с общим недоразвитием речи, осознание ими собственных актуальных трудностей общения. Детям предлагаются вырезанные из цветной бумаги разноцветные лепестки и задается вопрос «Выберите ле-

песток такого цвета, который для вас связан с чувством, испытываемым сегодня, и скажите название этого чувства». Каждый ребенок называет свои чувства и кладет лепесток в центр круга. В результате получается «цветок чувств» всей группы. На этом этапе главная задача учителя-логопеда, воспитателя – поддержать в группе заинтересованность и проявление эмпатии.

2. Направление. Коррекция вербальных и невербальных трудностей, связанных с пониманием внутреннего состояния партнера по общению. Реализация данного направления осуществляется с помощью коллективных игр, которые предполагают отказ от привычных для детей вербальных и предметных способов взаимодействия; вводится язык условных невербальных сигналов, которыми участники обмениваются при общении - физический контакт.

Задачи направления:

- формирование умения и распознаванию эмоций по невербальным проявлениям;
- формирование умения передавать эмоционального состояния через мимику и пантомимику, определять эмоциональное состояние партнера в различных ситуациях общения;
- стимулирование речевой активности;
- формирование навыка активности речи в диалогических и монологических высказываниях в ситуациях межличностного общения;
- формирование умения вступать в контакт и сотрудничать с другими детьми.

Для реализации задач данного направления можно использовать:

- Игру «Заколдованная принцесса», цель которой познакомить детей с тем, что можно общаться без слов и понимать то, о чем говорим, и понимать говорящих при помощи движения лица, рук, тела (мимикой, жестами, пантомимикой); научить детей общаться при помощи жестов, мимики.
- Игру «Ласковое имя», способствует раскрепощению детей, воспитанию гуманного отношения друг к другу благодаря осознанному отношению к своему имени и к имени другого.

- Игру «Через стекло», в ходе этой игры одной группе детей нужно понять, что Принцесса говорит на ухо каждому ребенку, например: «Мне грустно», «Мне хочется танцевать», далее он должен изобразить, а другая группа должна отгадать. Детям предоставляется возможность непосредственно проявлять свои эмоции, с помощью мимики, жестов, и не бояться быть непонятым или смешным.

Однако не все одинаково быстро адаптируются к бессловесному общению, некоторые некоторые категории отказываются принимать участие в таких играх. Для таких детей можно предложить индивидуальные игры, например психогимнастики «Птенцы», «Котенок».

- подвижные игры «Театр теней» и «Ожившие игрушки»;
- дидактические игры «Пиктограммы», «Рисуем эмоциями»;
- упражнение «Мимическая гимнастика» помогает детям изучить верно различать эмоциональные состояния, понимать свои чувства и декодировать невербальные сигналы о эмоциональном состоянии партнера.

Перед использованием данных игр с детьми проводится беседа об эмоциях, эмоциональных состояниях, о внешних проявлениях каждого эмоционального состояния.

Особое внимание уделяется работе по преодолению вербальных трудностей. Для этого используются словесные игры с целью обогащения словарного запаса, формирования грамматически правильной речи, интонационной выразительности, и, самое важное с целью формирования навыка использования уже имеющихся вербальных средств в межличностном общении со сверстниками. В ходе таких игр как, «Скажи наоборот», «Да-Нет», «Закончи предложение» и другие, дети учатся анализировать получаемую вербально информацию и оперировать ею. Они являются стимулирующим фактором развития их речевой активности. Кроме словесных игр, можно использовать игры-драматизации, инсценировки, в которых разыгрываются как эпизоды, так и целые сказки. Дети получают возможность проявить инициативу, принять на себя ту роль которая им нравится. В таких играх и под-

готовках к драматизациям овладеют навыками речи как средства воздействия на партнера по межличностному общению. Важно привлекать внимание к значению ролевых высказываний, их интонационному рисунку, темпу и модуляции голоса. Материал для игр-драматизаций и инсценировок отбирается в соответствии с календарно-тематическим планированием работы воспитателя и учителя-логопеда.

Особое место можно отвести специальным речевым ситуациям вызывающим потребность в речевом общении при выполнении продуктивной деятельности, рисование «Рукавички», групповые аппликации. Продуктивные виды деятельности так же можно использовать в процессе к подготовке к играм – драматизации, праздникам.

Детям предлагается самим украсить группу, сделать пригласительные билеты, оформить афишу, изготовить элементы костюмов.

3. Направление. Коррекция трудности учета позиции партнера по общению, трудности соблюдения норм и правил общения со взрослыми и сверстниками.

Задачами данного направления являются:

- преодоление у детей недостатка опыта общения, обучение использованию разных видов коммуникативных высказываний;
- формирование у детей умения согласовывать с партнером движения, действия, ориентироваться на его поведение;

Эффективным методом решения данных задач является метод моделирования проблемных ситуаций, который позволяет преодолеть имеющиеся коммуникативные нарушения, стимулируя детей к поиску адекватных способов решения конфликтных ситуаций. Метод применяется при работе с группой, подгруппой, парой и индивидуально с ребенком.

Здесь особенно важна стимулирующая помощь педагога. Основной целью стимулирующей помощи взрослого является расширение границ представлений старших дошкольников с общим недоразвитием речи о нравственных качествах, социальных ролях, общепринятой практике. Наводящие

вопросы взрослого, чередование открытых и закрытых вопросов, современное обсуждение той или иной ситуации помогают детям встать на место другого человека, понять мотивы его действий, оценить их с нравственной точки зрения и прийти к выводам, донести свое мнение до окружающих, что бы быть понятным.

Для стимуляции старших дошкольников к поиску компромиссного решения конфликтной ситуации можно организовать игровое упражнение «Новая игрушка».

Для того, что бы скорректировать у дошкольников с общим недоразвитием речи представления о нормах и стандартах поведения в общественных местах можно провести основную организационную деятельность с использованием дидактических, сюжетно-ролевых и творческих игр «В магазине самообслуживания», «Магазин игрушек», «Магазин цветов», «Путешествие по городу». Так, например, основная организационная деятельность «Супермаркет» с использованием сюжетно-ролевой игры пользуется популярностью у старших дошкольников. Связь интеллектуальных и эмоциональных проявлений в поведении детей оказывается наиболее выраженной в момент принятия или роли, выполнения собственных игровых, ролевых действий, развития сюжета. А например, творческая игра «Страна вежливости» и игдраматизация «Добрый день!», направлены на оптимизацию умения у старших дошкольников, игры будут уместны в зависимости от ситуации общения и адресата, употреблять вежливые слова приветствия, а так же на то чтобы получить общую культуру поведения, доброе, уважительное отношению друг к другу и правильное употребление вежливых слов в речи.

Третий этап - заключительный

На данном этапе предполагается формирование адекватных форм поведения старших дошкольников с общим недоразвитием речи в различных ситуациях общения.

Отработка таких форм поведения может осуществляться в ходе выполнения разнообразных коммуникативных заданий различной сложности.

На данном этапе с целью развития социальной компетентности дошкольников следует создавать разнообразные проблемные ситуации, возникающие в процессе взаимодействия детей, усугубляющие взаимозависимость участников общения: они не могут достичь своих целей, действуя, в одиночку (на занятиях, в игре, на прогулке, дома). Этой цели служит использование подгрупповых занятий.

Для формирования адекватных форм поведения можно создавать различные проблемные ситуации. К примеру, намеренно забыть положить листок бумаги, карандаш, краски некоторым детям, таким образом ставя их в условия необходимости проявить речевую инициативу и попросить то, что им «забыли» положить. Проблемные ситуации призваны развивать у детей навыки использования речевого этикета. Особое внимание уделяется ситуациям, в которых дети привлекают к себе внимание, что-то просят, или от них ожидают благодарности, извинения, умение отказывать. В процессе решения предложенных ситуационных задач, оказывается позитивное влияние на познавательную, эмоционально-волевою и мотивационно-потребностную сферы старших дошкольников с общим недоразвитием речи, что помогало устранению трудностей межличностного общения как со сверстниками, так и со взрослыми.

Выявленные и установленные экспериментальным путем коммуникативные нарушения старших дошкольников в ситуациях общения со сверстником и взрослым, а так же особенности коммуникативного поведения родителей, позволили определить необходимость создания коррекционно-развивающей среды как системы способной к формированию умений и навыков по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ:

В процессе нашего исследования было реализовано экспериментальное исследование. Так, констатирующем этапе эксперимента вскрылись общие и отличительные особенности коммуникативной деятельности старших дошкольников с общим недоразвитием речи, со сверстником и взрослым и позволил сделать следующие выводы:

-коммуникативные нарушения выявлены как у дошкольников с общим недоразвитием речи, что обусловлено совокупным влиянием различных факторов, среди которых можно выделить возможности использования языковых средств и ограниченный опыт социального взаимодействия со сверстником и взрослым;

-у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, коммуникативные нарушения проявлялись в отсутствии визуального контакта, неустойчивости мотивационно-потребностных установок, быстрой истощаемости побуждений к речи, отсутствии случаев употребления детьми высказываний, характеризующихся сильной коммуникативной направленностью, что приводило к ограничению и стереотипности тематики диалога, непродолжительности вербальных контактов и свидетельствовало о слабости коммуникативных намерений у дошкольников с общим недоразвитием речи;

-установлена неоднородность группы дошкольников с общим недоразвитием речи, в зависимости от уровня их коммуникативной активности: в общении со сверстником большая часть дошкольников с общим недоразвитием речи имела средний уровни коммуникативного развития (61 % - средний), среди дошкольников с общим недоразвитием речи большая часть имела низкий уровень (39%), высокий уровень не выявлен в данной группе.

-установлены факты, свидетельствующие, о наличии у дошкольников с общим недоразвитием речи, коммуникативных нарушений в построении диалогического взаимодействия со сверстником, связанных с реализацией некооперативных – центрированных тактик коммуникативного поведения: фактическое отсутствие совместной со сверстником игры, «синхронизации»

эмоциональных состояний и речевых действий, недостаточность со направленности внимания, автономность совершаемых действий, ориентированных на создание индивидуальных предметов;

-выявлены однородные нарушения и одинаковые возможности в плане интерпретации как вербальных, так и невербальных средств общения у дошкольников с общим недоразвитием речи (20% дошкольников из экспериментальной группы полностью справились с заданием); состояние речи не значительно влияло на родительское отношение в семье.

Выявленные и установленные экспериментальным путем коммуникативные нарушения старших дошкольников в ситуациях общения со сверстником и взрослым, а так же особенности коммуникативного поведения родителей, позволили определить необходимость создания коррекционно-развивающей среды как системы способной к формированию умений и навыков по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема общения старших дошкольников вызывает несомненный интерес ученых, о чем свидетельствует наличие ценного педагогического опыта формирования коммуникативных навыков и оптимизации коррекционной работы с старшими дошкольниками, имеющими речевые нарушения. Однако вопрос коммуникативно-речевого развития дошкольников с общим недоразвитием речи, остается недостаточно изученным.

Проводимое нами исследование было направлено на изучение особенностей коммуникативного развития у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, III уровня речевого развития и совершенствование коррекционно-педагогического воздействия, предусматривающего преодоление коммуникативных нарушений посредством включения в педагогический процесс инновационных технологий, конкретных методических разработок, позволяющих проводить коррекционную работу в условиях соответствующей коррекционно-развивающей среды, способной учитывать речевой и коммуникативный потенциал ее участников.

Экспериментальное изучение 30 дошкольников включало анализ и оценку возможностей использования языковых средств, факторов восприятия и понимания вербальной информации, возможностей декодирования невербальных средств коммуникации, определение возможностей активного взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми.

Применение, разработанной в рамках данного исследования методики изучения коммуникативной деятельности, предусматривающей количественно-качественную оценку результатов по заданным критериям, позволило выявить у старших дошкольников с общим недоразвитием речи вариативность коммуникативных нарушений.

В результате исследования нами выявлена зависимость наличия коммуникативных нарушений у дошкольников от ряда факторов, среди которых

можно выделить возможности использования языковых средств и ограниченный опыт социального взаимодействия со сверстником и взрослым (отсутствие коллективного характера деятельности, недостаточный опыт общения с взрослым и сверстником и т.д.). Среди детей с общим недоразвитием речи, имеющих различный опыт социального взаимодействия, низкий уровень коммуникативного развития в ситуации общения со сверстником наблюдался у 61% дошкольников, и соответственно 39% средний уровень у детей с общим недоразвитием речи; в ситуации общения со взрослым высокий уровень не был выявлен.

Учитывая, что коммуникативные нарушения являются не только результатом психофизиологического состояния ребенка, но и активного воздействия на него ближайших друзей и сверстников, родителей, педагогического коллектива, суть разработанной и апробированной в ходе обучающего эксперимента модели коррекционно-развивающей среды, состояла в моделировании и организации разных сфер и форм общения с взрослым и сверстниками.

Представленные нами организационные формы коррекционно-образовательного процесса могут способствовать включению дошкольников в систему новых для них социальных отношений с взрослыми и сверстниками, при этом, положительную роль играет интеграция ребенка с общим недоразвитием речи в среде детей, испытывающих определенные коммуникативные трудности общения со сверстником.

Создание и внедрение индивидуально ориентированной модели коррекционно-развивающей среды преодоления коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, III уровня речевого развития, отличающихся различным опытом социального взаимодействия, в структуре дошкольного образовательного обеспечивало тесное взаимодействие специалистов, родителей ребенка и его сверстников и органично встраивалось в систему коррекционно-педагогического воздействия при подготовке дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению в школе.

При разработке модели коррекционно-развивающей среды использовались существующие методические приемы и рекомендации, разработанные А.П. Вороновой, О.В. Защириной, О.И. Кукушкиной, Т.К. Королевской, Е.И. Лебедевой, Е.К. Лютовой, И.М. Марковской, Г.Б. Мониной, Т.А. Ниловой, Е.В. Сидоренко, М.А. Тарасовой, Н.Ю. Хрящевой, Л.М. Щипициной. Вышеперечисленные методики и приемы работы были систематизированы и адаптированы с учетом возраста, особенностей речевого и коммуникативного развития детей. В качестве методических приемов нами использовались разнообразные методы и приемы: опосредованное общение через игрушку, метод моделирования ситуаций общения, применение видеозаписывающей аппаратуры, с последующим просмотром и анализом записи, семейное чтение и др.

Разработанная нами модель коррекционно-развивающей среды, направленной на преодоление коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи предполагает увеличение количества высказываний, характеризующихся сильной коммуникативной направленностью в диалоге (высказывания-объяснения, высказывания-сообщения), что свидетельствует об изменении психологической позиции детей с общим недоразвитием речи в процессе общения и развитии партнерских отношений с взрослыми и сверстниками.

Результаты проведенного исследования, показали, что коммуникативные нарушения у дошкольников с общим недоразвитием речи самостоятельно не устраняются, а речевые проблемы способствуют их усугублению и развитию в дальнейшем. Преодоление указанных нарушений можно обеспечить только при условии использования системы коррекционных мероприятий, предусматривающих формирование речевой практики, в процессе которой происходит овладение фонематическими и лексико-грамматическими закономерностями языка, обучение речи как средству общения.

Накопленный эмпирическим путем объективный фактический материал, полученные в ходе обучающего эксперимента результаты, позволяют

сделать вывод о том, что созданная коррекционно-развивающая среда может быть эффективна и является условием преодоления коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Положения и выводы, содержащиеся в диссертационном исследовании, значимы для сферы профессиональной деятельности учителя-логопеда и специалистов, работающих в дошкольных образовательных учреждениях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амосова, В.В. Игра как средство активизации коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста [Текст] / В.В. Амосова // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 3. – С. 74–78.
2. Ананьев, Б.Г. Вопросы детской и общей психологии [Текст]/ Б.Г. Ананьев. – М.: Просвещение, 2005. – 289 с.
3. Андреева, Г.М. Общение и оптимизация в совместной деятельности [Текст]/ Г.М. Андреева. – М.: Политиздат, 2009. – 225 с.
4. Андриенко, Е.В. Социальная психология: учеб. для вузов [Текст]/ Е.В. Андриенко, В.А. Слостенин. – СПб. :Питер, 2004. – 167с.
5. Анисимова, Е.В. Роль семьи в формировании коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / Е.В. Анисимова // Начальная школа плюс До и После. – 2010. – № 12. – С. 78–81.
6. Антонова, Т.В. Роль общения в регулировании отношений детей дошкольного возраста в игре[Текст]: Автореф. дис. канд.. психол. наук / Т.В. Антонова. – М., 2003. – 23с.
7. Арапова, В.Г. Формирование навыков коммуникативной компетентности у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами риторики [Текст] / В.Г. Арапова, В.Н. Атрощенко // Логопед в детском саду. – 2009. – № 8. – С. 81–83.
8. Безлюдная, В.И. Взаимодействие детского сада и семьи в педагогической коррекции отношений дошкольников со сверстниками [Текст]/ В.И. Безлюдная. – М.: Педагогика, 2008. – 132 с.
9. Бидова, С.М. Психолого-педагогическое сопровождение по социально-коммуникативному развитию детей 6 – 7 лет с нарушениями речи [Текст] / С.М. Бидова, И.А. Кукиева, Л.В. Фандикова // Логопедия. – 2014. – № 4. – С. 38–43.

- 10.Бодалев, А.А.. Психологические трудности общения и их преодоление [Текст]/ А.А. Бодалев, Г.А. Ковалев // Педагогика. – 2009. – № 5. – С.65-70.
- 11.Божович, Л.И. Психологические закономерности формирования личности , в онтогенезе [Текст]/ Л.И. Божович //Вопросы психологии, 2009. – № 6. – С.1-12.
- 12.Брудный, А.А. Общение и деятельность [Текст]/ А.А. Брудный, Д.С. Сыдыкбекова. – М.:Эргономика. – 2006. – 145 с.
- 13.Бурменская, Г.В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей [Текст]/ Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидере. – М.: Изд-во МГУ, 2008. – 136 с.
- 14.Валявко, С.М. Особенности коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст]: Автореф. дис. ... канд.пед, наук / С.М. Валявко. – М.:Просвещение, 2006. – 24с.
- 15.Ветрова, В.В. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми [Текст]/ В.В. Ветрова, С.В. Корницкая. – М.: Просвещение, 2009. – 214с.
- 16.Волковская, Т.Н. Организационно-содержательные аспекты коррекционной работы по формированию социально-коммуникативной сферы детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.Н. Волковская // Логопед в детском саду. – 2015. – № 2. – С. 69–89.
- 17.Востокова, Н.Н. Общение как средство развития речи у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Н.Н. Востокова // Практический психолог и логопед в школе и ДОУ. – 2013. – № 1. – С. 62–68.Волосовец, Т.В. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]/ Т.В. Волосовец. – М.: Сфера. – 2008. – 224 с.
- 18.Выготский, Л.С. Мышление и речь[Текст]:Собр. соч. в 6-ти т./ Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1999. – 328 с.
- 19.Галигузова, Л.Н. Ступени общения: от 1 до 7 лет [Текст]/ Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова. – М.: Просвещение, 1999. – 215 с.

20. Гальперин, П.Я. Введение в психологию [Текст]/ П.Я. Гальперин. – М., 2006. – 235с.
21. Гальперин, П.Я. К вопросу о внутренней речи [Текст]/ П.Я. Гальперин. – АПН РСФСР, 2001. – 106 с.
22. Глозман, Ж.М. Личность и нарушение общения [Текст]/ Ж.М. Глозман. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007. – 211 с.
23. Глухов, В.П. Основы психолингвистики [Текст]/ В.П. Глухов. – М.: Астрель, 2007. – 351 с.
24. Годовикова, Д.В. Формирование общения со взрослыми как фактор развития познавательной активности ребенка-дошкольника[Текст]/ Д.В. Годовикова. – М.: Просвещение, 2003. – 98 с.
25. Грибова, О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией [Текст]/ О.Е. Грибова // Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 7 - 16.
26. Грибова, О.Е. Проблемы реализации коммуникативного подхода в обучении детей с тяжелой речевой патологией [Текст]/ О.Е. Грибова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – № 2. – С. 12 - 18.
27. Денисова, Г.В. Коммуникативное взаимодействие детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Г.В. Денисова // Логопед в детском саду. – 2011. – № 4. – С. 67–70.
28. Деревянко, Р.И. Особенности мотивов общения со взрослыми и сверстниками у дошкольников[Текст]: Дис... канд. психол. наук / Р.И. Деревянко. – М., 2003. – 57 с.
29. Дмитриев, А.А. Особенности коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / А.А. Дмитриев, Е.В. Ковылова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2009. – № 5. – С. 52–56.
30. Дыбина, О.В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Пособие для воспитателей и учителей начальных классов. Для работы с детьми 5-7 лет [Текст] / О.В. Дыбина, С.Е. Анфисова, И.В. Груздова, А.Ю. Кузина. – М. : Мозаика – Синтез, 2010. – 64 с.

31. Емельянова, И.Д. К проблеме исследования готовности речевого восприятия у детей с ОНР [Текст]/ И.Д.Емельянова //Детерминизм языка и культуры в поисках лингвокультурных соответствий. – М.: Просвещение, 2008. – 213с.
32. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]/ Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М., 2004. – 345 с.
33. Запорожец, А.В. Восприятие и действие[Текст]/ А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, В.П. Зинченко, А.Г. Рузская. – М.:Просвещение, 2007. – 78
34. Зелинская, Ю. Использование программы видимая речь в системе работы логопеда[Текст] / Ю. Зелинская – М.:Просвещение, 2003. – 127 с.
35. Зимняя, И.Л. Педагогическая психология [Текст]/Зимняя И.Л. – . Ростов-на-Дону. – 2007. – 480с.
36. Иванец, И.И. Педагогические условия развития речевых коммуникаций старших дошкольников[Текст]: Дис... канд. педагог, наук. / И.И. Иванец - Ростов-н/Д, 1997. – 59 с.
37. Козырева, О.А. Разработка комплекса диагностики коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня [Текст] / О.А. Козырева // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2015. – № 4. – С. 27–39.
38. Колесникова, А.Е. Новый подход к решению проблемы формирования стойких коммуникативных умений путем моделирования ситуаций с применением диалога у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / А.Е. Колесникова // Логопедия. – 2015. – № 3. – С. 35-50.
39. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов. Коллективная монография [Текст]/ М.А. Поваляева. – Ростов- на-Дону.: Арена, 2002. – 352 с.
40. Кроткова, А.В. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР III уровня[Текст]/ А.В. Кроткова, Е.Н. Дроздова // Логопед. – 2004. – № 1. – С. 26-34.

- 41.Кубрякова, Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности [Текст]/ Е.С. Кубрякова. – М.:Просвещение, 2007. – 160с.
- 42.Кузьменкова, Н.Ю. Своеобразие коммуникативных умений дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Н.Ю. Кузьменкова // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. – 2010. – №2. – С. 154–158.
- 43.Кузьмин, Е. С. Основы социальной психологии [Текст]/ Кузьмин Е. С. – Л., 2002. – 346с.
- 44.Кулачковская, С.Е. Особенности коммуникативной активности дошкольников в зависимости от опыта общения со взрослыми [Текст]/ С.Е. Кулачковская. – М.:Просвещение, 2006. – 150 с.
- 45.Лабунская, В.А. Типы структур психологических трудностей общения [Текст]/ В.А. Лабунская // Психологические трудности общения: диагностика и коррекция. Тез. докл. Всесоюз. конф. – Ростов-на-Дону, 2004. – С.10-15.
- 46.Лаврентьева, Е. Особенности развития коммуникативных умений у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Е. Лаврентьева // Логопед в детском саду. – 2011. – № 4. – С. 72–74.
- 47.Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах[Текст]: кн. для логопеда / Р.И. Лалаева. – М.:Просвещение, 2008. – 220 с.
- 48.Лалаева, Р.И. Теория речевой деятельности[Текст]: хрестоматия / Р.И. Лалаева, Е.А. Логинова, Т.А. Титов. – Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб.:Сфера, 2000. –413 с.
- 49.Левина, Р.Е. Общее недоразвитие речи[Текст]/ Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирина и др. – М.:Просвещение, 2007. –165 с.
- 50.Левченко, И.Ю. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст]/ И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др. – М., 2003. – 320 с.
- 51.Леонтьев, А.А. Восприятие и деятельность[Текст]/ А.А. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2001. – С. 120.
- 52.Леонтьев, А.А. Теоретические проблемы речевого общения [Текст]/ А.А. Леонтьев. – М., 2000. – 167 с.

- 53.Леханова, О.Л. Своеобразие употребления, понимания и интерпретации невербальных средств общения дошкольниками с общим недоразвитием речи [Текст] / О.Л. Леханова // Дефектология. – 2011. – № 6. – С. 17-25.
- 54.Липчанская, И.А. Становление субъектного опыта ребенка 5-7 лет в условиях развивающей среды образовательного учреждения[Текст]: Автореф.дис.... канд. пед. наук / И.А. Липчанская. – Волгоград, 2003. – 25 с.
- 55.Лисина, М.И. Особенности общения с старшими дошкольниками[Текст]: Учеб. Пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений / М.И. Лисина. – М.:Просвещение, 2008. – 204с.
- 56.Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М.И. Лисина. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с.
- 57.Логопедия[Текст]: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 680 с.
- 58.Методы обследования речи детей [Текст]: Пособие по диагностике речевых нарушений / Г.В. Чиркина. – М.:АРКТИ, 2005. – 240с.
- 59.Мешалкина, А.А. Развитие коммуникативной деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи / А.А. Мешалкина // Детский сад от А до Я. – 2011. – № 4. – С. 79-102.
- 60.Миронцева, С.М. Взаимодействие участников процесса коррекционно-речевого развития дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / С.М. Миронцева. – СПб. : Изд – во Детство – Пресс, 2012. – 208 с.
- 61.Организация коррекционно-развивающего сопровождения детей с отклонениями в развитии в общеобразовательных учреждениях[Текст]: Методические рекомендации / И.Г. Кузнецова. – Самара: РЦМО, 2005. – 49 с.
- 62.Орлова, О.С. Коррекционно-педагогическая работа у детей с нарушениями речи [Текст]/О.С. Орлова// Актуальные проблемы фониатрии: Тезисы докладов международного симпозиума. – Екатеринбург: Молет, 2006. – С.67-69.

63. Пашкевич, Т.Д. Социально–эмоциональное развитие детей 3–7 лет: совместная деятельность, развивающие занятия [Текст] / Т.Д. Пашкевич. – Волгоград: Учитель, 2014. – 123 с. 51.
64. Петренко, А.Ю. Особенности коммуникативно-познавательных способностей детей с общим недоразвитием речи [Текст] / А.Ю. Петренко // Логопед в детском саду. – 2011. – № 4. – С. 75-78.
65. Поваляева, М.А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов [Текст] / Поваляева М.А. – Ростов н/Д.: Феникс: Пресса, 2002. – 350с.
66. Поваляева, М.А. Справочник логопеда [Текст] / М.А. Поваляева. — Ростов-на-Дону: «Феникс», 2006. – 448 с.
67. Психология трудности общения и их преодоление [Текст] / И.Т. Петровский // Педагогика. – 2008. – № 5-6 – С.65-70.
68. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст]: Сб. науч. тр./ Ф.А. Сохин. – М.: АПН СССР, 2009. – 124 с.
69. Рояк, А.А. Психологическая характеристика трудностей в общении со сверстниками у детей дошкольного возраста [Текст]: Дис. канд. психол. наук / А.А. Рояк. – М., 2005. – 171 с.
70. Саблева, А.С. Коррекционно-развивающая среда как фактор преодоления трудностей социализации детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст]: Дис. канд. пед. наук./ А.С. Саблева. – Ярославль, 2007. – 24с.
71. Селиверстов, В.И. Система требований к содержанию и методам коррекционно-педагогической работы в дошкольном образовательном учреждении общеразвивающего вида как обязательный компонент государственного образовательного стандарта дошкольного образования второго поколения [Текст] / В.И. Селиверстов, Л.А. Головчиц // Качество дошкольного образования: состояние, проблемы, перспективы. – М.: ГНОМ и Д, 2012. – С. 143-147.

- 72.Серебренникова С. Психолого-педагогическая коррекция компонентов коммуникативных умений дошкольников с нарушениями речи [Текст] / С. Серебренникова, М. Руз // Дошкольное воспитание. – 2016. – №1. – С. 91-97.
- 73.Сиротюк, А. Как развивать коммуникативные способности: Старший дошкольный возраст [Текст] / А. Сиротюк // Дошкольное воспитание. – 2007. – №6. – С. 6–9.
- 74.Сорокина, Н.А. Изучение общения детей с разным уровнем речевого развития в рамках коммуникативного направления [Текст] /Н.А. Сорокина // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2013. – № 3. – С. 33-34.
- 75.Федеральный государственный образовательный стандарт Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «6» октября 2009 г. – № 373. – 41 с.
- 76.Филичева, Т.Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5 - летнего возраста с общим недоразвитием речи [Текст]/ Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М., 2001. – 43с.
- 77.Шаховская, С. Н. Обследование детей с нарушениями речи в условиях медико-педагогических комиссий [Текст]/ С.Н. Шаховская, Б.И. Шостак //Речевые расстройства у детей и методы их устранения: сб. научных трудов. – М.: МГПИ, 1978. – С.:4-16.
- 78.Широкова, Г.А. Школа общения для дошкольников [Текст] / Г.А. Широкова. – Ростов – на – Дону: Феникс, 2012. – 288 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Шкала показателей для определения уровня речевого развития дошкольников 5-6 лет

Исследуемый показатель	Содержание задания	Оценка
Определение уровня развития фонематического восприятия (представление о звуке как смысловоразличителе) и фонематического слуха	а)покажи: где бочка, где почка (дочка, точка, кочка)? где усы (уши, ужи)? Кто жарит, кто жалит? б)повтори: ка-га-ка, том-дом-ком, па-па- ба, удочка-уточка, на-на-ня, тук-тук; в)воспроизведение ритма	3 балла - нет ошибок, 2 - одна - две ошибки, 1 три ошибки, 0 - более трех ошибок.
Выявление артикуляционных возможностей (функциональные пробы, предложенные проф. Г.В.Гуровец), отмечается наличие синкнезии, саливации.	Артикуляционные упражнения «лошадка», «трубочка», «улыбка»; Наличие носогубной складки; переключаемость движений (трубочка - оскал, лопатка - жало); удержание позы (язык вытянуть по средней линии и удерживать);	Выполнение каждого теста оценивается в 1 балл
Звукопроизношение Отмечаются замены, перестановки, искажения, пропуски, особенности звукопроизношения.	С сь з зь ц ш ж ч р ь л ь ф в т	3 балла - чистое либо неустойчивое звукопроизношение, 2 балла - нарушена одна группа звуков, 1 балл - нарушено произношение двух - трех групп звуков, 0 баллов - нарушено произношение свыше трех групп звуков.
Выявление сформированности звуко-слоговой структуры, навыков звукового анализа и синтеза. Замены звуков, связанные с нарушениями звукопроизношения, не учитываются.	а) воспроизведение: панама, борода, гусеница.	3 балла - правильное и точное воспроизведение в темпе предъявления, быстрое опознание слова, выделение звука; 2 балла - замедленное послоговое воспроизведение, затруднения в опознании слов, определении звука, не более 2 ошибок; 1 - искаженное воспроизведение с сохранением слогов существенные трудности в опознании слов, выделении звуков, 0 баллов - невыполнение задания.
	б) Дети слепили снеговика Саша сушила мокрое белье на веревочке. Милиционер стоит на перекрестке. 2. а) договаривание слов по первому	
	слогу:ко...,ку...,о, ут...	
	б) определить первый или последний звук в названии животных, птиц и подарить им буквы:	
	аист, утка, ворона, кот, волк.	
Исследование словаря	Часть-целое: человек-ноги,	Каждое правильно выпол-

	<p>лиса-лапы, дерево-корень, машина-колеса; Род - вид: собака - животное, яблоко - фрукт, капуста - овощ, самолет - транспорт; Антонимы: легкий -..., худой -..., грустный-..., легкий-...; Синонимы: ползти, скакать, бежать, лететь, прыгать..</p>	<p>ненное задание оценивается в 1 балл</p>
Объяснение ребенком значения слов	<p>Полосатый, самокат холодильник, пылесос</p>	<p>балл - за объяснение с помощью описания ситуации употребления; балла - за определение с помощью упоминания функционального предназначения; балла - за обобщение и отнесение предмета к определенному роду.</p>
Словообразование	<p>Кошка -котенок, лиса - белка -..., волк -</p>	<p>баллов - невыполнение задания; 0,5 - неверное выполнение, не использует помощь логопеда; -исправляет ошибки, используя помощь логопеда; - исправляет ошибки самостоятельно; 3 балла - правильные ответы.</p>
	<p>Хвост -хвосты, ухо -уши,... Из яблок-яблочный, из малины из вишни -</p>	
	<p>Кошка -кошачий, лиса -..., заяц - Шел, перешел, обошел, пошел...</p>	
Выявление особенностей внутреннего программирования высказывания	<p>Утро дети делать зарядка. Вечер Сережа играть мяч в. Мальчик плавать вода теплый в. Девочка гладить утюг юбка. Мальчик пить сок вкусная. Куры Катя кормить зерно.</p>	<p>балл - все члены предложения согласованы только грамматически или по смыслу; балла - все слова согласованы грамматически и по смыслу; 3 балла - присутствуют все заданные слова, они согласованы грамматически и по смыслу, порядок слов отражает иерархию его членов</p>
Оценка грамматической правильности высказывания	<p>Дифференциация единственного и множественного числа существительных. Дифференциация женского и мужского рода. Употребление родительного падежа существительных, множественного числа. Употребление уменьшительно-ласкательных</p>	<p>баллов - невыполнение задания; 0,5 - стабильные не корректируемые трудности; - исправляет ошибки, используя помощь логопеда; - исправляет ошибки самостоятельно; 3 балла - правильные ответы</p>
	<p>форм.</p>	

	Согласование прилагательных с	
	существительными . Согласование существительных с	
	числительными Употребление предлогов (под, на, в, за, между)...	

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Характеристика уровней речевого развития старших дошкольников

Исследование грамматического строя речи	Задания выполняются верно и самостоятельно	Единичные ошибки, наличие самокоррекции или коррекции после стимулирующей помощи	Большая часть заданий выполняется с ошибками
Выявление уровня развития связной речи	Рассказы состоят из грамматически правильных предложений, характеризуется связностью и развернутостью;	В рассказе имеются отдельные грамматически неправильно составленные предложения, связывающие звенья представлены эпизодически, рассказ краткий, пропуск необходимых для понимания рассказа предложений	В рассказе имеются грамматически неправильно составленные предложения, связывающие звенья отсутствуют, рассказ краткий и незаконченный, пропуск необходимых для понимания рассказа предложений или отсутствие рассказа.
Выявление особенностей фонематического восприятия и фонематического слуха	Точное и правильное выполнение, воспроизведение в темпе предъявления;	Напряженное или замедленное выполнение, отмечаются единичные ошибки, которые исправляются самостоятельно или после подсказки	Большая часть задания выполняется с ошибками, которые не исправляются после подсказки или отказ
Исследование лексики	Правильное выполнение заданий всех типов	Единичные ошибки наличие самокоррекции или коррекции после стимулирующей помощи	Образование форм, имеющих в языке, но не используемых в данном контексте или образование неправильных форм слов или отказ называть.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Шкала показателей для определения сформированности умений интерпретировать различные коммуникативные средства старшими дошкольниками 5-6 лет

Исследуемый показатель	Содержание задания	Оценка
Слухоречевая память	Тест на запоминание рассказа после 1-2 предъявлений и пересказ с опорой на вопросы логически связанной информации, включающего 7 смысловых элементов	<p>3 – воспроизведены по вопросам все смысловые элементы текста. допустимы небольшие семантические замены; не искажающие смысла рассказа;</p> <p>2 - один из смысловых элементов воспроизводится после повторения и уточнения вопроса; или недостаточная концентрация внимания при первом предъявлении рассказа, но при этом полное и уверенное воспроизведение рассказа;</p> <p>1 – не воспроизведены по вопросам не менее половины смысловых элементов текста даже после повторного предъявления, частично корригируемые повторными уточняющими вопросами;</p> <p>0 – пересказ невозможен после 2 предъявлений при любых видах помощи обследующего .</p>
	Тест на заучивание семи не связанных по смыслу слов за 3 предъявления	<p>3 - заучивание 6 слов при минимальном объеме запоминания после первого предъявления - 3 слова;</p> <p>2 – снижение максимального объема запоминания на 1 -2 элемента по сравнению с возрастным нормативом или низкий первоначальный объем запоминания;</p> <p>1 – указанные выше ошибки с неполной коррекцией или наличием симптомов инактивности запоминания и конфабуляций; 0 - снижение объема запоминания более чем на 50%/ по сравнению с воз-</p>

		растным нормативом
Понимание слов	Пробы на понимание значения слов	3 балла – за обобщение и отнесение предмета к определенному роду; 2 балла – за определение с помощью упоминания функционального предназначения; 1 балл – за объяснение с помощью описания ситуации употребления;
Интерпретация текстового сообщения	Тест на понимание смысла рассказа, т.е. правильный ответ на вопрос: «Почему? (Сергея опаздывает в школу)»	3 – безошибочное уверенное понимание или выбор малочастотного, но возможного варианта ответа; 2 – ошибки по типу импульсивности с быстрой самостоятельной коррекцией или после организации исследователем внимания ребенка высказываниями; 1 – коррекция ошибок возможна только после развернутых наводящих вопросов-подсказок; 0 – понимание смысла невозможно ни при каких видах помощи.
Понимание лексико-грамматических конструкций		3- безошибочное и уверенное соотнесение предъявленных фраз с картинками; 2-единичные ошибки в понимании пассивных конструкций; 1 - многократные ошибки в понимании обратимых активных и пассивных конструкций; 0 – некорректируемые ошибки
Идентификация эмоций	Пробы в форме классификации отдельных карточек с изображениями эмоциональных состояний по заданным образцам: 5 кошек в разных эмоциональных состояниях: веселые, злые, испуганные, грустные, гордые.	3 – безошибочное узнавание всех рисунков или единичные ошибки с самокоррекцией; 2 – единичные импульсивные ошибки индентификации качества эмоций с самокоррекцией после привлечения внимания обследователем; 1 – множественные ошибки индентификации качества эмоций или единичные ошибки индентификации знака эмоций с частичной коррекцией;

<p>Понимание интонации</p>		<p>0 – некорректируемые ошибки</p> <p>3- безошибочное узнавание основного тона высказывания и его эмоционального значения;</p> <p>2- единичные импульсивные ошибки индентификации основного тона высказывания и его эмоционального значения с самокоррекцией после привлечения внимания ребенка обследователем;</p> <p>1 – множественные ошибки индентификации или единичные ошибки идентификации основного тона высказывания и его эмоционального значения с частичной коррекцией;</p> <p>0 - некорректируемые ошибки</p>
----------------------------	--	--

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Оценка показателей активности в общении дошкольников с общим недоразвитием речи

№	Показатели активности в общении	Количество баллов
1	Характер эмоциональных проявлений дошкольников в ходе констатирующего эксперимента: - Ребенок легко и свободно входит в ситуацию общения,, заинтересован в ситуации общения и в собеседнике, учитывает личностное и эмоциональное состояние партнера, адекватное использование эмоций согласно ситуации;	2
	-Заинтересованность ребенка в ситуации общения и в собеседнике снижена, пользуется стереотипными вербальными и невербальными средствами, визуальный контакт не устойчив;	1<
	-Ребенок не проявляет заинтересованность в ситуации общения и в собеседнике, крайне невнимателен к речевому и неречевому поведению ■> партнера, интересы партнеров не учитываются, визуальный контакт не устанавливается.	0
2	Объем речевых средств (количество продуцируемых предложений):	
	-от 27 и более;	3
	-от 22 до 26;	2
	- от 10 до 21;	1
- от 0 до 9	0	
3	Характеристика видов высказываний:	
	- внеситуативные	3
	- ситуативные;	2
	- эхоталлические и персеверативные;	1
- отказные;	0	

Время в течение, которого ребенок хотел общаться:

- длительность латентного периода вступления в речевой контакт до 10 секунд, длительность общения превышала 5 минут;

-длительность латентного периода вступления в речевой контакт от 10 до, 20 секунд, длительность общения не более 5 минут;

-длительность латентного периода вступления в речевой контакт от 20 секунд и более, длительность общения не более 2 минут;

Результативность общения:

-результативность общения высокая или требуется незначительная стимуляция к поддержанию контакта;

-действия незакончены, наблюдаются отступления от задуманного плана, требуется стимуляция к поддержанию контакта, помощь логопеда в понимании поведения и настроения партнера. Направленность на достижение результата общения проявляет только в значимой для него ситуации;

-в большей степени проявляется, сосредоточенность на собственном поведении, чем заинтересованность в установлении и поддержании контакта с партнером; процесс планирования затруднен; инициативность в общении отсутствует, реакция на обращения партнера эпизодическая, выбор информации случаен, результативность общения низкая.