

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«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

**ПРЕОДОЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАРУШЕНИЙ У
ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
СРЕДСТВАМИ КОРЕКЦИОННО-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 02021660
Бочаровой Натальи Геннадьевны

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

Рецензент
Начальник отдела
психолого-педагогического
сопровождения и
здоровьесбережения
МКУ «Научно-методический
информационный центр»
Возняк И.В.

БЕЛГОРОД 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретическое обоснование проблемы коммуникативных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-развивающей среды	8
1.1. Сущность понятий «коммуникация», «коммуникативные нарушения».....	8
1.2. Особенности коммуникативных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	16
1.3. Возможности коррекционно-развивающей среды в преодолении коммуникативных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	23
Глава 2. Экспериментальная работа по преодолению коммуникативных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-развивающей среды.....	33
2.1. Организация и методы изучения коммуникативного развития детей с общим недоразвитием речи.....	33
2.2. Особенности коммуникативного развития дошкольников с общим недоразвитием речи.....	42
2.3. Содержание работы по преодолению коммуникативных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-развивающей среды.....	58
Заключение.....	79
Список использованной литературы.....	83
Приложение.....	89

ВВЕДЕНИЕ

Коммуникация является важным фактором, обеспечивающим условия и ситуации психического развития детей, определяется системой отношений личности ребенка с другими людьми, которая складывается у него с рождения. Процесс коммуникации обеспечивает качественное преобразование личности ребенка, в ходе которого происходит изменение системы отношений ребенка с окружающими его значимыми взрослыми и сверстниками, а также с окружающим его социальным миром.

В работах Ю.Ф. Гаркуши, О.Е. Грибовой, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, С.А. Мироновой, О.С. Орловой, В.И. Селиверстова, Е.Ф. Собонович, Л.Г. Соловьевой, В.И. Терентьевой, Е.Г. Федосеевой, Т.Б. Филичевой, М.Е. Хватцева, Г.В. Чиркиной, С.Н. Шаховской большое внимание уделяется коммуникативному развитию детей с общим недоразвитием речи, сделаны попытки выявить особенности и трудности коммуникативной деятельности данной категории дошкольников, определить основные направления работы по их преодолению. Однако проблема преодоления коммуникативных нарушений у детей с общим недоразвитием речи остается недостаточно методически разработанной.

Таким образом, можно обозначить противоречие между актуальностью проблемы преодоления коммуникативных нарушений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и отсутствием организационно-методических разработок педагогических условий, учитывающих уровень речевого, в том числе коммуникативного, развития детей и возможности образовательной среды дошкольной организации.

Общение ребенка с общим недоразвитием речи, особенности его коммуникативно-речевой деятельности, напрямую зависят от содержания образовательной среды, которая выступает социально-коммуникативным фактором развития и фактором коррекционно-развивающего преодоления нарушений развития у детей дошкольного возраста.

Образовательной, в том числе, предметной среде уделяется большое внимание в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, в исследованиях С.Л. Новоселовой, Н.Н. Поддьякова, Л.А. Парамоновой, Е.В. Зворыги В.А. Петровского и др., как фактора полноценного развития личности ребенка, развития его самостоятельности и активности.

Таким образом, актуальность проблемы исследования состоит в противоречиях и в отсутствии взаимодействия участников образовательного процесса, которые решают задачи речевого развития детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, в условиях специально созданной коррекционно-развивающей среды.

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

Цель исследования: теоретически обосновать и разработать модель коррекционно-развивающей среды преодоления коммуникативных нарушений у 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 преодоления коммуникативных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи.

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

-в качестве центрального выступает коммуникативный компонент, обеспечивающий развитие навыков коммуникативного взаимодействия дошкольников со значимыми взрослыми и сверстниками;

-осуществляется постепенное усложнение используемых методов и приемов формирования навыков коммуникативного взаимодействия;

-проектируются ситуации, обеспечивающие субъектную позицию всех участников коррекционно-образовательного процесса.

Задачи исследования:

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

2.Выделить педагогические условия возможностей использования коррекционно-развивающей среды в преодолении коммуникативных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи.

3.Подобрать диагностический инструментарий и выявить особенности коммуникативного развития дошкольников с общим недоразвитием речи.

4.Разработать и методически обосновать модель коррекционно-развивающей среды преодоления коммуникативных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Теоретико-методологическая база исследования: в нашем исследовании мы опирались на научно-теоретические труды: о взаимосвязи общения, языка и сознания (А.А. Брудный, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн и др.), о роли общения в развитии коммуникативных навыков (П.Я. Гальперин, Ж.М. Глозман, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина,

А.А Леонтьев), об особенностях коммуникативного взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми (М.И. Лисина, О.Е. Смирнова, А.Г. Рузская); о роли средового подхода в организации развивающей среды для развития субъектного опыта и коммуникативных навыков и умений детей дошкольного возраста (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), тестирование, анкетирование, наблюдение;

-метод количественного и качественного анализа результатов исследования.

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

Практическая значимость исследования: заключается в организационно-методическом обеспечении реализации модели коррекционно-развивающей среды преодоления коммуникативных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Экспериментальная база исследования. Экспериментальное исследование проводилось на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения Центра развития - ребенка детский сад №28 «Журавлик» Белгородской области г.Губкина.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Коммуникативные нарушения, нарушения взаимодействия субъектов общения, препятствуют формированию позитивных взаимоотношений и выступают серьезным фактором, отрицательно влияющим на развитие

вербальных средств в процессе коррекционного обучения.

2. Коммуникативные нарушения у дошкольников с общим недоразвитием речи в ситуациях взаимодействия со сверстниками и взрослыми вариативны и зависят, с одной стороны, от возможностей использования языковых средств, с другой, от опыта социального взаимодействия детей с непосредственным окружением.

3. Разработка модели коррекционно- развивающей среды преодоления коммуникативных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи, имеющих разный опыт речевого общения, обеспечивает взаимодействие участников образовательного процесса в решении задач коммуникативного развития детей.

Апробация результатов исследования.

Материалы исследования были представлены:

- 1) «Формирование коммуникативной деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи» - Липецк: «Просвещение» № 1. – 2019. – 73с.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения. Работа содержит 5 рисунков. Список использованной литературы содержит 70 источников.

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

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

Большое количество исследований, в которых описывается с разных позиций 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. Кунитцына, В.А. Лабунская, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.Л. Лупьян, А.В. Мудрик, И.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) (38).

Общение рассматривается как коммуникация в «психологическом словаре» и «философском словаре». Коммуникация здесь рассматривается, прежде всего, как ясное осознание того факта что оно не только процесс

внешнего взаимодействия изолированных личностей, сколько способ внутренней организации и внутренней эволюции общества как единого целого.

Так же близость понятий «коммуникация» и «общение» подтверждается еще и наличием в психологической литературе много их синонимических производных и словосочетаний: «средства коммуникации» и «средства общения», «коммуникативная потребность» и «потребность в общении», «коммуникативный» и «коммуникабельность», так же еще и «общительность», «общительный», «нарушения коммуникации» и «нарушение общения» и т.д.

Большое количество ученых отечественных в психологии и философии такие как Л.С. Выготский, В.И. Курбатов, М.И. Лисина, А.А.Леонтьев, Т. Парсонс, К. Чери и др.) сравнивают эти понятия.

Выготский Л.С., Леонтьева А.А., Лисина М.И. и другие отечественные психологии выделяют «коммуникацию» как процесс непропорционально сводящийся к процессу передачи кодированной информации от объекта к субъекту. По мнению ученых, коммуникация носит в себе неизменную деятельность, диалогический характер. Те же самые черты присущи и общению (50).

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

Коммуникация складывается из коммуникативных актов, в которых участвуют коммуниканты, порождающие высказывания (тексты) и интерпретирующие их, так в своих исследованиях пишет Н.А. Сорокина.

Коммуникативные действия можно рассматривать как систему и разделить на пять групп умений: умение воспринимать информацию, уметь анализировать полученную информацию, умение моделировать собственную информацию, умение передавать собственную информацию, корректировать общение с изменением ситуации (42).

В нашем исследовании мы выделяли точку зрения ученых рассматривающих общение как коммуникативную деятельность (лат. *Communicatio* – связь, общение), складывающуюся из совокупности действий и операций, отличающуюся спецификой предмета (36).

Партнер по общению- будет являться другой человек, который в свою очередь будет являться предметом коммуникативной деятельности.

Составление коммуникативной потребности будет стремление человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию и самооценке.

Коммуникативная деятельность так же 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. Глюзман в своих трудах пишет, 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 (23).

В работах Л.А. Аухадеева, М.В. Корепанова, Т.Н. Лукьяненко, Р.Л. Мунирова, Е.А. Лобанова, которые в своих трудах представляют коммуникативные умения и навыки в способности общаться интегративно, как умение устанавливать правильные взаимоотношения с партнерами по

общению и перестраивать их, как умение правильно строить свое поведение и правильно управлять им в соответствии с задачами общения (48).

И.Т. Петровский выделил 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 конфликты);

- умение сотрудничать в различных видах деятельности (коллективно ставить цели, планировать пути их достижения: совместно выполнять, анализировать и оценивать достигнутое) (67).

В проводимом исследовании актуально будет 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).

Овладение коммуникативными стратегиями тесно взаимосвязано с развитием языковой способности, неречевых психических функций, социально значимых умений и навыков (24).

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 будет являться коммуникативной

деятельностью. Так же коммуникативная деятельность имеет свои формы и этапы развития.

Коммуникативное развитие ребенка на протяжении дошкольного возраста представляет собой смену нескольких форм общения со сверстниками: ситуативно-познавательную, внеситуативно-личностную это положение развивало ряд ученых таких как Л. Н. Галигузова, М.И. Лисина, А.Г. Ружкая (2).

В изучении и анализе коммуникативной деятельности дошкольников мы исходили из теоретического положения, которое состоит, на наш взгляд, в том, что природа обеих сфер общения дошкольников едина.

Общение ребенка с взрослыми и сверстниками – это разновидность одной и той же коммуникативной деятельности. М.И. Лисина, установила в своих трудах, что характер общения определяет содержание и уровень речевого развития детей (23).

Ведущим средством общения возникает речь, и развивается она из потребности в ней 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; овладение ребенком произвольной регуляции речевыми средствами (67).

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 (11).

Внеситуативно - познавательный этап общения формируется так же 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 так же характеризуется как резкое возрастание потребности ребенка в речевых коммуникациях. У ребенка проявляется способность к дифференцированному отбору языковых средств высказывания в зависимости от ситуации и участников беседы. Все это дает основание говорить о потенциальных возможностях дошкольного возраста быть субъектом полноценного речевого взаимодействия (32).

Переход к более сложным формам общения связан:

- с увеличением доли внеситуативных высказываний;
- с ростом речевой активности;
- с увеличением доли социальных высказываний.

Отдельные формы речевой патологии были выделены исходя из состояния конкретного компонента речевой системы дошкольников, которые в последующем могли стать структурированными в соответствии с системным подходом (39).

А.А. Рояк как исследователь субъективной природы трудностей общения считает, что субъективные трудности влекут за собой объективную картину нарушений, которая проявляется в виде не достижения цели общения, неудовлетворения мотива, неполучение желаемого результата и т.д (17).

Е.В. Залюбовская в своих исследованиях о природе затрудненного общения и И.Т. Петровский о проявлении психологических барьеров в общении позволили раскрыть содержание коммуникативных барьеров в общении.

Так авторы высказывают, 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 (27).

Причинами затрудненного общения занимались такие ученые как: Т.А. Аржаккаев, Е.В. Цуканов, В.Н. Куницын, Л.А. Петровская и д.р. Е.Д. Бреус, В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая предлагают особую квалификацию 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 неосознанных, никак субъективно не переживаемых. Лабунская В.А. помимо трудностей так же выделяла представленные в сознании личности, но и реальные не существующие (мнимые); ситуативные и устойчивые ; межкультурные и культурно-специфические; общевозвратные и гендерные; индивидуально-психологические; личностные, социально-психологические; когнитивно-эмоциональные (представления, мнения, установки, ценностные ориентации), мотивационные и инструментальные (навыки общения, правила этикета, нормы и т.д); компоненты структуры общения; вербальные и невербальные (46).

И так к дошкольному возрасту, где дети начинают демонстрировать произвольное коммуникативное поведение, поскольку осознают причины и цели выполнения тех или иных коммуникативных действий, а также последствия своих поступков.

Дети в этом периоде добровольно и активно соблюдают нормы и правила межличностного общения, стараются улучшить качество коммуникационных актов, и не ожидают при этом каких-либо указаний от взрослого.

Несмотря на возникновение возможных трудностей, дети в данном периоде в большинстве случаев не отступают от выбранной программы общения до получения необходимого результата (39).

Можно выделить различные причины неконструктивного поведения дошкольников, которые повлекут за собой трудности в общении. По мнению В.В. Ветрова и С.В. Корницкой - это:

1) первично обусловленные причины, которые 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.

Проявляемый 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).

И так из всего выше сказанного можно сделать вывод что 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.

Главными параметрами коммуникативной деятельности, которое будет влиять на развитие функциональной системы языка и речи: коммуникативная потребность, коммуникативная компетентность и коммуникативная среда.

Подводя итог, можно сказать что затрудненное общение исследуемого дошкольного возраста как социально- психологический феномен проявляется исключительно в ситуации взаимодействия и социального общения детей; как объективное явление, которое будет характеризоваться несоответствием целей и результатов общения, модели поведения и реального процесса; как субъективное явление выражено в различных переживаниях ребенка, вытекающих из неудовлетворительных потребностей, внутриличностных конфликтов и т.д

1.2 Особенности коммуникативных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи

Общее недоразвитие речи – это сложнейшее речевое расстройство, в процессе которого у детей дошкольного возраста с отличным слухом и сохранным интеллектом начало развития речи, происходит позднее, у таких детей обнаруживается скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования. Такие проявления, свидетельствуют о системном нарушении всех компонентов коммуникативной деятельности (51).

Формирование общения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является одним из существенных условий формирования их социальной адаптации в окружающем мире, которая отражается на становлении его личности.

По мнению многих авторов у дошкольников с общим недоразвитием речи на фоне мозаичной картины речевых и неречевых дефектов встречаются трудности в формировании коммуникативных навыков.

В результате их несовершенства не в полной мере происходит развитие коммуникативных навыков, а также вероятны трудности в формировании

речемыслительной и познавательной деятельности (35).

У детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи возникают трудности во взаимодействии со сверстниками и взрослыми, их коммуникативная деятельность является недостаточной.

В исследованиях С.Н. Шаховской экспериментально обнаружены и подробно проанализированы особенности коммуникативного развития дошкольников с тяжелой патологией речи. На взгляд автора, «общее недоразвитием речи – это многомодулевые нарушения, проявляющиеся на всех уровнях организации языка и речи (77).

Затруднения во взаимоотношении, присущие детям с широким спектром речевых и неречевых недостатков, были исследованы 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 большинства детей с общим недоразвитием речи коммуникативное взаимодействие со сверстниками и взрослыми значительно затруднено из-за ограниченной речевой деятельности (53).

В своих работах О.Е. Грибова отмечает, что в отличие от тенденции развития речевой деятельности при общении нормально развивающихся детей, у дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе их развития обнаруживается противоположная тенденция, выражающаяся в препятствовании к развитию коммуникативной системы из-за оперирования лишь несколькими речевыми действиями и языковыми знаками, в процессе которого не происходит речевое развитие (26).

Основной задачей работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, выделяют коррекцию вербальных средств общения.

Особенности речевого развития детей с общим недоразвитием речи были изучены и рассмотрены С.Н. Шаховской, по ее мнению, общее недоразвитие речи представляет собой многомодульные нарушения, проявляющиеся на всех уровнях организации языка и речи (26).

Недостаток в форме общего недоразвития речи приводит к

несформированности коммуникативной деятельности, а также психических процессов. Избыточность речемыслительной деятельности изучения языкового материала разного уровня.

Важнейшие последствия детей с общим недоразвитием речи, проявляющиеся у многих исследованных ею детей, заключаются в общей скудности и не качественности лексики, трудностях построения процессов обобщения абстракции (51),

Активный словарь существенно меньше пассивного и его пополнение вырабатывается довольно медленно. Все это способствует полноценному общению таких детей и препятствует их общему психическому развитию (77).

Проведенное А.Ю. Петренко анализирование состояния речемыслительной деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи, сопровождающийся стойкой дизартрией, обнаружил важнейшую узость лингвистического кругозора, а также трудности программирования речевого высказывания по всем стадиям его психологического порождения (21).

Речевой запас таких детей беден по содержанию и крайне несовершенен по структуре. Наблюдается недостаточная информативность элементарных синтаксических конструкций, их неточность, порою нелогичность и непоследовательность, при этом, главная мысль, содержащая в них, не всегда отвечает заданной тематике.

Из-за скудного словарного запаса, аграмматизмов, дефектов произношения и формообразования, трудностей формирования связного речевого высказывания замедляется формирование речевой функции речи – общения (34).

Неразвитость коммуникативной функции речи влечет за собой затруднения должного развития обобщающей функции, в следствии, что во время взаимодействия с окружающими коммуникативные возможности детей с общим недоразвитием речи не способны обеспечить адекватное

восприятие и сохранение информации в процессе последовательного расширения ее объема и усложнения содержания (64).

Анализ научной литературы подчеркивает присутствие у детей с общим недоразвитием речи стойких нарушений общения, которые способны повлечь неразвитость психических функций, эмоциональную неустойчивость, тугоподвижность когнитивных процессов. Дети с общим недоразвитием речи малоактивны, преимущественно безынициативны в общении.

Т.В. Волосовец было обнаружено. Проявлением нарушения коммуникации у детей с общим недоразвитием речи является незрелость мотивационно-потребности сферы, а также имеющиеся затруднения, относящиеся к комплексу речевых и когнитивных нарушений (18).

В исследованиях О. Е. Грибовой, И.Т. Власенко, В.К. Воробьевой, Л. Г. Соловьевой, Е.Г. Федосеевой нами было отмечено, что возникновение затруднений при коммуникативном взаимодействии у дошкольников с общим недоразвитием речи вызвано несформированностью языковых средств, а также несформированностью коммуникативных умений (21).

Исследования С.М. Валявко о время межличностного общения детей с общим недоразвитием речи выявили важную роль такого явления как эмоциональный слух (14).

Терминологически эмоциональный слух (англ. Emotionaler) возникнул относительно недавно, С.М. Миронцева предложила для обозначения давно известной и исследовавшийся в психологии способности различать эмоциональные состояния людей (в том числе, говорящего) по звуку его голоса.

Эмоциональный слух рассматривают в качестве эволюционно давней формы слухового восприятия в сравнении с речевым слухом (60).

В процессе исследований А.Ю. Петренко было подтверждено, что дети с общим недоразвитием речи при наличии комперсальной возможности в виде собранности эмоционального слуха показывают умеренные протестные

реакции и выраженный стресс в ответ на неудовлетворенность потребности в активном общении с окружающими, нарушение в блоке межличностного взаимодействия с окружающими (42).

Аргументировано, что высокий уровень развития эмоционального слуха и восприятия необходим дошкольникам с общим недоразвитием речи для успешной дальнейшей адаптации в школе (64).

А.Ю. Петренко предложил анализировать эмоциональный слух как диагностический критерий готовности психологического развития детей в процессе адаптации в социуме при наличии речевого недоразвития (64).

В современных исследованиях важнейшими изученными направлениями являются отдельные компоненты общения и его становления у детей с общим недоразвитием речи, из этого можно сказать, что изучение межличностного общения дошкольников с общим недоразвитием речи представлено в недостаточной степени, несмотря на практическую значимость актуальность и востребованность (41).

Область межличностного взаимодействия детей дошкольного возраста будет полноценно развита только в том случае, если в общении охвачены все уровни данной системы, и коммуникативное развитие непременно должно быть в нее включено в качестве неотъемлемой части.

Тем не менее множество исследований данной проблемы фокусировали свое внимание на исследование влияния сторон общения при становлении личности ребенка без отклонений в развитии (39).

В связи с этим богатое поле деятельности приобретает разработка данной проблемы применительно к детям с отклонениями в развитии, в частности с речевыми нарушениями.

Практическая значимость исследований в данной области показывает, что ожидания педагогов на разных ступенях образования не всегда отвечает тому уровню развития сферы межличностных отношений, который показывают дети с общим недоразвитием речи (36).

Специфика детей дошкольной группы с речевым нарушением

способствует выделению таких причин затруднений в межличностном общении как недостаточность языковых средств и собственно несформированность коммуникативных навыков (И.Т. Власенко, В.К. Воробьева, Л.Г. Соловьева, Е.Г. Федосеева) (47).

Дошкольный возраст характеризуется процессом трансформации эгоцентризма в децентрацию, развитием эмпатии, сопереживания и взаимопонимания. Формируется также коммуникативная активность, контактность, умение договариваться и сотрудничать. На центральное место при общении со сверстниками выходит стремление добиться признания и уважения. Важнейшими чертами коммуникации при этом выступает яркая эмоциональная насыщенность, нестабильность, демонстративность.

Дети дошкольного возраста крайне восприимчивы к разным признакам отношения к себе со стороны сверстников, это служит показателем его субъективности стремления к творческой трансформации речевой ситуации и собственного поведения (34).

Проблемы общения дошкольников рассматриваются многосторонне, таковыми являются социально-психологический феномен, выявляющийся при общении детей: как объективное веление с несоответствующими целями и результатом, выбранной ребенком модели общения и реально протекающим процессом: как субъективное явление, проявляющееся в различные рода переживания ребенка, основой которых могут быть неудовлетворенные конфликты и т.д.

Естественным следствием у дошкольников с общим недоразвитием речи является ситуация затруднённого общения, приводящего посредством неудовлетворенности общением, к развитию неадекватной самооценки, торможению творческого развития и свободного само предьявления во взаимоотношениях (65).

Этаким образом, с самого рождения до полноценного развития ребенку необходимо общение. В первые годы жизни закладываются основы деятельности растущего ребенка. В процессе общения у ребенка

формулируется образ самого себя, взаимоотношений с другими людьми, избирательные привязанности, духовность (26).

Взаимодействие со взрослыми людьми и сверстниками влияет на психологическое развитие ребенка.

Затруднения в общении детей с общим недоразвитием речи проявляются в несформированности существенных форм коммуникации, снижении потребности в общении.

Недостаточность вербальных средств общения лишает детей возможности взаимодействия со взрослыми и сверстниками становится препятствием в формировании игрового процесса (17).

Результатом таких затруднений является снижение потребности в общении, отсутствие диалогической и монологической речи.

Особенностями поведения являются незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации взаимодействия, негативизм. У дошкольников с общим недоразвитием речи отмечается избирательная контактность с окружающими (4).

Рассмотрение исследований по проблеме позволило выделить основные потребности в общении детей:

- вступление в контакт, неадекватность самооценки, фрустрация потребности в общении из-за речевых дефектов и т. п;

- избыточность коммуникативных 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;

- затруднения в организации взаимодействия, неумение сопереживать, не способность учитывать позицию партнера, соблюдение норм и стандартов межличностного общения.

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

Современные исследования данной проблемы с различной степенью подробности изучают компоненты общения и его становления у детей с общим недоразвитием речи, уделяя большее внимание детям школьного возраста (16).

Несмотря на крайне высокую степень актуальности и востребованности в практике исследований развитие коммуникативной сферы дошкольников с общим недоразвитием речи, носят единичный характер и не позволяют сложить целостное представление об этом процессе (10).

Важнейшей причиной недостаточности теоретического изучения данной проблемы является, на наш взгляд, недостаточная разработанность системы оценки уровня развития межличностного общения дошкольников и трудности, испытываемые ими при межличностной коммуникации (12).

Коммуникативные нарушения и формирующиеся в результате их способы поведения препятствуют и затрудняют проведение эффективной коррекционно-логопедической работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи, поэтому выявление и учет коммуникативных нарушений предупреждение и ликвидация вызывающих их оснований у детей данной категории является актуальной задачей (3).

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

Важнейшим условием благоприятного осуществления основной образовательной программы дошкольного образования по федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного учреждения обнаруживается организация образовательной среды, которая:

- обеспечивает развитие и укрепление физического и психологического

здоровья ребенка;

- повышает эмоциональное состояние ребенка;

Содействует профессиональному развитию педагогических работников;

- образует ситуации для формирующего дошкольного образования;

- создает открытость дошкольного образования;

- создает условия для участия родителей (официальных представителей) в образовательной деятельности (75).

Образовательная сфера дошкольного образовательного объединения

Сказывается на результатах образовательного процесса и на характере межличностных отношений, а также на развитие каждого ребенка.

В федеральном образовательном стандарте образовательное пространство определяется, как комплекс условий, который реализует развитие ребенка в дошкольном учреждении (77).

Формирующая образовательная среда дошкольной образовательной организации состоит из следующих компонентов:

- взаимодействия участников предметно-пространственной среды;

- формирования предметно-пространственной среды;

- содержания дошкольного образования (75).

Проанализировав детальнее каждый компонент:

1. Общение субъектов педагогического процесса – это гармоничная деятельность педагога, детей и родителей по достижению общих задач и итогов.

2. Развивающая предметно-пространственная среда – это познание умений и навыков, мировоззренческих и нравственных суждений познавательного и творческого опыта.

Все компоненты образовательной среды дошкольного учреждения взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Подобным образом, образовательная среда – это обнаруженная,

активная система, стабильно меняющаяся в процессе роста детей, она помогает детям изучать особенности своего возраста (72).

В связи с этим изучение предоставленной проблемы определена надобность улучшения коррекционно-развивающего пространства в дошкольных учреждениях в соответствии с новыми требованиями федерального образовательного стандарта дошкольного образования.

В настоящее время отсутствуют отчетливые методические рекомендации, а педагоги и родители не расположены к модернизации и реорганизации образовательного пространства.

В рамках нового федерального образовательного стандарта второго поколения развивающее пространство предметно-пространственная среда обуславливается как доля образовательной среды, переданная сознательно созданной средой, материалами, оборудованием и инвентарем для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями избранного возрастного этапа, охраны и укрепления здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития (75).

В работе М.А. Поваляевой отмечается, что развивающая среда – это область образовательной среды, представленная специально созданным пространством.

Организовывая развивающую предметно-пространственную среду каждой возрастной группы в дошкольном образовательном учреждении, нужно учитывать психологические особенности взаимодействия субъектов образовательного пространства (65).

При разработке и планировании коррекционно-развивающего пространства нужно следовать следующим принципам, сформулированные на основе анализа исследований В.В. Давыдова и В.А. Петровского:

1. Принцип дистанции позиции при взаимодействии ориентирован на объединение пространства для взаимодействия взрослого и ребенка (глаза в глаза»).

2. Принцип активности – потенциал общего взаимодействия взрослого

и ребенка в организации окружающей среды: употребление крупных модульных наборов, центров песка и воды, использование стен.

3. Принцип стабильности – динамичности направлен на организацию условий для видоизменения в соответствии со вкусом, настроением и возможностями.

4. Принцип комплексности и гибкого зонирования.

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

6. Принцип свободы достижения ребенком личного права.

7. Предметно –пространственная среда должна соответствовать зоне «ближайшего развития ребенка» (67).

Из выше перечисленного, коррекционно-развивающая среда в соответствии с современными требованиями ФГОС дошкольного образования обязана решать главную задачу коррекционной помощи и организацию условий для исправления и преодоления, социальной адаптации и самореализации детей с отклонениями в развитии (1).

Наибольшее воздействие на формирование коммуникативно-речевой деятельности ребенка проявляется создание комфортных условий развития, воспитания и обучения.

Преодоление многообразных видов речевых нарушений – это процесс продолжительный, трудоемкий, вызывающий от ребенка продолжительного и устойчивого внимания, сосредоточенности, напряжения и волевых усилий.

Ребенку с нарушением речи это подается очень трудно, поэтому учителя-логопеды вынуждены искать новые формы, подходы, методы и приемы взаимодействия с детьми (23).

Эффективность коррекционной работы зависит от личностного включения ребенка в педагогический процесс и осознанного выполнения действий.

Все виды работ по развитию речи, можно поделить на зоны по отраслям коррекционной программы. Следует изучить зоны: по развитию

понимания речи, по развитию речевой деятельности, по развитию внимания, памяти, мышления детей (17).

Исходя из этого, в отношении детей с общим недоразвитием речи можно говорить о необходимости организации в детском саду целой коррекционно-развивающей среды.

В результате вышесказанного, преодоление коммуникативных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-развивающей среды будет действовать, если:

- коммуникативный компонент коррекционно-развивающей среды будет центральным, он будет обеспечивать развитие навыков социального взаимоотношения дошкольников с общим недоразвитием речи со сверстниками и взрослыми;

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

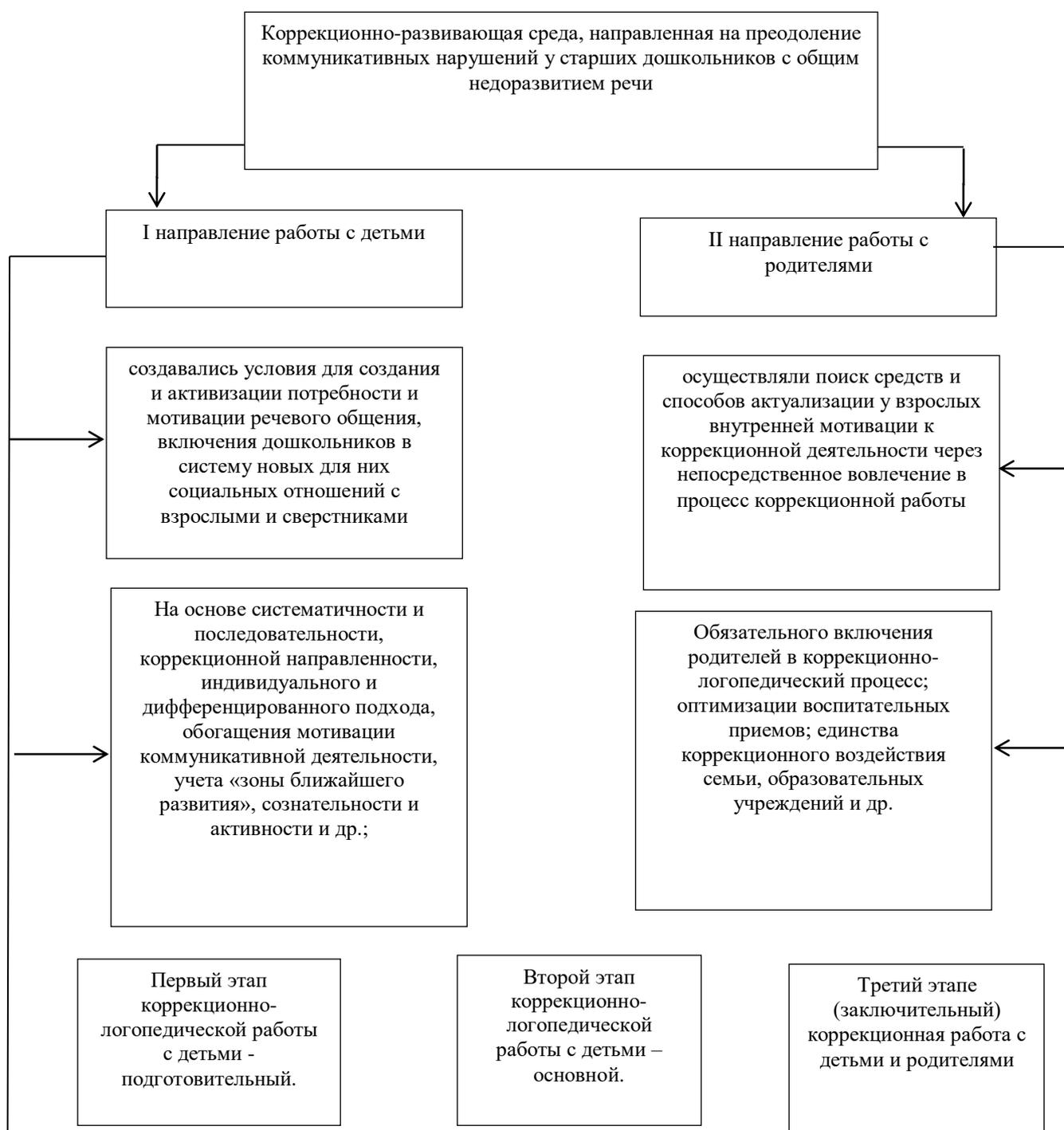
- вариативность видов коррекционно-развивающей деятельности, содействующей индивидуализации коррекционно-образовательных маршрутов детей с общим недоразвитием речи;

- реализовывать усложнение введение особых педагогических средств и методов (коммуникативных ситуаций, вызывающих интенцию к говорению, методов моделирования) употребляемых в формировании коммуникативных навыков у дошкольников с нарушением речи (43).

В результате анализа изучения проблемы коммуникативных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи, построение модели коррекционно-развивающей среды, по нашему мнению, определено теоретическими положениями и концептуальными основами.

В целях разработки модели мы учитывали следующие теоретические тезисы: изучения коммуникации как процесса, в котором дети выступают как субъекты; идеи, отображающие взаимосвязь общения, языка и сознания как высшей функции мозга, заключаются в отражении окружающей

действительности, психолого-педагогические подходы в понимании роли общения взаимодействия участников образовательного процесса (23).



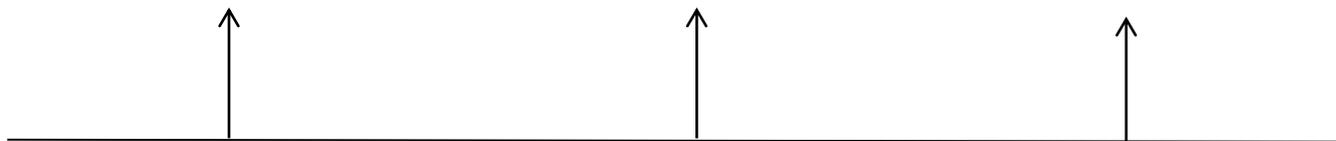


Рис. 1.1. Модель коррекционно-развивающей среды, направленной на преодоление коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Особенное место в коррекционной работе занимает:

1. Индивидуальная работа с дошкольниками, имеющими сложный речевой дефект. В рамках данной работы, необходимо учитывать, имеющиеся у детей, трудности произносительного характера. Обязана проводиться работа над формированием точных, координированных движений речедвигательного аппарата. Такая форма работы позволяет оказать ребенку помощь в преодолении трудностей в ситуациях взаимодействия с взрослыми людьми. Длительность занятия составляет 20-25 минут.

2. Коррекционно-педагогическая работа с диадой детей. В рамках данной работы обязаны учитывать сходство структуры и степени речевых нарушений, а также трудностей в общении.

Для детей следует подбирать для начала одного- двух партнеров, чьи интересы сходились бы с их увлечениями. Продолжительность таких занятий, игр 25-30 минут.

3. Работа с подгруппой детей. Дошкольники приходят на занятие к назначенному времени на 30 минут. Состав такой группы – 5-6 детей с одинаковыми по структуре и степени речевых нарушений.

Серьезную роль играет интеграция ребенка в среде детей, как не

обладающих коммуникативными нарушениями в общении со сверстниками, так и обладающими определенными трудностями.

4. Групповая работа с детьми и их родителями. Результат данной работы должен являться установлением и развитием сплоченности родителей и детей.

Групповые занятия позволяют всем детям ориентироваться на условия сотрудничества со взрослыми, а также усваивать новые формы общения в коллективе сверстников и родителей.

Работы должен являться установлением и развитием сплоченности родителей и детей.

Групповые занятия позволяют всем детям ориентироваться на условия сотрудничества со взрослыми, а также усваивать новые формы общения в коллективе сверстников и родителей.

5. Организация индивидуального и группового занятия, сочетающего две формы:

- 1) индивидуальное занятие, переходящее в занятие в паре;
- 2) занятие в паре, переходящее в индивидуальное.

В ходе организации детей в парах обязаны использоваться сходство речевых нарушений и трудности общения. В рамках такой организации коррекционно-развивающая работа с детьми должна проводиться как индивидуально, так и в паре со сверстником.

На первом этапе с ребенком, имеющим трудности в общении со сверстником, проводится индивидуальная работа. Затем путем постановки проблемного вопроса или проблемой задачи, создается проблемная ситуация:

6. Кратковременное пребывание детей, не посещающих регулярно дошкольное учреждение, в закрепленной группе детского сада (частичная интеграция). Эта модель занятий, нуждается в специальном выделенном помещении.

В рамках данной модели создаются педагогические ситуации, они содержат в себе необходимость вступать во взаимодействие с взрослыми и

сверстниками, в ходе которого дети приобретают опыт совместной деятельности в определенной последовательности.

8. Временная интеграция. В ходе, которой модели ребенок объединяется с детьми в детском саду не реже 1-2 раз в месяц для проведения всевозможных мероприятий воспитательного характера.

9. Совместные прогулки. Данная форма модели не несет в себе трудности. Она очень востребована как родителями детей с общим недоразвитием речи, так и родителями с нормальным речевым развитием (46).

Родители с детьми спланиваются во время прогулок, и совместно осуществляют рекомендованные логопедом задания (наблюдения, различные игры, экскурсии и др.)

Следовательно, коррекционно-развивающая среда – комплексный, системный, вариативный, пластически изменяющийся механизм непрерывной психолого-педагогической помощи ребенку с аномалиями в развитии на пути становления его социальной компетентности (32).

Таким образом, можно сделать вывод, что коррекционно-развивающая среда – это система условий, обеспечивающая полноценное развитие всех видов детской деятельности, коррекцию аномалий высших психических функций и становление личности ребенка.

Коррекционно-развивающая среда включает в себя компоненты, необходимые для физического, социального, познавательного и эстетического развития детей (35).

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Рассмотрение и анализ литературных источников по проблеме преодоления коммуникативных нарушений позволяет заметить следующее:

1. Теоретический анализ позволяет анализировать коммуникативные нарушения как нарушение контактов и хода общения субъектов в процессе

взаимодействия, а также появление препятствий развития отношений, когда общение складывается негативно, и партнеры испытывают напряжение, это является серьезными факторами. Которые негативно влияют на формирование общения в процессе коррекционного обучения.

2. Изучение психолого-педагогической литературы позволило нам выделить виды коммуникативных нарушений и психолого-педагогические причины, вызывающие трудности в общении дошкольников (нарушения речевого развития, дефицит общения с окружающими, семейное взаимодействие с ребенком как с объектом, враждебность по отношению к ребенку, процесс общения, который установленными установками, дефицит полноценной, соответствующей возрасту деятельности).

3. Анализируя психолого-педагогические исследования по проблеме общения дошкольников с общим недоразвитием речи удостоверяют о устойчивом интересе ученых к проблеме коммуникативного развития дошкольников и оптимизации коррекционной работы, наличие ценного педагогического опыта формирования коммуникативных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Тем не менее в исследованиях не совсем изучены особенности коммуникативного развития дошкольников с общим недоразвитием речи. Кроме того, в литературных источниках отсутствует целостный научный взгляд и научно обоснованная модель коррекционно-развивающей среды, абстрактные методические разработки, разрешающие проводить коррекционную работу вне условий общественного дошкольного образования с детьми, имеющими общее недоразвитие речи.

4. Значительный смысл говорит о том, что коммуникативные нарушения являются не только следствием психофизического состояния ребенка, деятельного влияния на него сверстников, но и родителей, а также педагогического коллектива.

Вследствие коррекционно-педагогической работы по преодолению коммуникативных нарушений нужно использовать различные виды общения

(«ребенок- ребенок», «ребенок-педагог», «ребенок-родитель», «ребенок-дети», «ребенок – педагог – родитель»).

5. Постановка вопроса преодоления коммуникативных нарушений у детей дошкольников с общими нарушениями речи, не несет соответствующего изучения психологической и педагогической литературы и нуждается в дополнительном изучении.

Единство и наличие работы участников коррекционного процесса, признанных решать задачи речевого развития дошкольников с общими нарушениями речи, определяются актуальностью проблемы исследования.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАРУШЕНИЙ У 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 дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, III уровня речевого развития (45).

Целью нашего исследования являлось аргументация и разработка модели коррекционно-развивающей среды, которая направлена на изучение коммуникативных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи.

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

1. Выявить и раскрыть причины коррекционно-развивающей среды в преодолении коммуникативных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи

2. Аргументировать и разработать модель на преодоление коррекционно-развивающей среды в преодолении коммуникативных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи

В соответствии с задачами исследования в период 2016-2018 гг. нами было организовано исследование на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида № 28 «Журавлик», г. Губкин.

Исследование проводилось на базе МАДОУ «Центр развития - ребенка» Детский сад № 28 «Журавлик» г. Губкина Белгородской области, в количестве 30 человек.

Начиналось исследование с подбора испытуемых. Для этого изучены имеющие на детей медицинские и педагогические документации, дополнительные анамнестические сведения, полученные в ходе беседы с воспитателями и родителями. Далее проводилась беседа, которая была направлена на установление эмоционального контакта с ребенком, на создание у него правильного отношения к предлагаемой работе. После этого ребенку предлагались задания на исследование особенностей формирования коммуникативной деятельности.

Исследование проводилось индивидуальным способом в несколько приемов. Все задания предлагались последовательно, в разные дни и утренние часы. Динамические наблюдения за состоянием речи осуществлялись в течение всего периода экспериментального исследования.

Таким образом, в исследовании приняли участие 30 человек, имеющие по заключению ПМПК диагноз: общее недоразвитие речи экспериментальная группа.

Программа исследования включала два этапа и носила сопоставительный характер.

Первый этап – основной. Цель – выявление особенностей речевого, коммуникативного развития детей.

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 базировалось 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, эхολалические, 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. 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 не вербальной 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 дошкольников с общим недоразвитием речи

На основе проведенного исследования нами были получены следующие результаты.

При обследовании экспрессивной речи у дошкольников экспериментальной группы возникли значительные трудности при выполнении всех представленных видов заданий. Например, сенсорный характер носили недостатки произношения звуков у дошкольников экспериментальной группы. Были отмечены у всех 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 экспериментальной группе детьми чаще были допущены ошибки грамматического и словообразования оформления речи: неправильное согласование числительных и прилагательных с существительными в числе, роде, падеже; ошибки в использовании предлогов – замены, пропуски, недоговаривание; недочеты в употреблении падежных форм во множественном числе.

Проанализировав особенности сформированности связной речи старших дошкольников, мы выявили, что возникают трудности в овладении ее основными видами.

при этом 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 дошкольников экспериментальной группы 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 в экспериментальной группе представлен на рис.2.1

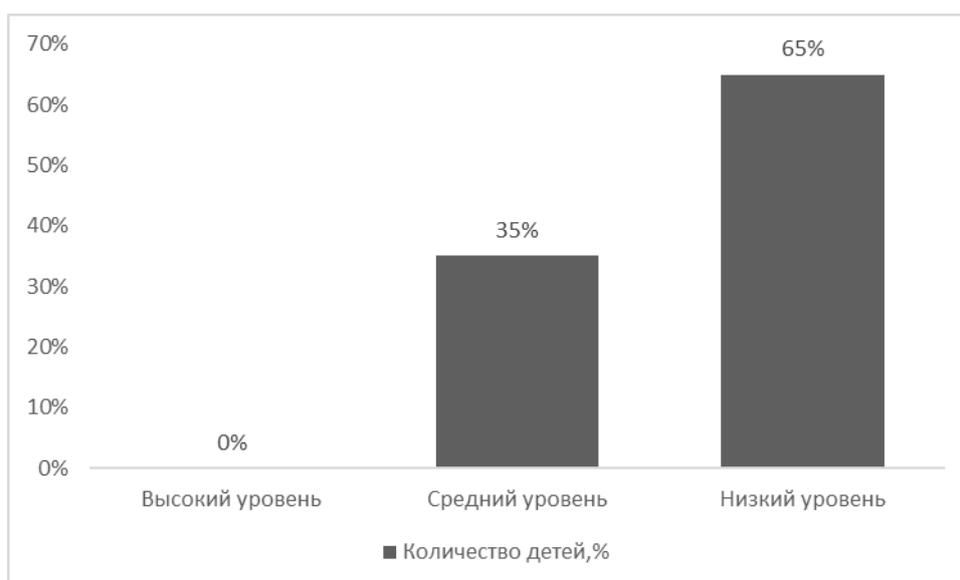


Рис.2.1.Соотношение уровней речевого развития дошкольников с общим недоразвитием речи

На основе подсчета полученных результатов выполнения заданий у 65% дошкольников экспериментальной группы показали низкий уровень речевого развития. 35 % детей дошкольного возраста экспериментальной группы 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 дошкольников экспериментальной группы не соответствует показателям среднестатистической возрастной нормы и соответственно был определен как «общее недоразвитие речи, III уровня речевого развития».

В рамках констатирующего этапа эксперимента нами были обнаружены различия в возможностях дошкольников экспериментальной группы 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 % 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 дошкольного возраста экспериментальной группы был выявлен низкий уровень коммуникативного развития в ситуации общения со сверстниками, в то время как у 31 % дошкольников экспериментальной группы преимущественно прослеживался средний уровень коммуникативного развития . В экспериментальной группе высокий уровень не был выявлен.

Соотношение уровней коммуникативного развития старших дошкольников в ситуациях общения со сверстником представлено на рисунке 2.2.

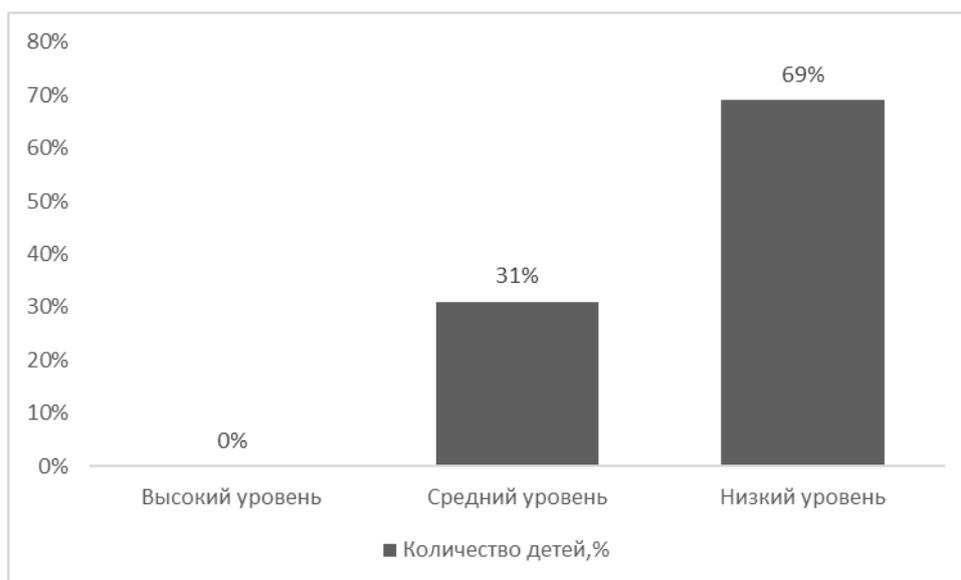


Рис. 2.2. Распределение уровней коммуникативного развития дошкольников с общим недоразвитием речи в ситуациях общения со сверстником

Дети с общим недоразвитием речи достаточно долго вступали в речевой контакт, а также дети с экспериментальной группы были менее эмоциональны.

Специфичным для дошкольников с общим недоразвитием речи, явилось отсутствие совместной игры, отсутствие игровой деятельности и визуального контакта и сосредоточенность на собственной предметно-практической, 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 дошкольников в ситуационный контекст.

Возникали трудности в установлении речевого контакта детей друг с другом у дошкольников экспериментальной группы, 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 экспериментальной группы, 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, дошкольниками экспериментальной группы во взаимодействии со сверстником.

Полученные в результате наблюдения данные, выявили преимущественное преобладание у дошкольников экспериментальной группы, трудностей в ситуации общения: мотивационных и операциональных.

При этом достаточно меньше 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 дошкольников экспериментальной группы, 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 сосредоточенностью внимания дошкольников указанной группы на совершаемых действиях, слабыми способностями к организации и поддержанию вербального и невербального взаимодействия.

Ограниченность контактов у дошкольников экспериментальной группы, в ходе игрового взаимодействия со сверстником, возможно явилась причиной редкого использования собственно вербальных средств общения – высказываний различной семантико- синтаксической структуры.

К числу наиболее употребляемых коммуникативных типов высказываний дошкольников экспериментальной группы относятся сообщения.

В рамках парного взаимодействия дошкольников с общим недоразвитием речи выступали в качестве источника информации, демонстрируя собственные знания, посредством высказываний -сообщений, часто сопровождая совершаемые действия (« Вот лот. Это нога.» «Вот насол» « Ну здесь» «А вот земля» и т.д.).

На основе анализа полученных данных вопросительные высказывания дошкольников экспериментальной группы отличалась качественным своеобразием. При этом дошкольники экспериментальной группы чаще употребляли высказывания, направленные на получение информации о действиях, о наименовании объекта (« Это глаз?», « Ну почему?», «Здесь?» и др.). Случаи употребления старшими дошкольниками высказываний-предложений, адресованных сверстнику в экспериментальной группе дошкольников не выявлены.

По нашему мнению, коммуникативное развитие 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 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 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 у дошкольников экспериментальной группы не прослеживалась. Главный предмет для общения и взаимодействия в экспериментальной группе, задаваемый условиями задания, показался в наличной коммуникативной ситуации, но при этом формально присутствовал. Данное предположение подтверждается и соответственно существенные различия, в применении невербальных средств общения детьми экспериментальной группы.

Обращает на себя внимание, что более низкие показатели использования жестов, визуального контакта, мимических средств наблюдались в экспериментальной группе. Возможно, наряду с речевыми нарушениями, ограниченность контактов с детьми у дошкольников экспериментальной группы являлась причиной редкого использования собственно, как вербальных, так и невербальных средств общения. Так, 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.

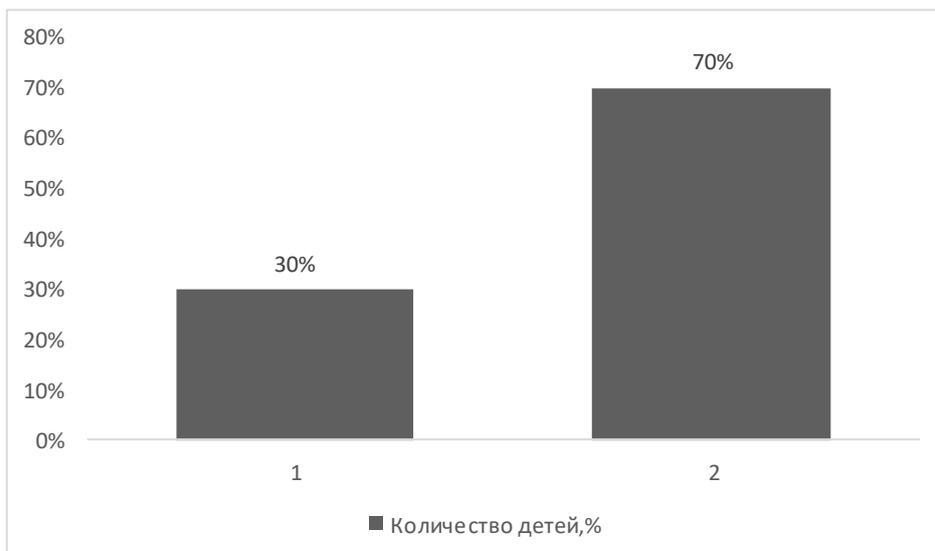
При этом дошкольники с общим недоразвитием речи не показали увлеченность и в показанной ситуации общения, и в собеседнике, были достаточно невнимательны к речевому и неречевому поведению партнера,

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 дошкольников с общим недоразвитием речи, что следует учитывать при построении системы коррекционной работы.

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

Исследование характера общения дошкольников экспериментальной группы со взрослым выявило предпочтение ситуативно-деловой формы у 30 % дошкольников с общим недоразвитием речи. При реализации игровой ситуации со взрослым (партнером по совместной деятельности). Взрослый создавал условия для возникновения ситуации сотрудничества составляя при этом вместе с дошкольником разрезные картинки. Дошкольники с общим недоразвитием речи позже вступали и быстрее заканчивали совместную с учителем-логопедом деятельность (70% детей).

Полученные результаты исследования (см. рисунок 2.3.) показали преимущественное употребление дошкольниками экспериментальной группы 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 экспериментальной группы в ситуации ситуативно - делового взаимодействия со взрослым

Быстрая истощаемость побуждений к речи, неустойчивость мотивационно- потребностных установок в ходе общения затрудняли реализацию 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 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.*

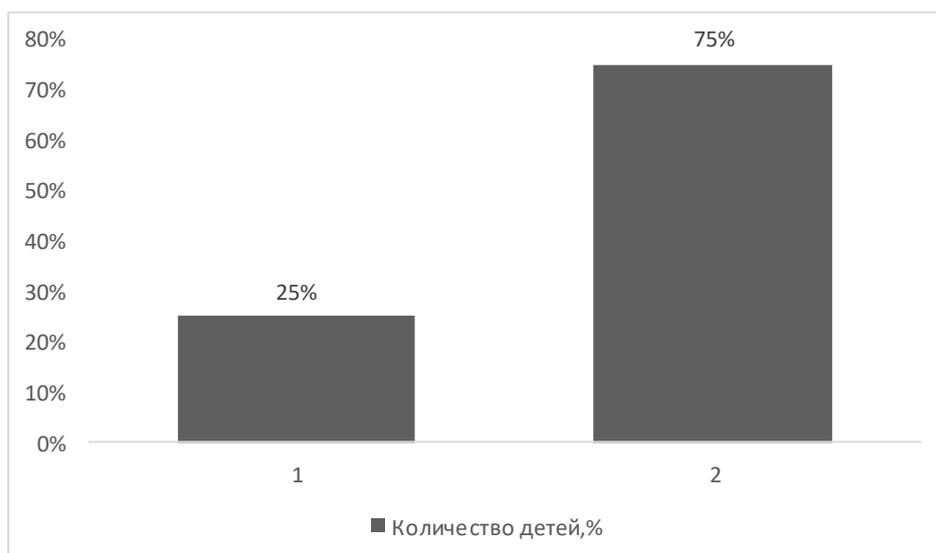
В ситуации познавательного сотрудничества, рассматривая с дошкольником книги, беседуя о животных, побуждая его к познавательным контактам, провоцируя высказывания, взрослый выступал в качестве источника определенной познавательной информации для дошкольника.

Важно заметить, что дети экспериментальной группы 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.

Предпочтение внеситуативно -познавательному общению с взрослым отдавали 25% - 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.

Полученные результаты исследования представлены на рисунке 2.4.



1- инициативные высказывания, 2-реактивные высказывания

Рис. 2.4. Сравнение количественных данных инициативных и реактивных высказываний детей экспериментальной группы 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 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 кошка 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.

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.

Значимыми также являются различия показателей интенсивности речевого общения детей с общим недоразвитием речи.

Полученные данные показывают выраженные различия показателей коммуникативного развития (см. рисунок 2.5.) детей экспериментальной группы.

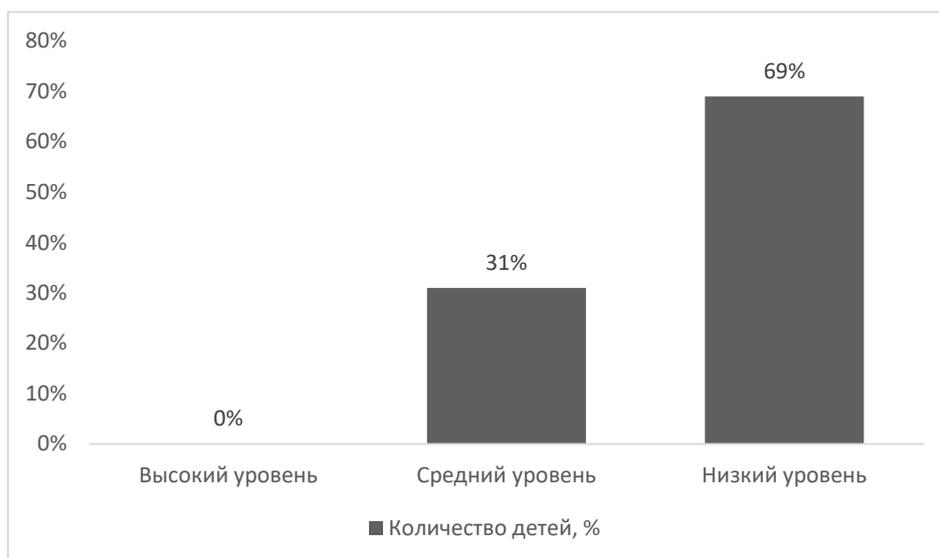


Рис.2.5. Уровни коммуникативного развития детей дошкольного возраста экспериментальной групп в ситуации внеситуативно-познавательного общения ребенка со взрослым

В рамках констатирующего этапа исследования, интерес к внеситуативно-личностному общению с взрослым был установлен у 31 % дошкольников с общим недоразвитием речи. Однако эти дошкольники, 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 (69 % детей).

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.

Дошкольниками экспериментальной группы 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», «Этак сидит»). Это позволяет сделать вывод об ограниченности языковых средств для выражения коммуникативных интенций и, как следствие, о затруднениях в вербальном развертывании высказываний. Дошкольниками экспериментальной 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.

Полученные нами результаты показывают выраженные различия показателей коммуникативного развития детей с общим недоразвитием речи (см. рисунок 2. 6.).

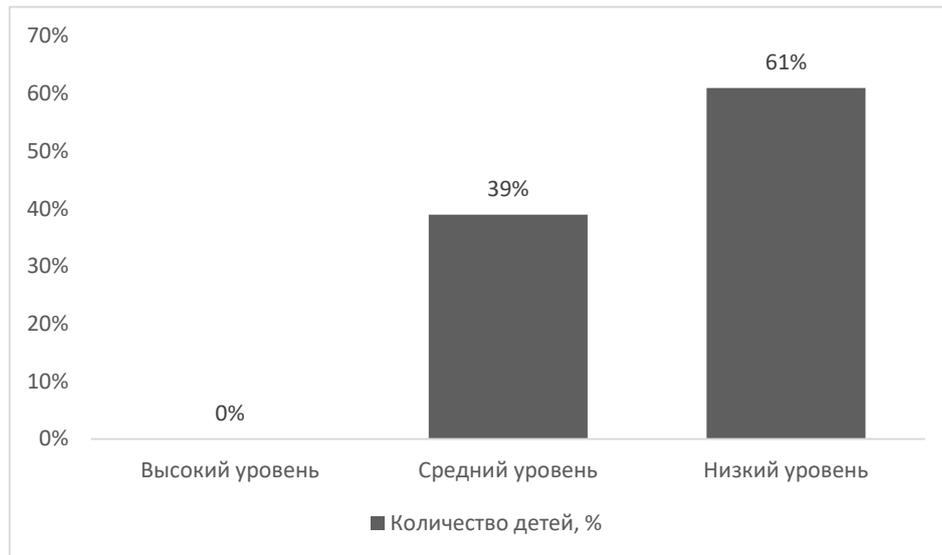


Рис. 2.6. Уровни коммуникативного развития (в процентах) детей экспериментальной группы

Нами были выявлены следующие показатели 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 дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и их зависимость не только от наличия.

Проанализировав полученные результаты, нам представляется значимым, что для овладения дошкольниками с общим недоразвитием речи, вербальными средствами общения и навыками их адекватного употребления может стать поиск оптимальных форм их сотрудничества с различными категориями коммуникативных партнеров, учитывая опыт взаимодействия с ними.

Таким образом, констатирующий этап эксперимента позволил выявить общие и отличительные особенности коммуникативного развития 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 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, в 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 – центрированных 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 дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях соответствующей индивидуально-групповой и коррекционно -педагогической.

2.3. Содержание работы по преодолению коммуникативных нарушений у 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 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 работу с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие

речи, III уровня речевого развития.

При разработке обучающегося эксперимента коррекционно-развивающей среды использовались существующие методические приемы и рекомендации, разработанные А.П. Вороновой, О.В. Защиринской, О.И. Кукушкиной, Т.К. Королевской, Е.К. Лютовой, И.М. Марковской, Г.Б. Мониной, Т.А. Ниловой, Е.В. Сидоренко, М.А. Тарасовой, О.Н. Усановой, Н.Ю. Хрящевой, Л.М. Щипициной и другими. 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, компьютерные технологии, применение видеозаписывающей аппаратуры, с последующим просмотром и анализом записи, семейное чтение и т.д.

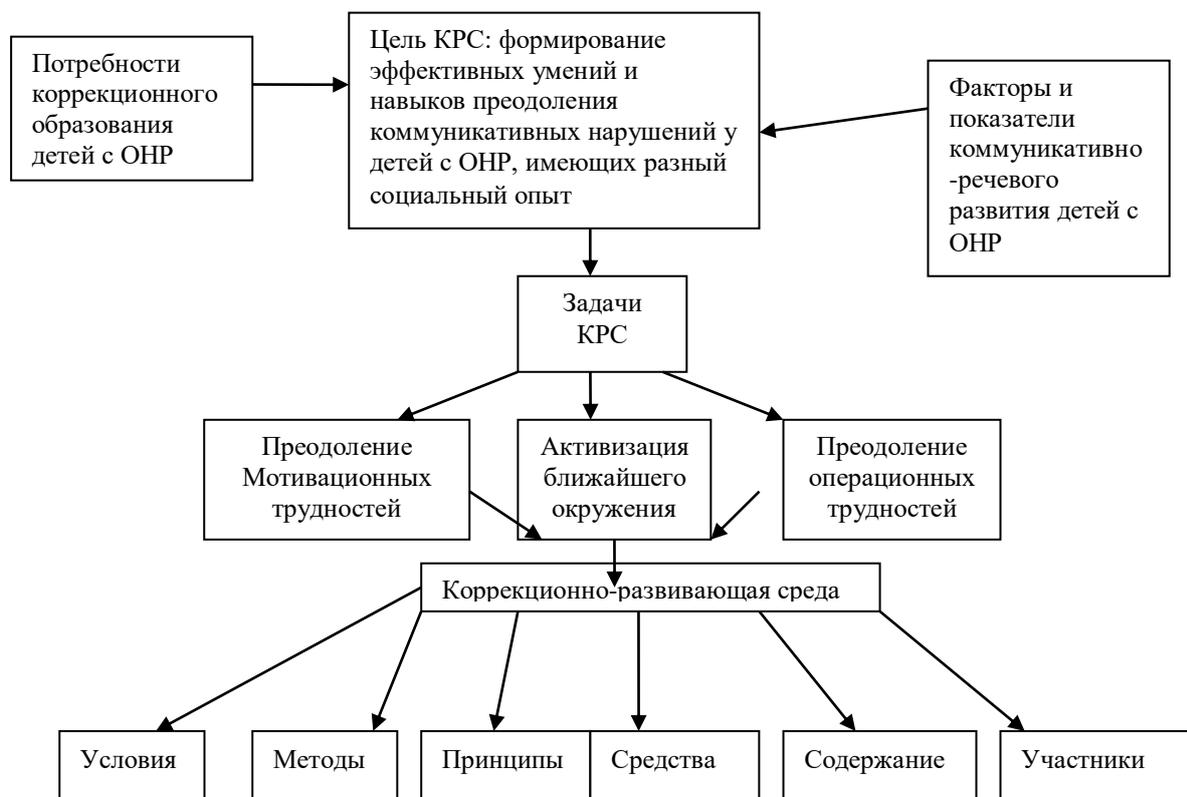


Рисунок 2.3.1. Модель коррекционно-развивающей среды

Так же коррекционно-развивающая работа осуществлялась по трем направлениям: коррекция речевого развития, предупреждение и преодоление коммуникативных нарушений, вовлечение в совместную коррекционно-развивающую деятельность взрослых и детей, принимающих участие в педагогическом процессе (использование методических приемов включения детей и их родителей в коррекционные игры; интеграция детей, посещающих и не посещающих ДОО, на логопедических занятиях; организация кратковременной и временной интеграции дошкольников в ДОО).

В структуре обучающего эксперимента были выявлены три этапа: подготовительный, основной и заключительный.

Первый этап коррекционно-логопедической работы с детьми - *подготовительный*. Цель - формирование побудительно-мотивационной речевой деятельности дошкольников, способствующей мотивированности и результативности общения, развитию у детей базовых функций и навыков, необходимых для осуществления взаимодействия в совместной деятельности на занятиях (сенсомоторное развитие: зрительное, слуховое, тактильно-вибрационное и кинестетическое восприятие, обоняние и осязание).

На наш взгляд, этот этап является важным, поскольку доязыковой этап (звено ориентировки) характеризуется наличием мотива и общего смысла будущего высказывания (А.А. Леонтьев).

На втором этапе в основе лежало развитие операциональных возможностей, включающих в себя не только знание грамматики и лексики, но и навыки употребления вербальных средств в коммуникативных целях, свободное владение невербальными средствами общения, коммуникативную активность и компетентность.

На третьем этапе работа была направлена на установление интерактивного взаимодействия, предусматривающего усложнение речевого материала и выбор коммуникативных ситуаций, а которых основную смысловую нагрузку несут языковые средства.

Главной стратегией помощи детям предполагается формирование и

удержание привлекательного коммуникативного мотива и его связи с конкретным действием. Этому способствовала реализация принципа обогащения мотивации коммуникативной деятельности. Учитывая, что мотивация первоначально возникает и функционирует в особом взаимодействии ребенка с другими людьми (в зоне ближайшего развития) и имеет интерпсихический характер, а уже в последствии присваивается и становится внутренним достоянием ребенка (переходит в интрапсихическую форму), основной формой учебно-игровых заданий на данном этапе являлось ситуативное общение ребенка с взрослым и сверстником на групповых и комбинированных занятиях, которые являлись одновременно условием и средством.

На этих занятиях дети объединяются в пары и группы, при этом мы учитываем, что в основе образования микрогрупп выделяются: привлекательность задания; привлекательность межличностных отношений; деловые мотивы; сочетание всех мотивов (Л.И. Божович, Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина и др.).

Группы составляются таким образом, чтобы часть детей имела сходные трудности, проблемы же остальных детей отличны. Например, в группу могут объединяться 1-2 ребенка, имеющих мотивационные трудности общения со сверстником, 1-2 ребенка, имеющих аналогичные трудности общения с взрослым и 1-2 ребенка, не имеющих подобных нарушений. Игры и задания на занятиях могут подбираться таким образом, чтобы часть из них выполнялась совместно всеми детьми при их непосредственном объединении (сидя рядом, держась за руки, т.е. при физическом тактильном объединении), часть из них выполнялась совместно с родителями или воспитателями, а часть имела более индивидуализированную форму, когда дети сами выбирали вариант выполнения заданий (вместе или отдельно). Таким образом, носителями коммуникативных стимулов выступали педагоги и сверстники.

При разработке программы занятий нами учитывались опыт

социального взаимодействия детей и испытываемые ими мотивационные трудности. С целью как можно скорее разрушить отчуждения и почувствовать на эмоциональном уровне потребность и радость быть вместе, как коррекционное средство на данном этапе может использоваться просмотр фрагментов видеозаписи занятий с другими детьми.

Если в группе преобладают малоактивные, молчаливые, застенчивые дети, отстраняющиеся от участия в совместной деятельности, в этом случае на первых занятиях можно сокращать время, отведенное на групповые игры за счет увеличения индивидуальной работы и работы в парах (семейных диадах). В подобных группах обмен информацией производится в свободной форме, по желанию. Можно использовать вариант, когда высказывался один человек от каждой диады (сначала это мог быть родитель, а потом, когда ребенок привыкал к обстановке, он мог говорить сам или вместе с мамой). В том случае, если ребенок отказывался принимать участие в предложенном задании (чаще всего это были совместные объединяющие игры), в ходе игры ему присваивалась отдельная от общего действия роль (например, в игре «Поезд» роль светофора). Но при этом учителем-логопедом подчеркивается, что и этот ребенок «играет» вместе со всеми. Учитывая имеющиеся у детей общее недоразвитие речи, при недостаточной сформированности потребности в общении с взрослым или сверстником мы не стремились резко активизировать контакты таких детей со сверстниками и взрослыми, так как длительные шумные игры их быстро утомляли. Особое внимание на занятиях должно обращать на смену статических и подвижных заданий, учитывая колебания интересов детей, их утомляемость.

Понимая, что педагогическое общение лишь тогда удовлетворяет ребенка, когда его форма, предлагаемая педагогом, соответствует потребностям ребенка, занятия проводили в непринужденной обстановке, приближенной к естественным условиям общения через опосредованное воздействие лично значимых для ребенка субъектов: родителей и/или сверстников. Это способствует возникновению у ребенка внутренней

мотивации общения.

При разработке содержания занятий нами учитывался принцип постепенности и последовательности принятия ребенком норм бесконфликтного общения: знакомство с партнерами, выполнение согласованных движений, погружение в общие для всех переживания, невербальное и вербальное выражение своего отношения к партнеру, которое по правилам игры, должно иметь исключительно положительный характер, оказание реальной помощи в совместной деятельности.

Занятие можно начинать с проведения игр и игровых упражнений, направленных на развитие чувства близости, установление зрительного и эмоционального контакта с взрослыми и детьми. Предварительно договорившись с родителями как их будут называть дети (по имени-отчеству, по имени, неформальные обращения, например, «тетя Таня»), на занятиях могут использоваться различные варианты игр из цикла «Давайте знакомиться» («Как тебя зовут?», «Кто я», «Связующая нить», «Приветствие», «Ласковые слова», «Имена», «1,2,3,4,5 -постарайся угадать». «Мир наоборот» (снятие авторитарности со взрослого образа), «Иголочка и ниточка» и др.).

С целью сохранения у ребенка ощущения целостности начало и завершения занятия, и конец занятий на этом этапе могут использоваться ритуальные и проводиться в однотипной форме. В заключение занятия детям могут предлагаться игры, синтезирующие в себе эмоции, впечатления, знания, умения, полученные в ходе занятия: «Дружба начинается с улыбки», «Умная головка», «До свидания».

В ходе занятий можно варьировать роли детей, каждый ребенок попеременно выступает то в роли обучаемого (ведомого), то в роли обучающего (ведущего). Положительную роль играла интеграция ребенка в среду детей, как не имеющих определенные трудности общения со сверстником, так и имеющих их. При этом в первом случае происходит положительная речевая социализация, в рамках которой дети, с хорошими

коммуникативными возможностями обеспечивают необходимые коммуникативные эталоны для детей, испытывающих коммуникативные затруднения. Во втором случае ребенок приучается анализировать речевые и коммуникативные ошибки и имел возможность оказать помощь сверстнику с недостаточным коммуникативным развитием.

Отдавая себе, отчет в том, что коррекционные средства должны проводиться в жизнь при опережающей инициативе взрослого, в качестве привлечения к общению и развитию длительного интереса к совместной игре можно использовать: компьютерные обучающие программы, оригинальные игрушки, в том числе и музыкальные, материалы, которые могли вызвать интерес, удивление, заключать в себе загадку (коробочка с секретом, сухой бассейн, массажная щетка ёжик и т.д.); игры, содержащие увлекательный сюжет; поощрение, похвалу; сюрпризные моменты; проблемные ситуации; совместные игры детей и взрослых.

Уже во время логопедического обследования можно вводить предмет, который объединял всех участников занятий (например, мягкая игрушка «Необычное животное»). Благодаря этому постоянному персонажу будет устанавливаться следующие стили общения:

-«взрослый» - «ребенок», используя этот стиль, логопед выступает в роли «взрослый», который делится с детьми и игрушкой своим опытом, обучая их;

-«взрослый» - «взрослый», используя этот стиль, ребенок выступает в роли «взрослого» общаясь с взрослыми на равных;

-«ребенок - взрослый», с помощью этого стиля дети выступают в роли «взрослых» - помощников «Необычного животного».

Этот постоянный персонаж обязательно участвует во время приветствия и прощания, так, например, в заключение каждого занятия учитель-логопед просит каждого ребенка и родителя продолжить предложение начатое «Необычным животным»: «Мне сегодня понравилось», «На следующем занятии я хотел бы», «Я очень рад буду, если

на следующем занятии».

Повысить мотивационную готовность детей к сотрудничеству с взрослым и сверстником на индивидуальных и подгрупповых коррекционных занятиях позволит моделирование коррекционно-развивающей компьютерной среды. Компьютерные технологии вводились нами в коррекционное обучение ребенка как средство решения конкретной коррекционной задачи и способствовали развитию у детей более высокой мотивационной готовности к коррекционному обучению («Баба Яга: пойдти туда не знаю куда», «Логика для малышей» и др.). Работа с компьютером может использоваться как часть занятия с родителями дома.

Ребенку можно предложить помочьмышленому коту справиться с заданиями, требующими от него терпеливости и наблюдательности, хорошей зрительной и слуховой памяти и пространственного воображения, умения рассуждать и концентрировать свое внимание. В процессе выполнения задания ребенку приходится логически мыслить, рассуждать заранее, просчитывать возможные варианты, быстро классифицировать предметы.

С целью создания положительной мотивации, решения коммуникативных проблем как коррекционное средство используется специально подобранный для чтения материал. Семейное чтение позволит активно включить в коррекционный процесс родителей и родственников детей. Для семейного чтения были подобраны небольшие сказки, на основе которых были разработаны практические задания (А.Барто «Медвежонок невежа», М. Мазнина «Простое слово», Б. Рисич «Иностранец», В.Осева «Три товарища», Л. Толстой «Два товарища».

Для преодоления детьми затруднений нами предусматриваются, различные виды помощи, оказываемые ребенку:

-стимулирующая помощь (воздействие взрослого направленное на активизацию собственных возможностей ребенка для преодоления затруднений);

-эмоционально – регулирующая помощь (оценочные суждения

взрослого, чаще всего одобряющего, подбадривающего характера);

-показ выполнения действий.

Может использоваться разнообразная по форме и степени психологического восприятия помощь, разные виды личностного контакта (взгляд, передающий настроение, просьбу; обращения по имени, обращение-вопрос («глазки, глазки, вы что делаете?»), обращение-просьба «покажи мне свои глазки»; прикосновения к плечу, к руке) обеспечивающие организацию равноправного речевого взаимодействия между учителем-логопедом и ребенком, включающие в себя создание на занятиях эмоционально благоприятной ситуации, способствующие возникновению желания активно участвовать в речевом общении.

С целью формирования социального мотива могут применяться речевые ситуации, вызывающие желание высказываться, показать свои способности; ситуации, формирующие внутренние убеждения и активность самой личности, развивающие потребности в коммуникации, которая исходит из окружающей среды и мотивируется ею. Для формирования познавательного мотива могут использоваться занимательные задания, содержащие новую информацию, эмоциональные и творческие по своему характеру, заставляющие думать, испытывать радость «открытия», проблематичность в обучении, его взаимосвязанность с собственными интересами и переживаниями; использование технических средств и др.

С целью устранения преобладающих у детей эгоистических мотивов общения, и в первую очередь нежелания считаться с мнением партнеров можно использовать: противопоставление эгоистическому мотиву усиленного самоутверждения в игре социально полезного мотива в ходе выполнения ребенком заданий, имеющих общественную направленность; включение такого ребенка в длительную игру, носящую коллективный характер; поддержка успехов таких детей перед сверстниками, родителями.

Работа в данном направлении не должна быть ограничена определенным количеством занятий, а продолжалась в разной степени на

протяжении всей коррекционно-логопедической работы.

Второй этап коррекционно-логопедической работы с детьми – *основной*. Цель - развитие операциональных возможностей, включающих не только знание грамматики и лексики, но и навыки употребления вербальных средств в коммуникативных целях, свободное владение невербальными средствами общения, коммуникативную активность и компетентность.

На данном этапе может проводиться несколько логопедических занятия, продолжительностью осуществление интеграции детей в детском саду.

Особое внимание на данном этапе работы может быть направлено на формирование у ребенка активности восприятия, ответственности за качество передаваемой информации, развитые умения слушать собеседника и проявлять активное ответное отношение на предъявляемые вопросы и ситуации.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что детям с общим недоразвитием речи свойственны ошибки идентификации жестов, качества эмоций. Решая задачу развития способностей адекватной интерпретации невербального поведения другого, мы исходили из положения: процесс социализации, его механизмы в дошкольном возрасте опираются в большей степени на собственный внутренний опыт; возможность понять себя лежит в основе понимания другого, что согласуется с ведущим принципом С.Л. Рубинштейна «внешнее через внутреннее». Формирование у детей знаний о невербальных средствах общения осуществлялось в определенной последовательности, опираясь на рекомендации Л.В. Лопатиной, Л.А. Поздняковой (46).

Учитывая анализ результатов констатирующего эксперимента, который показал, что детям экспериментальной группы свойственны ошибки идентификации качества эмоций, в качестве основных задач по развитию эмоциональной отзывчивости детей с общим недоразвитием речи, их жестов и мимики были выделены следующие:

1) знакомство детей с различными жестами (локальными, ритмическими, этикетными) и мимикой в ситуациях, когда необходима коммуникация без слов;

2) развитие экспрессивной выразительности коммуникативного поведения, выразительности движений;

3) установление вспомогательной по отношению к слову функции невербальных средств: жестов, мимики.

Стараясь уйти от поверхностного, формального описания эмоций, можно использовать аналитический просмотр беззвучных отрывков из мультипликационных фильмов, подготовленных видеосюжетов. Детальный разбор мимики, поз, жестов, героев позволяли глубже понять его эмоциональное состояние, давал возможность установить связь, между его вербальным и невербальным поведением: сам наглядный материал делал процесс обучения интересным и увлекательным. Учителем-логопедом должны поощряться любые, даже минимальные проявления; указывающие на овладение мимико-жестикуляторными, интонационными средствами общения.

Следует моделировались ситуации общения, направленные на обучение выражению основных эмоций (радость, интерес, печаль, гнев, страх, отвращение), развитие способности понимать эмоциональное состояние другого человека и формирование умения адекватно выразить свое. В ходе занятий могут использоваться игры и игровые упражнения на развитие экспрессивной – выразительности коммуникативного поведения, уточнение понимания связи между эмоциональным состоянием, намерениями коммуникаторов и определенными невербальными; средствами их выражения: «Расскажи стихи руками», «Через стекло», «Мальчики и девочки»; «Угадай, что я придумал», «Ролевая гимнастика», «Скульпторы», «Дружная семейка», «Любимый сказочный герой», «Где мы были мы не скажем, а что делали, покажем», игры-этюды (грустный старик, хвастливый, воробей и т.д.), детско-родительские игры-сказки («О рыбаке и рыбке»,

«Воробьиная семейка», «Три поросенка», «Брыкающаяся лошадка»; «Мир наоборот», «Упрямый капризный ребенок», «Два жадных медвежонка» и т.д.). Постепенно дошкольники будут учиться определять и описывать эмоциональное состояние окружающих их людей.

Реализация данного направления работы должна проводиться с особым вниманием к развитию просодических компонентов речи, составляющих группу паралингвистических средств общения;

Формирование и коррекция интонационной структуры речи (громкость, тембр голоса; длительность, сила выдоха; темп, ритм, интонация, четкость и разборчивость речи) может осуществляться при непосредственном применении компьютерных технологий («Видимая речь III», «Игры для тигры»). Упражнения модулей «Дыхание», «Слитность», «Ритм», «Тембр» («Игры для тигры») и модулей «Звук», «Наличие голоса», «Уровень громкости», «Включение голоса», «Продолжительность звучания», «Диапазон», «Контроль за высотой» (Видимая речь III) направленные на развитие координированной деятельности дыхания, фонации и артикуляции, позволят корригировать просодические характеристики речи, опираясь не только на слуховой контроль, но и зрительное восприятие, что будет способствовать активизации и эффективному функционированию устойчивых визуально-аудиальных условно-рефлекторных связей, лежащих в основе компенсаторных механизмов. Совместно с учителем-логопедом ребенок будет анализировать отрывки мультипликационных фильмов, подготовленные видеосюжеты, аудиозаписи логопедических распевок по определенным параметрам (интонационное оформление, громкость речи, звуковысотная модуляция голоса).

В коррекционной работе могут использоваться игровые упражнения, направленные на тренировку мимических групп мышц, коррекцию нарушений дыхания и голоса, развитие слухо-моторных дифференцировок. С этой целью могут применяться побуждения типа «Покажи, как.», «Изобрази, как.», «Повтори за мной.» и т.п. Также детям можно предложить этюды и

упражнения для развития мимических мышц лица: нахмуриться, поднять брови, наморщить лоб, зажмуриться, прищуриться, для развития артикуляционной моторики.

Дети должны научиться отражать основные эмоциональные состояния (внимание, интерес, удивление, удовольствие, радость). С этой целью можно разыграть несложные этюды с комментированием взрослого, где дети научатся самостоятельно показывать основные эмоции («Зеркало», «Вкусные конфеты» и др.).

Большое внимание на этом этапе должно уделяться пантомимике. Это развивает способность распознать и понять эмоциональное состояние другого человека, выражать свои эмоции с помощью жестов, движений, походки, позы. Не всем детям удавалось справиться с заданием с первого раза. Например, при исполнении этюда «День рождения» движения сопровождались объяснениями, вопросами, оправданиями («так? да?», «ой, наверно так», «как, чтоб было понятно?»). Многократное проигрывание ситуаций на логопедическом занятии, в детском саду и дома позволит повысить интерес детей и родителей к занятиям, расширит их эмоциональный опыт, позволит замкнутым детям раскрепоститься, почувствовать уверенность в себе, проявить творчество.

Предлагаемые упражнения и этюды не только помогут познакомить детей с мимикой, жестами, позами, походкой, отображающими основные эмоции, но и корректировать некоторые черты характера, ориентировать на партнера, вызывать необходимость слушать и слышать его голос, речь, смотреть в глаза («Угадай по голосу», «Что изменилось?» и др.). Созданию ориентировки на партнера послужит разнообразные хороводные игры, в которых дети говорят и двигаются в едином темпе, держась за руки (тактильный и слуховой контакты). Эти и аналогичные им упражнения могут включаться в ход занятия (в его середине) и выполняли функцию переключения, двигательной и эмоциональной разрядки, активного отдыха.

В работах, отечественных ученых отмечается, что формирование

речевого общения, необходимо начинать с обучения реакции на них.

Обучение диалоговой речи мы предлагаем начинать с обучения реагированию на реплику собеседника (стимулирующий вопрос). Учитывая, что коммуникативная цель вопросительных предложений – это запрос информации, а любой вопрос всегда коммуникативен, нацелен на собеседника и требует от него отклика для достижения этой цели, можно использовать игровые вопросно-ответные упражнения, побуждающие к началу диалога через вопрос. На данном этапе следует проводить словесные игры, содержащие установку на ответ, необходимость внимательно слушать речь партнера и готовность быстро вовремя ответить ему, направленные на поддержание диалога через обмен высказываниями (вопросы, комментарии, побуждения), например, «Садовник», «Гуси» и др.

После того, как дети научатся в быстром темпе реагировать на стимул с помощью одной реплики, учитель-логопед следует показывать им, как можно развернуть реагирующую реплику в короткое высказывание. Сначала учитель-логопед должен дать стимулирующие реплики, разнообразия их в зависимости от типа диалогических единств (высказывание-вопрос, высказывание-сообщение, высказывание-просьба, высказывание-предложение), а дети овладевают умением реагировать на них. Далее стимулирующие реплики продуцировали сами дети, а сверстники и взрослые реагировали на них.

С целью развития умения слушать собеседника и проявлять, активное ответное отношение на предъявляемые вопросы и ситуации можно использовать упражнения, предусматривающие:

- формирование социально-коммуникативных и познавательных вопросительных высказываний;

- ответы на вопросы, направленные на ориентировку в окружающем и на установление связи явлений, предметов;

- выполнение заданий с неполным набором данных или не имеющие решения;

-искаженную формулировку заданий с помощью введения в них намеренных оговорок.

Для того, чтобы обучение не было формальным и носило коммуникативный характер, можно использовать разнообразные игры и игровые упражнения («Давайте познакомимся», «Испорченный телефон», «Что слышно», «Куда пойдём?», «Угадай», «Лягушка-квакушка», игры-драматизации), совместное составление сказки, при переходе инициативы от участника к участнику, слушание текстов, просмотр и анализ фрагментов; видеозаписи (игр, бесед).

Детям могут предлагаться задания на репродукцию вопросов (отраженно и сопряжено), продуцирование контактоустанавливающих (характерных для ситуаций знакомства), регулирующих поведение партнеров и регламентирующих характер осуществляемых действий, познавательных вопросов (вопросы о предметах, и явлениях, о месте, о качестве, о времени и т.д.), продуцирование (общих и специальных вопросов), используя готовые ответы или наглядность (детям предлагалась сюжетная картинка, по которой нужно было придумать как можно больше вопросов), составление вопроса по инструкции логопеда (спроси Катю: «Она любит играть или рисовать?»).

Учитывая речевые возможности ребенка на занятиях можно использовать как закрытые вопросы, требующие краткого ответа собеседника, так и открытые, требующие более развернутого сообщения. Негативные тенденции (фиксации на собственном Я) можно преодолевать организацией собственного опыта ребенка, развитием внимания к другому, чувства общности и сопричастности с ним.

Актуализация лексико-грамматических средств речи может осуществляться путем включения их в игровые ситуации, благодаря чему будут усваиваться связи между явлениями и их словесными обозначениями, обеспечивалось формирование речевых представлений в системе совокупных признаков (семантических, синтаксических, морфологических).

Формирование звуковой стороны речи может осуществляться как на

парных, так и на индивидуальных занятиях и включать в себя: закрепление правильного произношения звуков, уточненных или, исправленных ранее; постановка и автоматизация отсутствующих и коррекция искаженно произносимых звуков; усвоение слоговых структур и слов доступного звуко-слогового состава; формирование фонематического восприятия на основе четкого различения звуков по признакам: глухость – звонкость, твердость – мягкость; восприятие готовности к первоначальным навыкам звукового анализа и синтеза: последовательность и сроки изучения звуков, форма занятий определяется индивидуальными особенностями звуковой стороны речи детей.

Формирование у детей коммуникативно-речевых навыков предусматривает совершенствование навыков ведения диалога. В ходе обучающих занятий на данном этапе формируется у детей в следующие коммуникативно-речевые умения:

- умение поддерживать и завершать начавшееся взаимодействие;
- умение осуществлять реплицирование в ходе развертывания диалога;
- умение говорить выразительно, осознанно, грамматически правильно и содержательно строить свои высказывания.

В ходе исследования нами были выделены и проанализированы наиболее существенные, с нашей точки зрения, психологические условия активизации речевой деятельности. Это, прежде всего, создание на коррекционных занятиях ситуаций, вызывающих интенцию к говорению. Это условие является ключевым в организации экспериментального обучения. Мы учитывали, что именно высказывание несет смысловую и коммуникативную нагрузку в процессе развертывания диалога. В соответствии с этим, в ходе экспериментального обучения необходимым стало развитие у дошкольников с общим недоразвитием речи умений построения высказываний, характеризующихся различной функциональной направленностью, выбора адекватного содержания речи, отбора соответствующих языковых средств выражения интенций.

Как известно особенности реплики-реакции в значительной степени определяется инициативной репликой. Учитывая, что именно высказывание несет смысловую и коммуникативную нагрузку в процессе развертывания диалога, в ходе коррекционно-логопедической работы может осуществляться развитие умений в плане построения высказываний, характеризующихся различной функциональной направленностью, выбора адекватного содержания речи, отбора соответствующих языковых средств выражения интенций.

На основе анализа, проведенного на констатирующем этапе эксперимента, моделирование диалогических отношений на данном этапе коррекционно-логопедической работы предусматривало формирование более или менее распространенной словесной реакции на высказывание. На данном этапе следует использовать репликовые коммуникативные упражнения:

-сообщение-вопрос (ответная реплика выражает удивление, сомнение, переспрос, уточнение, предположение, желание получить дополнительные сведения и т.д.);

-сообщение-сообщение (ответная реплика выражает подтверждение или опровержение, согласие/несогласие, суждение, поправку, возражение, протест и т.д.).

Эти упражнения направлены на формулирование констатирующих высказываний (высказываний-сообщений), регулятивных высказываний (высказываний-просьб, высказываний-предложений), оценочных и вопросительных высказываний в ситуациях общения в системе отношений «ребенок - взрослый», «ребенок - ребенок».

Одной из важных задач было раскрытие причинно-следственных связей между эмоциональным состоянием, намерениями, поступками. Эффективным методом работы является моделирование проблемных ситуаций, предполагающих выполнение заданий с неполным набором данных, не имеющих решения или имеющих искаженную формулировку заданий с помощью введения в них намеренных оговорок, демонстрация не

озвученные фрагменты видеосюжетов, которые нужно было озвучить.

Реализация этой работы предполагает использование следующих моделей общения: учитель-логопед - ребенок, учитель-логопед- ребенок - ребенок, учитель-логопед- ребенок - родитель, учитель-логопед - дети, учитель-логопед -дети-родители. При этом ведущая роль принадлежала логопеду, организующему и регулирующему коммуникативную деятельность участников образовательного процесса.

На *третьем этапе (заключительном)* коррекционная работа должна быть направлена на установление интерактивного взаимодействия, предусматривающего усложнение речевого материала и выбор коммуникативных ситуаций, в которых основную смысловую нагрузку несут языковые средства.

Формирование лексико-грамматических средств языка и развитие связной речи проводилось на подгрупповых занятиях (две диады детей) с привлечением родителей.

Коррекционно-логопедическая работа на третьем этапе обучения была нацелена на установление интерактивного взаимодействия:

- с использованием ситуативных и внеситуативных высказываний в пользу последних в различных ситуациях общения со сверстниками и взрослыми;

- с осознанным использованием вербальных и невербальных средств общения.

Реализация данных направлений будет способствовать формированию следующих коммуникативных умений:

- ведения совместного речевого диалога (умения слушать и слышать собеседника, инициативно высказываться, задавать вопросы, проявлять активное ответное отношение и т.п.) в системе отношений «ребенок - взрослый» и «ребенок - ребенок»;

- умение контролировать и корректировать свои высказывания в различных ситуациях общения.

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

На данном этапе варьируются, используемые ранее методы и приемы обучения. С целью обогащения программного содержания занятий и развития социальной компетентности дошкольников следует создавать разнообразные проблемные ситуации, возникающие в процессе взаимодействия детей, упражнения, 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 в диаде, в двух диадах детей организация общих мероприятий на уровне детского сада в которое интегрировались дошкольники с общим недоразвитием речи.

Выявленные и установленные экспериментальным путем 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 коррекционно-педагогической.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ:

В процессе нашего исследования было реализовано экспериментальное исследование. Так, констатирующем этапе эксперимента вскрылись общие и отличительные особенности коммуникативной деятельности 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 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 у 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 дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях соответствующей индивидуально-групповой коррекционно-педагогической.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема общения дошкольников вызывает громадный интерес у ученых, об этом свидетельствуют наличия ценных педагогических опытов формирования коммуникативных навыков и оптимизации коррекционной работы с дошкольниками, у которых наблюдаются речевые нарушения.

Тем не менее вопрос коммуникативного развития дошкольников с общим недоразвитием речи, остается недостаточно изученным.

Проводимое нами исследование было направлено на изучение особенностей коммуникативного развития у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, 3 уровня речевого развития и совершенствование 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.

Исследование проводилось на базе МАДОУ «Центр развития - ребенка» Детский сад № 28 «Журавлик» г. Губкина Белгородской области, в количестве 30 человек.

Начиналось исследование с подбора испытуемых. Для этого изучены имеющие на детей медицинские и педагогические документации, дополнительные анамнестические сведения, полученные в ходе беседы с воспитателями и родителями. Далее проводилась беседа, она направляла на установление контакта с детьми, а также на организацию у детей позитивного настроения к деятельности

Ребенку давались упражнения для изучения особенностей формирования коммуникативной деятельности. Наше изучение происходило индивидуально в несколько приемов. Упражнения давались ребенку один за одним, в разные дни и утренние часы. Динамические наблюдения за состоянием речи осуществлялись в течение всего периода

экспериментального исследования.

Наше исследование 30 детей дошкольного возраста содержало синтез и оценку потенциалов употребления языковых методов, средств восприятия и осмысления речевой деятельности, потенциалов шифрования невербальных орудий речевой деятельности, нахождение потенциалов деятельного общения детей с субъектами взаимодействия.

Использование, методик исследования коммуникативных нарушений, предусматривал количественную и качественную обработку итогов по данным критериям, помогло нам раскрыть у детей дошкольного возраста с общими нарушениями речи вариативность речевого нарушения.

В процессе изучения нами была обнаружена локализация наличия коммуникативного нарушения у детей дошкольного возраста от порядка факторов, среди которых выделяют потенциалы применения языковых средств и узкий опыт взаимодействия со сверстниками и взрослыми (наличие общественного характера дела, избыточный опыт коммуникации с взрослыми и сверстниками).

У детей с общими нарушениями речи, которые обладают разным общественным взаимодействием, мы выявили низкий уровень речевой деятельности в ситуациях взаимодействия со сверстниками наблюдался у 61% детей, 39% средний уровень у дошкольников с общими нарушениями речи; в ситуациях взаимодействия детей со взрослыми высокий уровень мы не выявили.

Сделав вывод, можно сказать, что речевые нарушения результатом психологического и физиологического состояния детей, а также влияния на него близких сверстников, родителей, педагогических работников, сущность сделанной и апробированной в ходе нашего исследования модели коррекционно-развивающего пространства, заключалась в модернизации и объединение всех областей взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками.

Показанные нами коррекционно-образовательные формы развивающего процесса, способствуют введению детей в процесс взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками, при чем серьёзную значимость зависит от интеграции ребенка с общими нарушениями речи в среде детей, как имеющие речевые трудности взаимодействия со сверстниками, так и не имеющих трудности во взаимодействии.

Организация индивидуальной модели коррекционно-развивающего пространства преодоления речевых нарушений у детей с общим недоразвитием речи, III уровня коммуникативного развития, у которых отличается процесс коммуникации, в процессе дошкольного образовательного учреждения обеспечило совместную коммуникацию педагогов, родителей детей и его друзей.

Во время создания модели коррекционно-развивающего пространства нами осуществлялись педагогические и методические способы и рекомендации, изученные А.П. Вороновой, О.В. Защиринской, 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.

Данные методы и способы труда были классифицированы и адаптированы с учетом возрастных особенностей детей, особенностей и речевой коммуникации.

В процессе исследования нами были использованы разные методики и средства: опосредованная коммуникация, с помощью игрушки, методы моделирования ситуации взаимодействия, компьютерные техники, использование видеозаписывающей системы, с просмотром и разбором записи, семейное чтение и др.

Наша модель рассчитывает на рост количества высказываний, которые характеризуются интенсивной речевой устремленностью в процессе общения (высказывания-сообщения, высказывания-объяснения), это говорит об

изменениях психологических позиций дошкольников с общими нарушениями речи, в ходе взаимодействия с партнерами по общению.

Итоги проведенного нами эксперимента, свидетельствуют, о том, что речевые нарушения у детей с общими нарушениями речи сами собой не могут устраняться, а коммуникативные проблемы содействуют их развитию в дальнейшем.

Преодоление таких речевых нарушений можно обеспечить только при условии изучения системы коррекционно-развивающих мероприятий, которые предусматривают формирование речевого процесса, в результате которого случается постижение фонематических и лексико-грамматических закономерностей языка, развитию речи как орудия коммуникации.

Полученный нами исследовательским методом материал, полученные в ходе нашего исследования итоги, разрешают нам сделать вывод, о том, что построенное нами коррекционно-развивающее пространство является результативным условием преодоления речевого нарушения у детей с общими нарушениями речи.

Тезисы и выводы, заключающиеся в диссертационном исследовании, важны для профессиональной деятельности учителя-логопеда, педагогов, которые работают в дошкольных образовательных учреждениях.

Список использованной литературы

1. Азимова Д.Х. Воспитание у старших дошкольников эмоционально-положительного отношения к сверстникам: Автореф. дис. канд. пед. наук. - Ташкент, 2001. - 23 с.
2. Алексеева А.В. Особенности поведения застенчивых детей и методы их воспитания: Автореф. дис. канд. пед. наук. Л., 2006. - 13 с.
3. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания//Избр. психол. тр.: В 2 т.- М., 2000. Т.2. - С. 103 - 127
4. Бодалев А.А., Новикова Л.И. Психолого-педагогическое исследование проблемы общения школьников//Советская педагогика. 2009. - №5. - С. 138-140
5. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Москва-Воронеж, 2005. - 352 с.
6. Веретенникова И.Г. Развитие речи детей старшего дошкольного возраста с речевой патологией в процессе трудового воспитания: Автореф. дис. канд пед. наук. М., 2009. - 18 с.
7. Власенко И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. М., 2000. - 184 с.
8. Волков Б.С., Волкова Н.В. Психология общения в детском возрасте: Учебное пособие. М., 2006. - 102 с.
9. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях/Под ред. Н.М. Щелованова, Н.М. Аксариной. М., 2000. - 346 с.
10. Воспитателю о работе с семьей: Пособие для воспитателя детского са-да/(Л.В. Загик, Т.А. Куликова, Т.А. Маркова); под ред. Н.Ф. Виноградова. М., 2009. - 188 с.
11. Выготский Л.С. Мышление и речь: Собр. сочинений в 6 т. М. - 2006. - 416 с.
12. Вяткина Л.А., Свядковская И.И. Индивидуальные особенности общительности шестилеток в совместной деятельности У/Психология совместного труда детей: Книга для воспитателя детского сада, учителя/Под

ред. Я.Л. Коломинского. Минск, 2007. - С.56- 60

13. Гальперин Р.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии: Материалы к курсу лекций. М., 2008. - 118 с.

14. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. - М., 2005. -45 с.

15. Гаркуша Ю.Ф. Система коррекционных занятий воспитателя в детском саду для детей с нарушениями речи: (Методические рекомендации для воспитателей) М., 2002. - 60 с.

16. Годовикова Д.Б. Влияние общения со взрослыми на общение детей со сверстниками//Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии: Сб. научн. тр./Под ред. М.И. Лисиной М., 2000. - С.78-98

17. Годовикова Д.Б. Развитие мотивов общения со сверстниками//Развитие общения дошкольников со сверстниками/Под ред. А.Г. Рузской. М., 2009. -С. 99 - 121

18. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. М., 2000. 104 с.- 17361. Гостюхина О.М. Влияние самодеятельных игровых объединений на формирование справедливых отношений дошкольников: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2004.- 24 с.

19. Грибова О.Е. К проблеме анализа речевой коммуникации у детей с речевой патологией//Дефектология. 2005. - №6. - С.7- 16

20. Гриншпун Б.М. Недоразвитие речи у дошкольников//Дошкольное воспитание. 2008. - №8. - С.63-67

21. Гриншпун Б.М., Селиверстов В.И. Развитие коммуникативных умений у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью//Дефектология 2008. - №3. - С.81 - 84

22. Давидович В.Н. Формирование положительного взаимовлияния детей старшего дошкольного возраста в процессе совместной продуктивной деятельности: Диссертация канд. пед. наук. М., 2004. - 166 с.

23. Дридзе Т.М. Организация и методы лингвopsихологического

исследования массовой коммуникации. М., 2009. - 281 с.

24. Елагина М.Г. Возникновение активной речи в процессе сотрудничества с взрослыми у детей раннего возраста: Автореф. дис. канд. психол. наук. -М, 2007. 16 с.

25. Ермолаева М. Психологические методы развития навыков общения и эмоциональных состояний дошкольников//Дошкольное воспитание 2005. - №9. - С. 21-28

26. Ерофеева Т.И. Педагогические условия формирования доброжелательных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста: Автореферат дис. канд. пед. наук. М., 2006. - 22 с.

27. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М., 2002. - 160 с.

28. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М., 2000 - 239 с.

29. Жукова Н.С. Отклонения в развитии детской речи. М., 1994. - 128 с.

30. Зимняя И.А. О смысловом восприятии речи//Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку: Сб. статей/ Под ред. А.А. Леонтьева, Т.В. Рябовой М., 2002. - С. 22 - 32.

31. Изард К.Е. Эмоции человека: Пер. с англ./Под ред. Л.-Я. Гозмана, М.С. Егоровой. М., 2000. - 439 с.

32. Иманалиева Г.А. О нарушении коммуникации у детей с недостатками речевой функции//Вопросы педагогики и психологии общения. Фрунзе, 2005. - Вып.1. - С. 97 -100

33. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. Минск, 2004. - 106 с.

34. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Что такое педагогическое общение//Дошкольное воспитание. 2005. - №6. - С. 39 - 43

35. Косова Г.В. Игра в жизни детей с недоразвитием речи//Дошкольное воспитание. 2008. - №8. - С.67-69

36. Лаврентьева Г.П. Культура общения дошкольников. Киев, 2008. - 125 с.

37. Леонтьев А.А. Психолингвистика. Л, 2007. - 118 с.
38. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 2009. - 214 с.
39. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., 2009. - 47 с.
40. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры//Избр. психол. произв.: В 2 т.- М., 2003. Т.1. - С.303-324
41. Лисина М.И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет: Автореф. дис. докт. психол. наук. М., 2004. - 36 с.
42. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 2006. - 143 с.
43. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии/Проблема общения в психологии/Отв. ред. Б.Ф. Ломов. М., 2001. - С. 3 - 23
44. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. М., 2005. - 253с.
45. Миронова С.А., Лазарева Р.Г. О способах обследования детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи//Дефектология. -2003. №1. - С.52-55
46. Миронова С.А. Речь взрослого как средство развития речи детей с общим недоразвитием речи//Дефектология. 2006. - №4. - С. 64-68
47. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. М., 2001. - 208 с.-180153. Моральное воспитание дошкольников: Из опыта работы/Сост. Л.В. Артемова, Е.Н. Таранова.- Киев, 2004. 136 с.
48. Мухина В.С. Психология дошкольника. М., 2005. - 240 с.
49. Нарушение речи у дошкольников (Н.И. Жинкин, Р.А. Белова-Давид, А.Я. Иванова и др.)/Сост. Р.А. Белова-Давид. М., 2002. - 232 с.
50. Основы дошкольной педагогики/(А.В. Запорожец, Т.А. Маркова, Л.А. Венгер); под ред. А.В. Запорожца, Т.А. Марковой. М., 2000. - 271 с.
51. Основы теории и практики логопедии/Под ред. Р.Е. Левиной. — М., 2008. 367 с.
52. Панфилова М.А. Игротерапия общения: (Методическое пособие для воспитателей и методистов дошкольных учреждений). М., 2005. - 60 с.

53. Психолого-педагогические проблемы общения/Под ред. А.А. Бодалева. М., 2006. - 161 с.
54. Развитие общения у дошкольников/Под ред. А.В. Запорожца и М.И. Лисиной. М., 2004. - 288 с.
55. Рейнштейн А.Э. Роль взрослого и сверстника в развитии речи дошкольников: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 2002. - 21 с.
56. Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику: Курс лекций ЛГУ. - Л., 2009. 180 с.
57. Слинько О.А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи//Дефектология. — 2002. — №1. С.62- 68
58. Смирнова Е.О., Ветрова В.В. Развитие средств общения дошкольников со сверстниками//Развитие общения дошкольников со сверстниками/Под ред. А.Г. Рузской. М., 2009. - С. 122 - 144
59. Соловьева Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи//Дефектология. 2006. - №1. - С. 62 - 66
60. Соловьева Л.Г. Формирование диалога у детей с общим недоразвитием речи в процессе совместной игровой деятельности//Дефектология. 2006. -№6. - С.61-11
61. Спирина Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I-IV классы). - М., 2000. - 192 с.
62. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. М., 2005. - 291 с.
63. Усачева Л.Н. Коррекционная направленность игровой деятельности дошкольников с недоразвитием речи (сюжетно-ролевая игра)//Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2003. - 24 с.
64. Ушакова Т.Н. Психология речи и психолингвистика//Психологический журнал.- 2001. Т.12. - №6. - С. 12 - 24
65. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста//Дефектология. 2005. - №4. - С.72-78

66. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи в старших группах специального детского сада//Дефектология. 2006. - №3. - С.50-55

67. Халилова Л.Б. Семантические нарушения и пути их преодоления у детей с расстройствами речи//Психолингвистика и современная логопедия/Под ред. Л.Б. Халиловой. М., 2007. - С.227-240

68. Шаховская С.Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи/Под ред. Л.Б. Халиловой. М., 2007. - С.240-250

69. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте//Вопросы психологии. -2001. №4. - С. 6 - 21

70. Ястребова А.В. Коррекция общего недоразвития речи у учащихся первых классов общеобразовательных школ: Сообщение//Дефектология. - 2003. №5. - С.59-65

Приложение 1

Список детей с общим недоразвитием речи третьего уровня

№ п/п	Ф.И. ребенка
1	Ярослав С. (ОНР III ур.)
2	Матвей Ф. (ОНР III ур.)
3	Варя Б. (ОНР III ур.)
4	Богдан Н. (ОНР III ур.)
5	Вероника П. (ОНР III ур.)
6	Глеб Ф. (ОНР III ур.)
7	Эльвира К. (ОНР III ур.)
8	Ваня М. (ОНР III ур.)
9	Маша Р. (ОНР III ур.)
10	Трофим П. (ОНР III ур.)
11	Максим Д. (ОНР III ур.)
12	Дарья Р. (ОНР III ур.)
13	Юлия В. (ОНР III ур.)
14	Даниил Л. (ОНР III ур.)
15	Юрий Д. (ОНР III ур.)
16	Рита С. (ОНР III ур.)
17	Максим Г. (ОНР III ур.)
18	Карина Ж. (ОНР III ур.)
19	Тимур М. (ОНР III ур.)
20	Виталина Ч. (ОНР III ур.)
21	Ваня К. (ОНР III ур.)
22	Лиза Б. (ОНР III ур.)
23	Софья П. (ОНР III ур.)
24	Влад К. (ОНР III ур.)
25	Настя Р. (ОНР III ур.)
26	Анна К. (ОНР III ур.)
27	Максим В. (ОНР III ур.)
28	Соня В. (ОНР III ур.)
29	Денис Т. (ОНР III ур.)
30	Саша П. (ОНР III ур.)

Приложение 2

Уровень речевого развития у дошкольников с общим недоразвитием речи

№ п/п	Ф.И. ребенка	Уровень речевого развития
1	Ярослав С. (ОНР III ур.)	низкий
2	Матвей Ф. (ОНР III ур.)	средний
3	Варя Б. (ОНР III ур.)	низкий
4	Богдан Н. (ОНР III ур.)	низкий
5	Вероника П. (ОНР III ур.)	высокий
6	Глеб Ф. (ОНР III ур.)	низкий
7	Эльвира К. (ОНР III ур.)	средний
8	Ваня М. (ОНР III ур.)	высокий
9	Маша Р. (ОНР III ур.)	средний
10	Трофим П. (ОНР III ур.)	низкий
11	Максим Д. (ОНР III ур.)	средний
12	Дарья Р. (ОНР III ур.)	средний
13	Юлия В. (ОНР III ур.)	высокий
14	Даниил Л. (ОНР III ур.)	средний
15	Юрий Д. (ОНР III ур.)	низкий
16	Рита С. (ОНР III ур.)	низкий
17	Максим Г. (ОНР III ур.)	низкий
18	Карина Ж. (ОНР III ур.)	высокий
19	Тимур М. (ОНР III ур.)	высокий
20	Виталина Ч. (ОНР III ур.)	низкий
21	Ваня К. (ОНР III ур.)	низкий
22	Лиза Б. (ОНР III ур.)	низкий
23	Софья П. (ОНР III ур.)	высокий
24	Влад К. (ОНР III ур.)	средний
25	Настя Р. (ОНР III ур.)	высокий
26	Анна К. (ОНР III ур.)	средний
27	Максим В. (ОНР III ур.)	низкий
28	Соня В. (ОНР III ур.)	низкий
29	Денис Т. (ОНР III ур.)	высокий
30	Саша П. (ОНР III ур.)	средний

Приложение 3

Показатели коммуникативного развития у дошкольников с общим недоразвитием речи

№ п/п	Ф.И. ребенка	Показатели коммуникативного развития
1	Ярослав С. (ОНР III ур.)	низкий
2	Матвей Ф. (ОНР III ур.)	средний
3	Варя Б. (ОНР III ур.)	низкий
4	Богдан Н. (ОНР III ур.)	низкий
5	Вероника П. (ОНР III ур.)	низкий
6	Глеб Ф. (ОНР III ур.)	низкий
7	Эльвира К. (ОНР III ур.)	средний
8	Ваня М. (ОНР III ур.)	низкий
9	Маша Р. (ОНР III ур.)	средний
10	Трофим П. (ОНР III ур.)	низкий
11	Максим Д. (ОНР III ур.)	средний
12	Дарья Р. (ОНР III ур.)	средний
13	Юлия В. (ОНР III ур.)	низкий
14	Даниил Л. (ОНР III ур.)	средний
15	Юрий Д. (ОНР III ур.)	низкий
16	Рита С. (ОНР III ур.)	средний
17	Максим Г. (ОНР III ур.)	низкий
18	Карина Ж. (ОНР III ур.)	средний
19	Тимур М. (ОНР III ур.)	низкий
20	Виталина Ч. (ОНР III ур.)	низкий
21	Ваня К. (ОНР III ур.)	низкий
22	Лиза Б. (ОНР III ур.)	низкий
23	Софья П. (ОНР III ур.)	низкий
24	Влад К. (ОНР III ур.)	средний
25	Настя Р. (ОНР III ур.)	средний
26	Анна К. (ОНР III ур.)	средний
27	Максим В. (ОНР III ур.)	низкий
28	Соня В. (ОНР III ур.)	низкий
29	Денис Т. (ОНР III ур.)	низкий
30	Саша П. (ОНР III ур.)	средний