

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

Шаталова Ольга Вячеславна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Формирование основ вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня с использованием логоритмики.

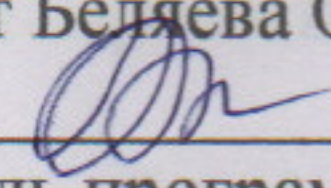
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Магистерская программа Деятельность учителя - логопеда по проектированию и реализации адаптированных образовательных программ

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

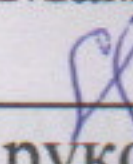
Заведующий кафедрой

к.п.н., доцент Беляева О.Л.

« 13 » 11 2023 г. 

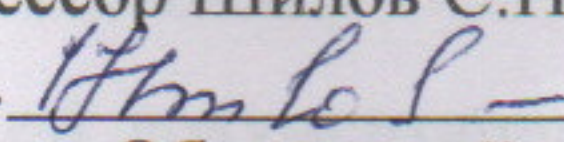
Руководитель программы

к.п.н., доцент Мамаева А.В.

« 13 » 11 2023 г. 

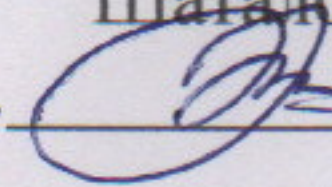
Научный руководитель

д.м.н., профессор Шилов С.Н.

« 13 » 11 2023 г. 

Обучающийся

Шаталова О.В.

« 13 » 11 2023 г. 

Оценка _____

Красноярск 2023

Реферат магистерской диссертации

Структура магистерской диссертации: работа содержит 152 страницы, состоит из введения, трех глав, заключения, включает 16 рисунков, 15 таблиц, 5 приложений, библиографический список из 105 наименований.

Объект исследования: вербальная коммуникация у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня.

Предмет исследования: содержание логопедической работы по формированию основ вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать содержание логопедической работы по формированию вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня с использованием логоритмики.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что формирование основ вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня будет более эффективным, при условии разработки и реализации содержания логопедической работы с использованием логоритмики.

Методы исследования:

1. Теоретические: анализ научно-методической и логопедической литературы по проблеме исследования, обобщение, систематизация.

2. Эмпирические: изучение психолого-педагогической документации, проведение констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов.

3. Интерпретационные: количественно-качественный анализ экспериментальных данных, полученных в результате констатирующего и контрольного эксперимента.

Теоретической основой явились подтвержденные и уточненные имеющиеся научные сведения об особенностях основ вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня.

Новизна исследования заключается в составлении и апробации содержания логопедической работы по формированию основ вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с использованием логоритмики.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что уточнены и подтверждены научные представления об особенностях сформированности вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня. Рассмотрены вопросы становления вербальной коммуникации в онтогенезе, причинной обусловленности нарушений формирования вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня, проанализированы методики формирования вербальной коммуникации в трудах ученых, определена значимость логоритмики как средства формирования вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня.

Практическая значимость исследования заключается в составлении и апробации содержания логопедической работы по формированию вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня, с использованием логоритмики. Данная программа может быть использована в работе практическими педагогами, работающими с детьми рассматриваемой категории.

Апробация результатов исследования осуществлялась через: участие во Всероссийских конференциях; публикации основных положений и результатов исследования в сборниках научных трудов и научных журналах.

Master's thesis abstract

Structure of the master's thesis: the work contains 152 pages, consists of an introduction, three chapters, a conclusion, includes 16 figures, 15 tables, 5 appendices, a bibliographic list of 105 titles.

Object of study: verbal communication in children of primary preschool age with general speech underdevelopment of level I.

Subject of research: the content of speech therapy works on the formation of the foundations of verbal communication in children of primary preschool age with general speech underdevelopment of level I.

Purpose of the study: to theoretically substantiate, develop and test the content of speech therapy work on the formation of verbal communication in children of primary preschool age with level I SEN using logorhythmics.

Research hypothesis: we assume that the formation of the foundations of verbal communication in children of primary preschool age with general underdevelopment of level I speech will be more effective, provided that the content of speech therapy work is developed and implemented using logorhythmics.

Research methods:

1. Theoretical: analysis of scientific, methodological and speech therapy literature on the research problem, generalization, systematization.
2. Empirical: studying psychological and pedagogical documentation, conducting ascertaining, formative and control experiments.
3. Interpretive: quantitative and qualitative analysis of experimental data obtained as a result of the ascertaining and control experiment.

The theoretical basis was confirmed and clarified existing scientific information about the features of the basics of verbal communication in children of primary preschool age with general speech underdevelopment of level I.

The novelty of the study lies in the compilation and testing of the content of speech therapy work on the formation of the foundations of verbal communication in children of primary preschool age using logorhythms.

The theoretical significance of the study lies in the fact that scientific ideas about the peculiarities of the development of verbal communication in children of primary preschool age with general underdevelopment of level I speech have been clarified and confirmed. The issues of the formation of verbal communication in ontogenesis, the causality of violations of the formation of verbal communication in children of primary preschool age with general speech underdevelopment of the first level are considered, the methods of forming verbal communication in the works of scientists are analyzed, the importance of logorhythmics is determined as a means of forming verbal communication in children of primary preschool age with general underdevelopment of speech of the first level.

The practical significance of the study lies in the compilation and testing of the content of speech therapy work on the formation of verbal communication in children of primary preschool age with general speech underdevelopment of level I, using logorhythmics. This program can be used by practical teachers working with children of this category.

Approbation of the research results was carried out through: participation in All-Russian conferences; publication of the main provisions and results of research in collections of scientific papers and scientific journals.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	7
Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования	13
1.1. Особенности речевого развития детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня.....	13
1.2. Овладение ребенком вербальной коммуникацией.....	19
1.3. Особенности формирования вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	27
1.4. Подходы по формированию вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР.....	32
Глава II. Констатирующий эксперимент и анализ его результатов.....	37
2.1. Констатирующий эксперимент.....	37
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	42
Глава III. Организация работы по формированию основ вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня средствами логоритмики и проверка ее эффективности	59
3.1. Методические и теоретические основы формирующего эксперимента.....	59
3.2. Содержание логопедической работы по формированию основ вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня средствами логоритмики.....	63
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	68
Заключение.....	83
Библиография.....	87
Приложения.....	99

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования predetermined непременным значением речи в жизни каждого человека. Речь выступает неотъемлемым компонентом существования и жизнедеятельности любого индивида, она служит средством общения и механизмом для объединения людей в группы. Речь является условием социализации личности, успешность которой обусловлена разнообразием и богатством речевого общения человека с окружающими его людьми.

Речь – это специфичный вид деятельности, посредством которого люди строят свои отношения друг с другом. Именно речь выступает средством общения людей, связующим звеном развития всех психических процессов. Сформированная речь опосредует коммуникативные связи и оказывает непосредственное влияние на социализацию индивида. Формирование коммуникативных умений продиктовано темпами развития современного общества, что в свою очередь отражено в Федеральном законе от 21.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [81].

Полноценное развитие детей, формирование их личности, а также способности анализировать себя и окружающий мир невозможно без умения вербально общаться. Развитие ребенка неразрывно связано с усвоением родного языка, овладением различными коммуникативными навыками, а также способностью уверенно общаться со сверстниками.

Особую важность в формировании вербальной коммуникации имеет дошкольный возраст, поскольку именно в этот период формируются основы речи. В связи с этим, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее - ФГОС ДО) в пункте 2.6 поставил перед педагогами определенные задачи образовательной области «речевое развитие», включающее владение речью как средством общения и культуры; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи [67].

На сегодняшний день остро обозначилась проблема нарушений речи у детей дошкольного возраста. Самой многочисленной из групп с нарушенным развитием является группа детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее – ОНР), при этом такой дефект может иметь самостоятельное значение или сопутствовать другому заболеванию или же врожденной патологии. Как пишет ряд авторов (Р.Е. Левина [46], Т.Б. Филичева [83], С.Н. Шаховская [92]), у ребенка с нарушением речевого развития, имеется ряд особенностей формирования речевых навыков – как правило, такие дети самостоятельно спонтанно ничему не учатся в плане речи, у них формируется свой язык как с позиции лексики и фонетики, так с позиции грамматического сочетания слов в предложении. Дети с общим нарушением речевого развития приспособляются к говорению так, как им удобно, так как они изначально находятся в другом положении по сравнению с остальными детьми. Искажение языка может быть спокойно перенесено в рамках семьи, но не в рамках детских коллективов, поскольку такие дети всегда будут выделяться и не с лучшей стороны, - таких детей дразнят, высмеивают, обижают, что наносит непоправимые детские травмы и губительным образом влияет на психику такого ребенка, вплоть до болезненных состояний.

Исходя из изложенного, проблема формирования основ вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня является одной из наиболее актуальных в современной дефектологии и логопедии.

На социально-педагогическом уровне актуальность исследования обусловлена тем, что для детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня характерна недостаточная сформированность основ вербальной коммуникации

(Л.С. Волкова [12], В.П. Глухов [21], Л.Н. Ефименкова [26], М.М. Кольцова [39] и другие).

На научно-теоретическом уровне актуальность исследования определяется изучением возможности формирования основ вербальной

коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня (Р.Е. Левина [46], Н.И. Лепская [49], А.К. Маркова [57], С.Н. Цейтлин [88] и другие).

На научно-методическом уровне актуальность исследования обусловлена тем, что отмечается недостаточность адаптированных средств формирования основ вербальной коммуникации (Р.И. Лалаева [43], Н.В. Нищева [60] и другие).

В специальной литературе описываются различные подходы к работе по формированию основ вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня (Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина [83] и многие другие). Частично данные о состоянии основ вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня представлены в исследованиях Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой [31]. Однако, анализ научных работ показал, что, несмотря на разработанность вопросов формирования основ вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня, проблема продолжает оставаться актуальной, что обуславливает необходимость дальнейшего поиска средств и методов ее решения.

Теоретический анализ научной литературы и существующей педагогической практики по проблеме исследования позволяет выявить ряд несоответствий и противоречий между:

- увеличением процента дошкольников, имеющих нарушения речи и отсутствием широкого внедрения методик и технологий, касающихся данной проблемы, в воспитательно-образовательный процесс;
- указаниями на недостаточную сформированность основ вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня и недостаточной изученностью логоритмики как средства формирования основ вербальной коммуникации;
- значимостью формирования основ вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня, как показателя

успешности социализации детей в дошкольной образовательной организации, с одной стороны, и недостаточностью специальных разработок по формированию основ вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня средствами логоритмики.

Исходя из данных несоответствий и противоречий, вытекает **проблема исследования**, которая заключается в нарушении формирования основ вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня, поиске средств и методов решения обозначенной проблемы, составлении и апробации содержания логопедической работы по преодолению выявленных трудностей с использованием логоритмики.

Цель исследования – Теоретически обосновать, разработать и апробировать содержание логопедической работы по формированию вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня с использованием логоритмики.

Объект исследования: вербальная коммуникация у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня.

Предмет исследования: содержание логопедической работы по формированию основ вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня.

В качестве **гипотезы** было выдвинуто предположение о том, что формирование основ вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня будет более эффективным, при условии разработки и реализации содержания логопедической работы с использованием логоритмики.

В соответствии с поставленной целью, выдвинутой гипотезой предстояло решить указанные **задачи исследования**:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности сформированности вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня.

3. Разработать и апробировать содержание логопедической работы по формированию вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня с использованием логоритмики.

4. Проанализировать эффективность содержания логопедической работы по формированию вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня, построенной на использовании логоритмики.

Методологической и теоретической основой исследования являлись положения общей и специальной педагогики и психологии, дефектологии:

- научные представления о симптоматике, механизмах и структуре речевого дефекта при общем недоразвитии речи (Н.С. Жукова [31], Т.Б. Филичева [83], Г.В. Чиркина [90]);
- исследования о взаимосвязи в процессе формирования различных компонентов языковой способности (С.Н. Цейтлин [88], Л.В. Щерба [97], Д.Б. Эльконин [98]);
- концепции формирования вербальной коммуникации у детей с общим недоразвитием речи (Р.И. Лалаева [43], Н.В. Нищева [60]);
- теория психического развития Л.С. Выготского [14], в которой прослеживаются общие законы развития детей с нормальным и нарушенным развитием, и теория С. С. Ляпидевского [52] об общих и специфических закономерностях развития психики детей с нарушенным развитием.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**: теоретические (анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования); организационные (сравнительный), эмпирические (наблюдение, констатирующий эксперимент, формирующий и контрольный эксперимент); методы обработки данных (количественный и качественный анализ).

Новизна исследования заключается в составлении и апробации содержания логопедической работы по формированию вербальной

коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня, с использованием логоритмики.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что углублены и расширены научные представления об особенностях сформированности вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня. Рассмотрены вопросы становления вербальной коммуникации в онтогенезе, причинной обусловленности нарушений формирования вербальной коммуникации у детей 3-4 лет с ОНР I уровня, проанализированы методики формирования вербальной коммуникации в трудах ученых, определена значимость логоритмики как средства формирования вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня.

Практическая значимость исследования заключается в составлении и апробации содержания логопедической работы по формированию вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня, с использованием логоритмики. Данное содержание логопедической работы может быть использованы в работе практическими педагогами, работающими с детьми рассматриваемой категории.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе двух дошкольных образовательных организаций Красноярского края. В проведении экспериментального исследования были задействованы 20 дошкольников 3-4 лет с общим недоразвитием речи I уровня.

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

Публикации основных положений и результатов исследования в научных журналах (Новосибирск, 2023; Тольятти, 2023);

Участие во Всероссийских конференциях.

Структура и объем магистерской диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Особенности речевого развития детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня

Для целей настоящего исследования крайне важно определить понятие общего недоразвития речи I уровня (далее – ОНР I уровня) как психолого-медицинскую проблему и особенность развития ребенка.

Очевидно, что имеются определенные базовые маркеры, наличие которых свидетельствует о нормальном развитии речи ребенка в определенном возрасте. Если эти маркеры не устанавливаются в диагностике речи, то можно говорить о наличии дефектов развития соответствующего уровня в зависимости от степени тяжести отклонения.

Базовой характеристикой отклонения речевого развития будет являться сохранение здоровья самого ребенка, - диагностируемый ребенок не должен иметь нарушений в развитии слуховых органов и интеллекта. То есть говорить о наличии погрешностей в речевом развитии можно только тогда, когда нарушения речи вычленены от нарушений интеллекта и слуха, при которых нарушение развития речи идет сопутствующим безусловным фактором, поскольку невозможно научиться говорить при недостатках работы органов слуха или нарушенном интеллектуальном уровне. При этом о нарушении речи как патологии можно говорить тогда, когда нарушены оба ее компонента – фонетика, то есть звук речи, а также лексика и грамматическое ее построение, то есть смысловая нагрузка речи. Если страдает только одна сторона, общее нарушение речевого развития не диагностируется [45].

Причинная обусловленность общего недоразвития речи включает факторы двух типов: биологического и социального характера (рисунок 1).



Рисунок 1 – Причины общего недоразвития речи

Наиболее частыми причинами общего недоразвития речи становятся заболевания и патологии, имеющие место у матери во время беременности, нарушенный процесс естественных родов, применение медикаментозных и хирургических способов родовспоможения и иные подобные причины [61].

Распространенной причиной общего недоразвития речи выступают нарушенные условия формирования речи ребенка в условиях семьи. В частности, недостаток общения ребенка со взрослыми и с другими детьми, обусловленный низким уровнем родительского потенциала и педагогической запущенностью. Либо, напротив, гиперопекой, когда за ребенка все говорят взрослые, выполняя все его желания только ориентируясь на жесты и мимику, тем самым лишая его возможности проявлять речевую инициативу.

Кроме этого, к общему недоразвитию речи может привести частое общение ребенка со взрослым, являющимся носителем иностранного языка (например, с няней), либо воспитание в условиях билингвизма, когда в семье и в детском саду с ребенком говорят на разных языках. Достаточно распространенной причиной общего недоразвития речи выступает воспитание ребенка родителями, имеющими патологии речи или слуха, например, глухота родителей [89].

К основным признакам общего недоразвития речи относятся:

- позднее начало развития речи;
- ограниченный, не соответствующий возрасту словарный запас;
- замедленный темп речевого развития;
- нарушение звукопроизношения и фонематического восприятия;
- нарушение формирования грамматического строя речи [79].

Традиционно в логопедии принято выделять три уровня недоразвития речи. Кроме этого, согласно Т.Б. Филичевой, следует говорить еще и о четвертом уровне недоразвития речи. Такой вывод Т.Б. Филичева сделала на основании собственных наблюдений за дошкольниками и практической работы с ними [83].

Характеристика уровней недоразвития речи приведена на рисунке 2.

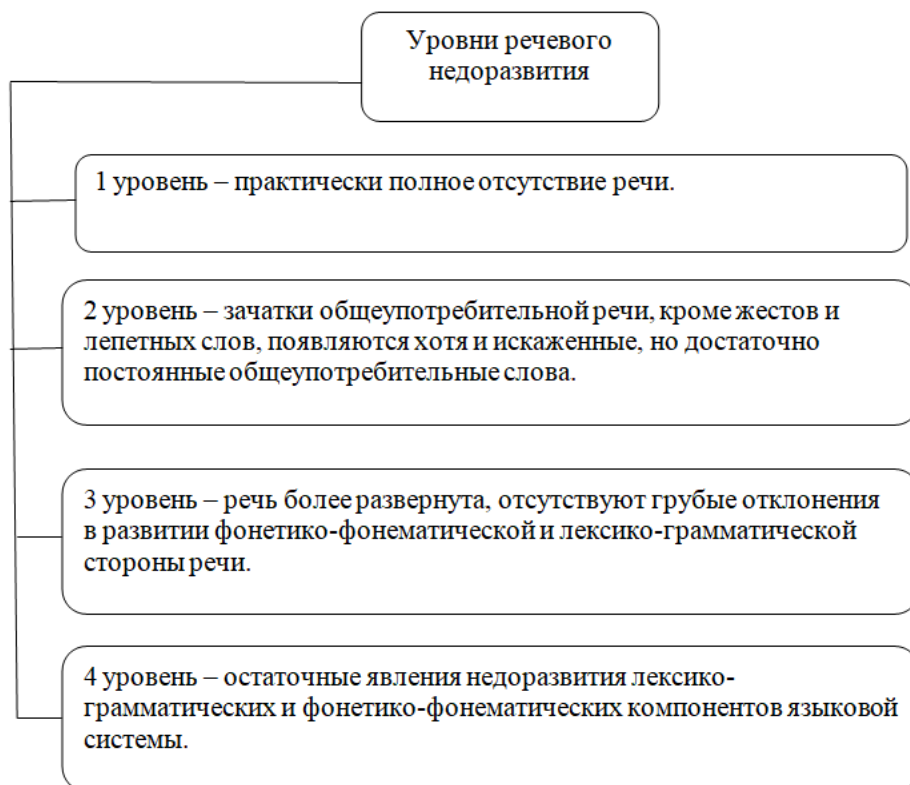


Рисунок 2 – Характеристика уровней речевого недоразвития

Среди тех детей, которые не говорят вообще, есть дети с самыми разными нарушениями — это и дети-аутисты, и ДЦП, и дети, не слышащие

или слабослышащие, а также страдающие сенсорной алалией или тяжелой формой дизартрии [33].

В психическом облике детей младшего дошкольного возраста с I уровнем общего недоразвития речи наблюдаются различные сопутствующие дефекты – это пороки воли, недостаток мышечного самоконтроля. Такие дети ведут себя внешне не как остальные дети, хотя при этом не имеют дефектов мышечного развития или недостатков формирования костно-скелетного аппарата. Речь таких детей нарушена не по физиологическим причинам, поскольку костный и мышечный аппарат их в норме. Если и имеются проблемы по невралгии, то они, скорее, носят второстепенный характер и излечимы - это нарушение мышечного тонуса, нарушение двигательной моторики, нарушение динамического и кинестетического праксиса. Такой вариант нарушений речевого развития называется дизонтогенетическим вариантом [6].

Первый уровень общего недоразвития речи отличает практически полное отсутствие средства общения. Младший дошкольник выражает свои мысли и просьбы преимущественно посредством мимики и жестов, использует лепет и издает отдельные подражания звукам. Ребенка понимают лишь те взрослые, которые с ним постоянно общаются. Артикуляционный аппарат неустойчив, что влечет за собой диффузный характер произношения звуков. Способность воспринимать и воспроизводить слоговую структуру слова крайне ограничена. Дети помогают себе в речи мимикой и жестами, дополняя то, что у них не получается выразить словами. То есть то, что ребенок без нарушений развития речи, скажет словами, ребенок с нарушением речевого развития, донесет руками и мимикой [51].

Дети младшего дошкольного возраста с первым уровнем общего недоразвития речи имеют болезненные состояния в части развития ЦНС. Для таких детей речь максимально приближена к тем звукам, которым они подражают, сопряжена эмоциями, также выраженными в звуках, а также базируется на самых простых базовых словах, которыми обходятся такие дети

в общении со сверстниками или взрослыми. При этом, в общении со взрослыми ребенок использует более простые варианты, чем в общении со сверстниками, интуитивно полагая, что сверстники их понимают лучше [33].

У детей с ОНР I уровня имеется свой, разработанный только конкретным ребенком язык, состоящий из самых простых слов, которые можно обозначить как скелет их речи, - паралингвистический комплекс коммуникационных средств, - которыми обозначаются самые базовые предметы и действия. Этот костяк слов обрастает интонационными восклицаниями, эмоциональными звуками, жестами и мимическими средствами общения. Дети такие в своей речи активно используют то, что у детей без нарушений речевого развития называется лепетом, такой лепет у детей с ОНР может выражать даже целые предложения. Лепет, жестикуляция, мимика, восклицания эмоций и интонация, все это позволяет донести желаемый смысл до собеседника и, как правило, особенно родители и тот, кто часто общается с таким ребенком, успешно и правильно понимают его. Дети с нарушениями развития речи используют речевые и неречевые формы общения, отдавая предпочтение последним, за счет которых восполняется недостаток речи [90].

У детей с нарушениями речевого развития первого уровня к младшему дошкольному возрасту формируется свой лексический словарь, которыми они пользуются как речью. При этом, в таком словаре, помимо, собственно, слов, присутствуют самые разные эмоциональные включения: звуки, жесты, мимика, все это активно участвует в донесении информации, наряду с собственно речевыми зачаточными формами. Активно используются так называемые лепетные формы общения: зачатки слов, которые образованы как словоподражание от слова-основы: ребенок подражает общему звучанию слова, говоря его так, как он его слышит и может повторить: машина – «би», кошка – «кока», бабушка – «ба», дедушка – «де», спать – «ать», закрыть – «акыть» и т.д. То есть ребенок пытается повторять общее звучания слова, не умея повторить последовательность звуков. Автор

Г.И. Жаренкова пишет о том, что у детей с такими нарушениями ограничена импрессивная часть речи [27].

В случае ОНР I уровня у младших дошкольников словарь формируется из так называемых аморфных слов, то есть слов, не имеющих четкого значения: они используют те или иные слова-звуки в зависимости от ситуации, часто путая значение при этом соблюдая общую канву значений. Так, например, под словом-звуком «га» - нога, - они могут понимать как ногу человека, так и ногу стола, так и лапу животного, так и фонарный столб. Слово «пол» может обозначать не только пол в смысле интерьера, но и асфальт, участок земли, водную гладь, поверхность стола, все, что гладкое и плоское. Также часто подменяются действия теми предметами, которые в них участвуют, - поехать в коляске – «яска», то есть обозначение коляски с тем, что в ней можно поехать, выпить воды – «ужка» - под понятием кружки, в которую наливается вода и т.д. [43].

Связи слов в простых предложениях отсутствуют. То есть ребенок говорит слова друг за другом, указывая на наличие связи между ними, из чего следует их взаимодействие. Например, «би мяу» означает что в машине сидит кошка, «гав пол» в сопровождении жеста сложенных рук под ухом - собака лежит на земле и спит. Предложения сведены к минимальным звукам, остальное добавляется жестами, мимикой, интонацией.

Звукопроизношение детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня также нечетко – речь смазана, звуки не четкие, воспроизведение слогов нарушено, слоги часто меняются местами. Часто слоги повторяются друг за другом, что упрощает словоговoreние и делает его симметричным - «гав-гав», «би-би», «бр-бр» и т.д. Это показывает, что слуховое восприятие ребенка построено ограничено, для него сложно становится воспроизвести и даже осознать звучание слова целиком [2].

Таким образом, у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня отсутствует речь как способ и как средство общения. Эти дети общаются своим способом, который отличается от речи в общепринятом смысле, речь

построена на основе звуков, лепетания, мимики, жестов. За счет эмоциональной и двигательной включенности в речь, такие дети быстро устают от нее, в связи с этим у них отсутствует мотивация к усложнению передачи информации и длительному общению, вербально такие дети стараются общаться исключительно по мере необходимости. Отсутствие полноценного вербального взаимодействия препятствует установлению социальных связей ребенка и со взрослыми, и со сверстниками, что мешает его социализации и взрослению как полноценного члена общества.

1.2. Овладение ребенком вербальной коммуникацией

Рассмотрев понятие нарушений речевого развития, для настоящего исследования необходимо определить следующее понятие – понятие коммуникации. В переводе с латинского этот термин «communico», «communicare» обозначает общение или объединение, что позволяет определить его как взаимодействие между двумя и более субъектами с целью общения. В обиходе обыденном под коммуникациями понимают любые формы взаимодействий – разговоры, беседы, общение, сообщение и иные формы, в нынешнем варианте добавились такие формы коммуникаций, как общение в мессенджерах, на сайтах, в процессе компьютерной игры, все эти новые формы активно осваиваются детьми [4].

Таким образом, коммуникацию можно определить как межличностное общение в любой допустимой форме взаимодействия субъектов, которых должно быть два и более. Понятие общение и коммуникация в рамках настоящего исследования примем за синонимичные.

Общение может быть вербальным и невербальным. При этом вербальное общение – это общение при помощи вербалики, то есть речевого аппарата, звуков, букв, слов. По определению автора В.А. Гречко под вербальным общением следует понимать логически выстроенный

направленный процесс передачи информации человеком при помощи языка и речи [23].

Вербальная коммуникация в отличие от невербальной передается только при помощи речи, то есть лексических форм, связанных между собой по смыслу в целях передачи содержания. То есть, например, заучивание алфавита, или болезненный бред — это не есть вербальное общение, поскольку, независимо от того, что используется речь, она лишена смысла передачи информации.

Особенность вербальной коммуникации заключается в ее разноплановости, при взаимодействии используется сложная система речевых форм, которые строятся на основе культурных и социально-принятых норм. Авторы В.А. Ковшиков и В.П. Глухов указывают на обязательный признак вербальной коммуникации – это ее направленность, то есть коммуникация не может не иметь цели, она всегда направлена на какой-либо результат.

Вербальная коммуникация всегда управляема, при этом инициатива управления и направления коммуникацией может переходить от одного ее участника к другому, но всегда кто-то из участников коммуникации управляет ее направлением. При этом умение завладеть инициативой вербальной коммуникации – это показатель социальной успешности индивида в любом возрасте [37].

Структурно коммуникация в ее вербальной форме производится посредством обмена сообщений, которые создаются в любой вербальной форме: устной или письменной. Вербальная коммуникация устная сопровождается и невербальной коммуникацией, причем, как правило, если язык речи говорит то, чем управляет говорящий, то невербальная коммуникация – язык мимики, жестов, положения тела, она сложно управляема со стороны говорящего, поскольку он, как правило, менее обращает на нее внимание, особенно, в ситуации лжи, когда все внимание говорящего поглощено процессом создания сообщения, не соответствующего действительности.

Основная роль в вербальной коммуникации отводится языку как средству общения, в частности, его речевому воплощению. По мнению автора Т.А. Ладыженской, именно язык является основным средством коммуникации, ее чистым процессом, без которого сама коммуникация невозможна в принципе [42].

Похожее мнение встречается у автора Л.В. Щерба, который, признавая ведущую роль языковой формы вербальной коммуникации, понимает под ней процедуры формирования, оформления, передачи, получения и осознания сообщений от говорящего к слушающему, при этом язык используется как универсальный код, позволяющий шифровать и дешифровать эти передаваемые сообщения, составляющие суть коммуникаций [97].

Автор Е.Р. Мустаева говорит о наличии таких показателей коммуникации в ее вербальной форме:

- уровень проявления эмоций в общении;
- уровень развития коммуникативных навыков в общении;
- уровень владения лексическим словарем в общении;
- уровень правильности построения речи в общении [58].

Для того, чтобы дети учились вербальным средствам общения в соответствии с нормальным течением онтогенеза, требуется отсутствие патологий развития речевого аппарата, слухового аппарата, интеллекта, а также нормальная психика и социально здоровая среда воспитания и взросления ребенка.

Рассмотрим онтогенез овладения вербальной коммуникацией, который предлагает М.И. Лисина [50].

Первый этап овладения вербальной коммуникацией именуется этапом довербального формирования коммуникации, и он длится в течение первого года жизни человека, характеризуется осознанием наличия у самого себя способности к произнесению звуков, прежде всего, плача. Ребенок учится пользоваться голосовыми связками для привлечения внимания к себе – это и есть его первая коммуникация. Основными мотивами к такой коммуникации,

как правило, являются голод и раздражение, возможно, страх, холод, болезненные ощущения в организме. Любой физиологический дискомфорт сопровождается криком, привлекающим внимание матери, поскольку ребенок абсолютно беспомощен первое время своей жизни. Коммуникация посредством крика для него – есть способ выживания, то есть она характеризуется ситуативно-личностной формой взаимодействия со взрослым, который обеспечивает жизнедеятельность ребенка [50].

Далее, по мере осознания своего тела и развития взаимодействия с внешним миром, прежде всего, с взрослыми, у ребенка расширяется арсенал такого взаимодействия. Автор М.И. Лисина говорит о таких побудительных мотивах, которые способствуют развитию начальных коммуникативных навыков:

- потребность и интерес к взрослому, как правило, к матери, - для того, чтобы такой интерес проявился, первый год жизни взрослый должен удовлетворять базовые потребности ребенка, ребенок понимает связь между удовлетворенностью своих потребностью и конкретным человеком;
- эмоции ребенка к этому взрослому, - если отношения здоровые, эмоции ребенка к взрослому будут радостными и положительными;
- желание привлечь внимание взрослого к ребенку, - после такого внимания ребенку всегда становится лучше, поскольку удовлетворяется его какая-либо базовая потребность, в связи с чем ребенок начинает желать привлечь внимание взрослого к себе и удержать это внимание;
- интерес к новым впечатлениям, познание окружающего мира, который также происходит через взрослого, который постоянно показывает ребенку что-то новое. И здесь также от взрослого зависит крайне много, - если взрослый уделяет внимание новым эмоциям ребенка, последний начинает желать этих эмоций, развивается его познавательная деятельность и интерес к окружающему миру [50].

Первый год жизни связан с гулением, произношением звуков, выкриков, возможно, попыткой копировать отдельные звуки или слоги взрослого. Очень

важно в этом возрасте много разговаривать с ребенком, поскольку слушать речь он начинает уже в этом возрасте несмотря на то, что, кажется, он ничего не понимает, но именно в этом периоде закладываются основы фонематического восприятия речи. Ребенок учится вычленять из всех звуков, которые он слышит, речь взрослого и воспринимать ее на слух, улавливать похожие звуки и соотносить их с определенными своими ощущениями. Первые попытки речи – проторечь – формируются именно в этом периоде на основе того, что слышит ребенок. Для формирования вербальной коммуникации период оживления мира вокруг является крайне важным базовым.

Важно также то, какую мимику ребенок видит в сопровождении той или иной речи и интонации. Дети способны различать улыбку, доброе выражение лица по отношению к ним и чутко реагируют на смену настроения матери или любого другого взрослого, с которым они тесно взаимодействуют. От злого или расстроенного лица взрослого ребенок будет чувствовать дискомфорт, будет плакать, привлекая к себе внимание и пытаясь устранить его. На подсознательном уровне останется сформированное социальное выражение различных мимических реакций с различными эмоциями и их вербальным проявлением [50].

Второй год жизни ребенка связан с вторым этапом формирования вербальной коммуникации, и он получил название дограмматического этапа, поскольку формируется начало речи, но еще не предложения. Основу этого этапа составляет сопровождение взаимодействия ребенка с взрослым и окружающим его миром, в основном, действия с игрушками и самим взрослым.

Для формирования речи на этом этапе крайне важным становится постоянное и разнообразное взаимодействие ребенка со взрослым, поскольку ребенок запоминает и откликается на все, что происходит вокруг. Важно разговаривать с ним, играть, показывать разные предметы, называя их и повторяя, поскольку ребенок запоминает произношение и сам звук

правильной речи. Предмето-действенные визуальные и слуховые ассоциации впоследствии формируют речь ребенка [50].

Общение таким образом – есть ключевой фактор онтогенеза речевого вербального развития. Чем больше общения между взрослым и ребенком, тем быстрее и качественнее формируется речь ребенка. Именно взрослому, с которым происходит наиболее тесная связь, адресованы первые детские слова, обращения, первое гуление – это повторение его голоса, речи, звуков, которые слышит ребенок. Поэтому не приветствуется в логопедии коверкание языка при общении с ребенком, нельзя вводить особый «детский» язык, поскольку это искажает формирование правильной речи ребенка в дальнейшем.

Дограмматическая стадия развития речи предшествует появлению речи как таковой. Первая осознанная речь ребенка всегда состоит из односложных предложений, которые помогают ребенку или объяснять самые простые вещи, которые он видит, или доносить до взрослого свои желания и потребности: «машина едет», «пить», «мокро», «дай» и т.п. Речь носит ситуационный характер, то есть ребенок говорит по необходимости и при возникновении конкретной ситуации. Ребенок в речи активно использует жесты, мимику, эмоциональные выкрики, всем невербальным существом участвует в передаче информации. Действует общее правило, чем менее развита вербальная речь, тем активнее невербальные средства передачи информации. И на этой второй стадии формирования речи ребенок активно помогает себе в говорении руками, мимикой, показывает то, что хочет сказать [50].

На третьем этапе формирования речевой коммуникации происходит грамматическое оформление речи. То есть ребенок на третьем году начинает строить предложения, добавляя существительные и сказуемые уже определениями, донося не только действия предметов, но уже и свойства предметов. Слова начинают согласовываться друг с другом, от простого выражения своих потребностей односложными словами ребенок переходит к построению более сложных форм. После грамматической происходит стадия морфологического сочетания слов в предложении.

Таким образом, между двумя и тремя годами жизни ребенок строит уже несложные предложения, которые постепенно формируются в небольшие рассказы, состоящие из 2-3 предложений, состоящих, в свою очередь, из нескольких слов. Такие предложения строятся, как правило, в диалоге со взрослым. На этом этапе ребенок уже привыкает к общему речевому строю, принятому в данном социуме, подражает общей фонетике языка.

На этом этапе формирования речи ребенок звуками и затем уже словами сопровождает свою игру, свои действия, как правило, он, играя, все комментирует, говорит за персонажей, а также описывает то, что представляет.

После третьего года и далее происходит дальнейшее развитие речевых форм в комфортном для ребенка темпе таким образом, что к моменту поступления в школу ребенок уже может свободно изъясняться на несложные темы, он может пересказать свой обычный день, рассказать про себя, про семью, про детский сад, про своих друзей, про игрушки и про свое ближайшее окружение. Ребенок в этом возрасте должен очень много разговаривать, поскольку через речь он взаимодействует с окружающим миром, реализуя потребность познания его. Вербальная коммуникация используется наряду с игровой деятельностью как средства познания окружающей действительности.

Следует отметить, что в процессе взросления инициатива вербального взаимодействия переходит от взрослого к ребенку, уже ребенок больше разговаривает со взрослым, чем взрослый с ребенком, начинается возраст «почемучки», ребенок постоянно создает ситуации общения. Важно, что невербальные средства сменяются вербальными, ребенок меньше включается в разговор мимикой и жестами, больше говорит словами и выражает свои эмоции через речь [50].

Этот путь становления речи обусловлен взаимодействием определенных факторов, в которых происходит взросление ребенка и, прежде всего, первостепенную роль в нем играет общение со взрослым, его инициатива в

разговоре с подрастающим младенцем. Мало только удовлетворять базовые физиологические потребности ребенка, нужно с ним разговаривать, нужно читать ему литературные произведения, рассказывать сказки, все это формирует самые первые базовые клише будущего говорения.

Таким образом, вербальная коммуникация – это языковое общение, выражающееся в обмене мыслями, информацией, эмоциональными переживаниями собеседников. С помощью вербальной коммуникации дети выстраивают свое поведение, выражают мысли, чувства. Такая коммуникация выступает необходимым фактором социализации и общего развития ребенка как члена общества, а также индивидуального развития с позиции психики и интеллекта. Поэтому дети с погрешностями в речевом развитии всегда страдают от интеллектуального и социального недоразвития.

Основы вербальной коммуникации – это когнитивно - поведенческие предпосылки, образующие базу языкового общения и направляющие его развитие в будущем.

М.И. Лисина выделяет три этапа овладения ребенком вербальной коммуникацией. Первый этап – это доречевое развитие, необходимый подготовительный этап, в котором закладываются основы звучания родной речи; второй этап – дограмматический (этап гуления и говорения начальных базовых слов), третий этап – грамматический, на котором слова обретают связь между собой и становятся базовыми, но предложениями. Этап первоначального усвоения грамматики связан с построением небольших рассказов. К концу дошкольного периода ребенок должен освоить речь в самой ее простой форме, уметь рассказать сведения о себе и о своем ближайшем окружении. Важным является постепенная смена невербальных способов передачи информации вербальными.

1.3. Особенности формирования вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

У детей с нарушениями речевого развития дошкольный этап развития речевых навыков также играет особую роль, поскольку именно на этом этапе закладывается та база, которая будет использоваться ребенком всю жизнь. И недостатки условий формирования и развития речи на дошкольном этапе развития имеют глобальный отложенный эффект, то есть исправление последствий ошибок или невнимания к фазам развития речи на этом этапе крайне сложно в дальнейшем и требует специализированного логопедического и психологического вмешательства.

Речь для дошкольника – это не только способ познания мира вокруг себя, это способ социализации, причем вторая характеристика речи, очевидно, важнее первой. Если познавательный процесс может проходить и при помощи иных средств, то социализироваться без вербального общения ребенку не представляется возможным.

Как было показано в предыдущей части обзора, речевое вербальное развитие – это процесс, который представляет собой смену последовательно идущих друг за другом этапов: доречевого развития, дограмматического и грамматического развития речи. В процессе этих этапов происходит постепенная замена невербальных средств коммуникации вербальными и к концу дошкольного этапа формирования речи она должна оформиться на уровне базовых потребностей изъясняться.

Для детей, у которых диагностируется нарушение вербального развития, также эти этапы проходят в той же логичной последовательности, однако, как пишет автор В.К. Воробьева, они проходят с учетом особенностей этих детей. Этапы длятся дольше и проходят качественно несколько иным образом.

Если доязыковое развитие в нормальном течении заканчивается к концу первого года жизни, то у детей с проблемами речи этот этап длится почти два года [13]. Начальное базовое овладение речи вместо двух лет заканчивается

только к трем годам или дольше в зависимости от степени пораженности речевого развития, у некоторых детей он не заканчивается до коррекционного психолого-логопедического и педагогического вмешательства. Многие дети до коррекционной работы так и продолжают общаться с окружающими, пользуясь самым минимальным набором фраз и используя уже устоявшиеся привычные им выражения, а также активно сопровождая свою речь эмоциональными восклицаниями, жестами и мимикой [85].

На этапе овладения полноценной грамматической структурой речи дети с нормальным речевым развитием говорят спокойно к 6-7 годам о себе, о своей семье и о самых близких им текущих событиях. Для детей с нарушениями речевого развития разный этот этап может вообще не наступить, поскольку они вполне приспособились общаться с окружением посредством разработанного исключительно для них языка.

Дошкольники, как правило, общаются на бытовые темы, которые касаются непосредственно их самих или же самого ближнего окружения. Для них не характерно построение общих абстрактных фраз, они учатся базовым средствам передачи основной информации [62].

Дети с нарушенным речевым развитием общаются минимально просто, при этом особенность их речи, как правило, заключается в полном отсутствии каких-либо логических правил построения речи. Они крайне нестандартны, язык каждого ребенка с нарушением вербального развития – это индивидуальный язык, не похожий один на другой. «Также для таких детей характерным является искажение реальности», дети с нарушенной речью часто придумывают ее себе и говорят неправду. Часто, особенно при общении со сверстниками, речь таких детей сопровождается крайне нетипичными двигательными элементами – кривлянием, прыжками, размахиванием руками и т.п. [48].

В общении со старшими такие дети, обычно, ведут себя более сдержано, однако, все равно их речь внешне очень отличается от речи детей без нарушений речевого развития, особенно, повышенной жестикуляцией и ее

эмоциональным наполнением. Эта особенность не всегда является недостатком, такие дети более раскрепощены, более эмоциональны, они раскованы в общении, поскольку привыкли более открыто передавать информацию, чем дети, которые могут словами объяснить то, что дети с нарушенной речью передают всем телом, интонацией и мимикой [57].

Однако несмотря на то, что дети с нарушенной речью, более раскованы в межличностном субъект-субъектном общении, в общении в коллективах они замкнуты, поскольку в таких коллективах срабатывает принцип стаи и необходимости вести себя «как все», любой выделяющийся из массы член сообщества детей воспринимается, как правило, враждебно. В коллективе детей с нормально развитой речью дети с речевыми нарушениями стараются не говорить, поскольку они понимают свой дефект, что они не могут так же общаться, как остальные, замыкаются в себе, отстраняются и уходят в себя [50].

Именно поэтому нарушения речевого развития детей приводит к отставанию в социализации и социальной адаптации во всех детских коллективах. Дети не участвуют в совместной познавательной деятельности, у них не формируются базовые социальные навыки взаимодействия, что травматичным образом влияет на всю их дальнейшую социальную жизнь. В целом, эффект нарушенной социализации крайне продолжительный, вплоть до отставания в интеллектуальном развитии, получения знаний и умений в дошкольных учреждениях, а в более запущенных и тяжелых формах, - вплоть до развития психических расстройств личности и аутизма [62].

Речевое развитие ребенка — это та база, на которой строится все остальные формы социального взаимодействия, социализации, формируются социальные роли и происходит нормальное взросление ребенка [87].

Детям с нарушениями речи сложно даются некоторые мыслительные логические функции. Так как речь ребенка не выстроена, соответствующим образом, не может развиваться нормально логическое мышление, функция обобщения информации также дается крайне сложно, поскольку речь, по

своей сути, это и есть обобщение желания высказаться в единое предложение и словесную форму. Поэтому, как следствие, дети с нарушенной речью, хуже учатся во всех сферах, кроме узко концентрированных, в которых осваивается единый узкий точечный навык (например, рисование, лепка, конструирование) [87].

Несформированная речь влечет за собой задержку формирования нужного дошкольнику интеллектуального уровня, который будет необходим ему для поступления в школу и освоения программы начальных классов. Мышление такого ребенка недостаточно гибко, поскольку познавательные процессы лишены одного из основных каналов получения информации – речи. Дошкольники с речевыми отклонениями всегда отстают по учебе не потому, что их не понимает учитель, а потому, что они не могут мыслительно освоить школьную программу [29].

Можно привести автора А.А. Леонтьева, который в своих исследованиях отмечал, что детям с нарушениями в речевом развитии сложно дается построение фраз из слов, поскольку любые комбинации для них сложны. То есть если ребенок с нормальным развитием речи при определенном словесном наборе без труда строит фразы и предложения, то ребенок при том же словарном запасе сложнее связывает слова в словосочетания и еще сложнее строит из них предложения. Это также происходит потому, что дети с нарушениями речевого развития выстраивают собственный язык с определенным устоявшимся набором типовых фраз, которым пользуются все время и им нет нужды в том, чтобы расширять его [47].

Наблюдение за детьми с нарушенным речевым развитием возраста от 4 лет до 7 лет показало, что такие дети охотно идут на контакт с детьми своего возраста, но стараются избегать взаимодействия со взрослыми, отчасти потому, что они уверены в том, что взрослые их не поймут. То есть большинство детей с нарушениями развития стараются избегать взаимодействия со взрослыми, зная о его заранее неудачном исходе, что блокирует для них поступление новой информации и опыта, поскольку от

сверстников они не могут научиться ничему принципиально новому. Отсутствие доверия к взрослым является одной из проблем в установлении контакта и дальнейшей работы с детьми с нарушенным речевым развитием [56].

Общение таких детей происходит только по крайней необходимости, часто ребенок с нарушенным речевым развитием молча делает то, что требуется и старается минимальным образом вербально взаимодействовать, поскольку знает, что его могут не понять. Взаимодействие вербальное непродуктивное, в связи с чем дети избегают его, стараясь или самостоятельно выполнить все задания или справиться с ситуацией, или же с минимальным взаимодействием. Как правило, такие дети избегают любого обращения к нему, молчат в ответ, даже если у них есть правильный ответ на вопрос, - им сложно его воспроизвести [62].

Таких детей «разговорить» можно только в неформальной обстановке игровой деятельности, когда ребенок расслаблен и не думает о том, как другие оценят его речь. Поэтому взаимодействие с такими детьми должно быть максимально доброжелательным и игровым, непринужденным, чтобы ребенок не чувствовал слишком проявлено свой дефект речи [73].

Нарушения в развитии речи всегда влекут за собой деформации в психологическом становлении социальной личности, дети с нарушениями развития речи, как правило, замыкаются в себе, у них появляется недоверие к окружающим, негативное отношение к коллективным собраниям детей и взрослых, они стараются их избегать; проявляются проблемы формирования социального и эмоционального интеллекта, поскольку проявление эмоций также часто связано с речью [1].

Итак, дети с нарушенным речевым развитием – это дети, развитие речи которых происходит не в соответствии с этапами, выделенными для нормального ее развития. Ресурс вербальной коммуникации используется крайне мало, ребенок не получает общения в полноценном виде от взрослого и общение со сверстниками происходит в крайне усеченном формате.

Негативными последствиями нарушений речевого развития являются следующие: социальные – это нарушенная социализация ребенка; интеллектуальные – нарушенные мыслительные процессы; психологические – у ребенка развиваются комплексы неполноценности и следующие из них черты характера и эмоционального состояния вплоть до неврозов и расстройств личности. Вербальная коммуникация, безусловно, играет ведущую роль в социализации ребенка, в его интеллектуальном развитии, а также в становлении его как полноценной личности в социуме.

1.4. Подходы по формированию вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР

Дошкольники, у которых установлено нарушение вербального развития, используют для общения собственный язык, который характеризуется своеобразным фонетическим, лексическим и грамматическим строем. При этом язык одного ребенка с нарушениями речевого развития не похож на язык другого такого ребенка, поскольку каждый ребенок приспосабливается к выражению вербальной информации по-своему, в меру погрешностей развития речевого аппарата. Очевидно, что с такими детьми работать нужно сугубо индивидуально, занятия в группе с детьми без нарушений речи или даже с другими детьми с речевыми нарушениями не даст эффекта, поскольку у каждого такого ребенка свой язык [84].

В зарубежной литературе авторы в 60-х годах XX века уже поднимали вопрос формирования вербальной коммуникации у детей, отмечали, что младший дошкольный возраст является наиболее благополучным для ее формирования. Современные авторы говорят о необходимости нахождения более точных методов диагностики (Miller [104], Wallerstedt [101]).

Дети с нарушениями развития речи не обладают должным уровнем владения языком, который употребляется в данном обществе. У них возникают трудности в адаптации в коллективе: они чувствуют себя

неуверенно в разговоре и избегают ситуаций, требующих активного участия в устной коммуникации. Как следствие – такие дети не могут ясно выразить свою мысль, даже если ни понимают то, что хотят сказать или знают правильный ответ на поставленный вопрос. Зная смысл, они не могут облечь его в форму. В связи с этим такие дети нуждаются в специальной помощи психолога, педагога и логопеда с особой программой, которая поможет им овладеть базовыми навыками языкового общения между сверстниками и со взрослыми.

В современной логопедии существует ряд подходов по формированию вербальной коммуникации у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: В.К. Воробьевой (использование картинно-графического плана), А.В. Галаховой (автор предлагает использовать любые альтернативные формы общения – жесты, изображения, картинки, фото, графические символы), Т.В. Грузиновой (предоставление различных доступных опор в виде жеста, предмета, музыки, ритма), Е.С. Железновой (музыкальные попевки), Т.Н. Новиковой-Иванцовой (ритмико-мелодико-интонационную основа), Л.Г. Соловьевой (функциональные тренировки), Т.А. Ткаченко (использование моделей и схем). Ниже рассмотрим предложенные подходы.

Методика автора В.К. Воробьевой предполагает общение с детьми с недостатками развития речи при помощи картинок и графических объектов, при этом постепенно заменяя их словами. То есть контакт устанавливается с ребенком самым простым для него способом и постепенно происходит научение нормальному принятому в обществе языку [13].

Методика автора Т.А. Ткаченко похожа, однако, она основана на схемах и моделях, которые также сначала помогают установить контакт с ребенком, затем плавно заменяются словами [74].

Авторы В.П. Глухова [80], А.В. Ястребова [99] предлагают начинать с самых простых языковых форм и постепенно усложнять их до уровня общепринятой речи.

Положительно зарекомендовали себя игры, поскольку вне зависимости от того, как развита речь, все дети любят игру как основной вид познавательной деятельности. На основе игры разработала методику автор Л.Г. Соловьева [75]. На основе игр предлагается вводить постепенные тренировки речевого аппарата, затем добавлять специализированные упражнения на речь, которые, комбинируясь опять же с играми, будут постепенно учить говорить ребенка. Достоинством методики является непринужденная постепенная работа по формированию целевой речи, поскольку одной из проблем детей с нарушенной речью является как раз отсутствие цели в выражении мыслей, единой направленности, речь детей спонтанна, хаотична и ситуативная. Также методика направлена на развитие мелкой моторики ребенка, что положительным образом сказывается на всем его организме [75].

Достоинством методики автора Т.В. Грузиновой, является высокое эмоциональное содержание игровых технологий, автор использует в своей работе музыкальные инструменты, ритмику и жестикуляцию, поскольку даже при нарушенной речи дети одинаково хорошо чувствуют ритм и владеют жестами даже лучше детей с нормальным развитием речи [24].

При этом автор уделяет решающее внимание установлению правильного эмоционального контакта между ребенком и логопедом, что позволяет использовать положительную мотивацию для овладения речью и преодолевать негативные эмоциональные последствия нарушенного речевого развития [24].

А.В. Галахова предлагает методику формирования вербальной коммуникации у неговорящих детей, которая позволяет от формирования простейших форм речи постепенно перейти к конструированию и воспроизведению развернутого сообщения. Система коррекционно-логопедической работы содержит методы, пути, приемы, средства коррекционного воздействия, направленные на совершенствование речи как системы, как целого единого механизма с опорой на закономерности

онтогенеза речевой деятельности в норме. Данная методика успешно применяется на практике в индивидуально-подгрупповой работе на протяжении многих лет [17].

Альтернативная коммуникация включает все способы общения, которые дополняют или заменяют активную устную речь для людей, которые не могут общаться с помощью речи. Альтернативные методы коммуникации могут использоваться постоянно, если у человека нет возможности говорить, или временно, чтобы помочь ему улучшить речь. Исследования показывают, что альтернативная коммуникация способствует развитию речи и стимулирует ее, а не просто заменяет ее. Сегодня распространены несколько форм альтернативной коммуникации, такие как жестовый язык, коммуникация с использованием реальных предметов, репрезентативных объектов, фотографий и пиктограмм [17].

Для активизации речевой деятельности у детей с ОНР используется интеграция традиционных и инновационных методов, адаптированных с учетом речевого и неречевого развития: музыкотерапии, логоритмики и визуально-фонетической системы (система К. Орфа, Т.Н. Новиковой-Иванцовой, музыкальные попевки Е.С. Железновой) [28].

Для активизация речи и закреплению речевых форм: прием «провоцирования» взрослым произвольного действия, вербальных реакций, мимики и интонации ребенка, повторение его звуковых комплексов и вокальной аутостимуляции (приём «подхватывания» вокализаций ребёнка) и соотнесение с определённой ситуацией, предметом и реальным словом.

Одним из эффективных способов, позволяющих активизировать речь безречевого ребенка - использование приемов визуально-фонетической опоры (Т.Н. Новикова-Иванцова, Т.В. Грузинова, пособия Ж.А. Травкиной), такие приемы базируются на онтогенетическом принципе появления звуков с последующим формированием ритмической структуры слова. Поэтапное прохождение обучения: знакомство с жестом-символом; интеграция слуховых

и зрительных образов; воспроизведение с опорой на жест, слово и артикуляцию; - самостоятельное воспроизведение [61].

Метод формирования языковой системы, разработанный Т.Н. Новиковой-Иванцовой, основан на ключевом инструменте, запускающем речевой механизм - музыке. Каждому занятию в методике Т.Н. Новиковой-Иванцовой соответствуют определенные мелодии [61].

Как показал проведенный анализ, целевой группой большинства рассмотренных подходов по формированию вербальной коммуникации являются дети с легкими формами задержки речевого развития (В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Л.Г. Соловьева, Т.А. Ткаченко, А.В. Ястребова и другие). В свою очередь, подходы по формированию основ вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня немногочисленны (А.В. Галахова, Т.В. Грузинова, Т.Н. Новикова-Иванцова, Ж.А. Травкина). Результаты перечисленных исследований – противоречивы. Это диктует необходимость нахождения и апробации форм и методов формирования основ вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня.

ГЛАВА II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Констатирующий эксперимент

Констатирующий эксперимент включал в себя II блока заданий:

I блок: полное логопедическое обследование;

II блок: определение сформированности основ вербальной коммуникации.

Описание I блока: полное логопедическое обследование.

Логопедическое обследование проводилось с использованием общепринятых в логопедии приемов и методов по рекомендациям А.В. Мамаевой [55] индивидуально в течение 30 минут (Приложение А). Если ребенок с трудом шел на контакт, то отводилось дополнительное время на дообследование испытуемого. Обследование включало в себя следующие разделы:

I. Понимание обращенной речи

1. Понимание слов, обозначающих предметы.

а) Реальные игрушки.

б) Понимание названий предметов, изображенных на картинке.

в) Понимание функционального назначения предметов, изображенных на картинках.

2. Понимание слов, обозначающих действие (с опорой на картинки).

3. Понимание падежных вопросов (с опорой на картинку).

4. Понимание простых предлогов.

5. Понимание слов, обозначающих признаки предмета (с опорой на картинку).

6. Понимание категории числа существительных (с опорой на картинку).

II. Сформированность фонематического слуха

III. Словарный запас

1. Предметный словарь.

2. Глагольный словарь.

3. Словарь признаков.

4. Словарь звукоподражаний.

IV. Слоговая структура

V. Уровень развития активной речи

1. Речевое сопровождение игр

2. Рассказывание стихотворного текста

VI. Звукопроизношение

1. Произношение общеупотребительных слов.

2. Произношение облегченных слов и звукоподражаний.

VII. Обследование артикуляционного аппарата

1. Строение артикуляционного аппарата.

2. Подвижность артикуляционного аппарата.

VIII. Особенности речи, связанные с заиканием.

IX. Особенности поведения ребенка.

Нами отдельно оценивались уровни сформированности экспрессивной и импрессивной речи на основе уровневой оценки.

По уровню сформированности экспрессивной речи нами условно выделены уровни успешности:

- высокий уровень – зачатки общеупотребительной речи: на протяжении всей ситуации общения положительный эмоциональный фон, что проявляется в частом и длительном контактном взгляде, улыбки во время всей ситуации общения, выразительности мимики и пантомимики, разнообразных жестах (указательные, изобразительные, жест установления контакта, привлечения внимания); активные речевые проявления;
- средний уровень – звуко-слоговая активность: эмоциональное состояние выражается без внешних воздействий, включая мимику, жесты и негативно окрашенные высказывания, которые возникают время от времени во время общения или определенной ситуации;
- низкий уровень – вокализации: эмоциональное состояние может быть либо негативным, либо равнодушным. Он использует невербальные

средства очень редко, его мимика либо слабая и непроявительная, либо выражает недовольство. Иногда он использует простые жесты (указательные, кивок в знак согласия или несогласия, отказ от общения), но это бывает редко. В его вокализации присутствует негативный оттенок, и он не улыбается и не поддерживает контактный взгляд, за исключением 1-2 случаев в ходе общения.

Уровни сформированности импрессивной речи выделены по Н.С. Жуковой (1994 г.):

Нулевой уровень – ребенок не воспринимает речи окружающих, иногда реагируют на свое имя, реже на интонации запрещения или поощрения.

Ситуативный уровень - ребенок способен понимать просьбы, связанные с повседневными предметами. Он знает имена своих близких и своих игрушек и может указать на части своего тела, тела родителей или куклы. Однако, он не может отличить предметы по их изображению по словесной просьбе (при сохранности зрения) или отличить игрушки, с которыми он хорошо знаком в повседневной жизни.

Номинативный уровень – характеризуется обширным знанием действий и легким пониманием вопросов, связанных с косвенными падежами объектов на изображениях, которые отображены на сюжетных картинках. Он также способен отличать значения нескольких первообразных предлогов, таких как «положи на стол», «в стол», «около стола» и «под столом». Однако он не способен различать грамматические формы слов.

Предикативный уровень – знает много названий действий, легко ориентируется в вопросах косвенных падежей, поставленных к объектам действий, изображенных на сюжетных картинках, различает значения нескольких первообразных предлогов (положи на стол, в стол, около стола, под стол). Не различает грамматических форм слов.

Расчлененный уровень – различает изменения значений, вносимых отдельными частями слова – флексиями, приставками, суффиксами.

Описание II блока: определение сформированности основ вербальной коммуникации.

Исходным материалом для обследования явились работы Г.М. Андреевой, Е.В. Кирилловой, О.С. Павловой, Е.А. Стребелевой, Е.Г. Федосеевой, Т.Б. Филичевой.

За основу были выделены основные диагностические направления дифференциальной диагностики детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня в плане сформированности основ вербальной коммуникации, предложенные Е.Р. Мустаевой:

- сформированность эмоционально-речевого общения;
- сформированность потребности в речевом общении;
- сформированность умения поддерживать беседу, устанавливать контакт с собеседником;
- сформированность речевой коммуникации [58].

Авторский вклад заключался в разработке общей стратегии обследования по выделенным направлениям, в подборе речевого и игрового материала, в адаптации методики оценивания для данного контингента детей в соответствии с целями и задачами эксперимента.

Для проведения исследования использовались наблюдения за ребенком в динамике и создание модельных ситуаций, стимулирующих у него эмоциональный подъем в коммуникативно-игровом контексте. Игровые методы имеют ценность, так как они способны воздействовать на различные аспекты речезыковой системы в многообразных форматах. Кроме того, игра является основным способом коммуникации для дошкольников, в которой формируются взаимоотношения и коммуникативные навыки детей. Созданные игровые ситуации основаны на умении подражать.

Моделировались 4 коммуникативные ситуации, которые максимально соответствовали жизненным реалиям, подталкивали к диалогу в соответствующих моментах общения и стимулировали речевую активность ребенка (таблица 1).

Таблица 1 – Коммуникативные ситуации для обследования сформированности основ вербальной коммуникации

Коммуникативная ситуация	Цель	Исходные данные для моделирования коммуникативной ситуации
Рассматривание персонального альбома	изучение сформированности умения поддерживать беседу, устанавливать контакт с собеседником	игры и упражнения по развитию понимания обращенной речи и её активизации (Т.Б. Филичева, М.С. Жукова, Е.М. Мастюкова)
Предметно-манипулятивная деятельность с игрушками	изучение сформированности потребности в речевом общении	серии игровых логопедических упражнений (Н.В. Нищева)
Коммуникативно-речевые игры на подражательные реакции с речевыми и двигательными стимулами	изучение сформированности речевой коммуникации	серии игровых логопедических упражнений (Е.В. Кириллова)
Сюжетные игры	изучение сформированности эмоционально-речевого общения.	игры для развития речевой активности (Е.А. Стребелева)

Ситуации коммуникации были моделированы поочередно, при этом каждая коммуникативная ситуация применялась в течение не более 10 минут в зависимости от желания ребенка. Диагностические процедуры следовали единой линии исследования общих коммуникативных способностей и конкретных навыков речи и языка.

Подробное описание заданий диагностического комплекса, процедуры обследования представлено в Приложении Б.

Максимальное количество баллов по каждой коммуникативной ситуации – 15, минимальное – 0.

Максимальное количество баллов по всему обследованию – 60, минимальное – 0.

Исходя из суммы полученных баллов, определяется уровень сформированности основ вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня:

0-10 баллов– очень низкий уровень

11-20 баллов – низкий уровень

21-40 баллов – средний уровень

41-60 баллов – высокий уровень.

Таким образом, разработанный диагностический комплекс позволяет сделать вывод об уровне сформированности основ вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент проводился на базе дошкольной образовательной организации Красноярского края с согласия родителей. Всего за период было обследовано 20 дошкольников 3-4 лет с общим недоразвитием речи I уровня.

Принципы комплектования группы:

- однородность по возрасту (3-4 года);
- однотипный характер дефекта: I уровень речевого развития.

Анализ анамнестических данных, медицинской документации показал следующее. Шесть детей – от первых родов, восемь детей – от вторых родов, пять детей – от третьих родов, один ребенок – от четвертых родов. Восемь детей рождены посредством кесарева сечения, в пяти случаях такой способ родоразрешения носил экстренный характер. Девять детей родились недоношенными, имели экстремально низкую массу тела при рождении. Отмечены десять случаев гипоксии плода, семь случаев маловодия, шесть случаев амниотомии, три случая перинатальной энцефалопатии, четыре случая анемии недоношенного, пять случаев остеопении недоношенного.

У всех обследованных отмечалась задержка раннего психомоторного развития, задержка развития речи. Отмечается недоразвитие ручной моторики. Эти дошкольники соматически ослаблены.

Нарушений слуха и зрения у данных детей зафиксировано не было.

Нами проведен количественный и качественный анализ каждого блока констатирующего эксперимента.

Обратимся к описанию результатов обследования по I блоку констатирующего эксперимента.

Результаты обследования экспрессивной речи приведены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты обследования экспрессивной речи.

Ребенок	Уровень сформированности экспрессивной речи
Ребенок 1	средний
Ребенок 2	низкий
Ребенок 3	низкий
Ребенок 4	низкий
Ребенок 5	низкий
Ребенок 6	низкий
Ребенок 7	низкий
Ребенок 8	низкий
Ребенок 9	низкий
Ребенок 10	низкий
Ребенок 11	средний
Ребенок 12	низкий
Ребенок 13	низкий
Ребенок 14	низкий
Ребенок 15	низкий
Ребенок 16	низкий
Ребенок 17	низкий
Ребенок 18	низкий
Ребенок 19	низкий
Ребенок 20	низкий

Представим полученные данные на гистограмме (рисунок 3).

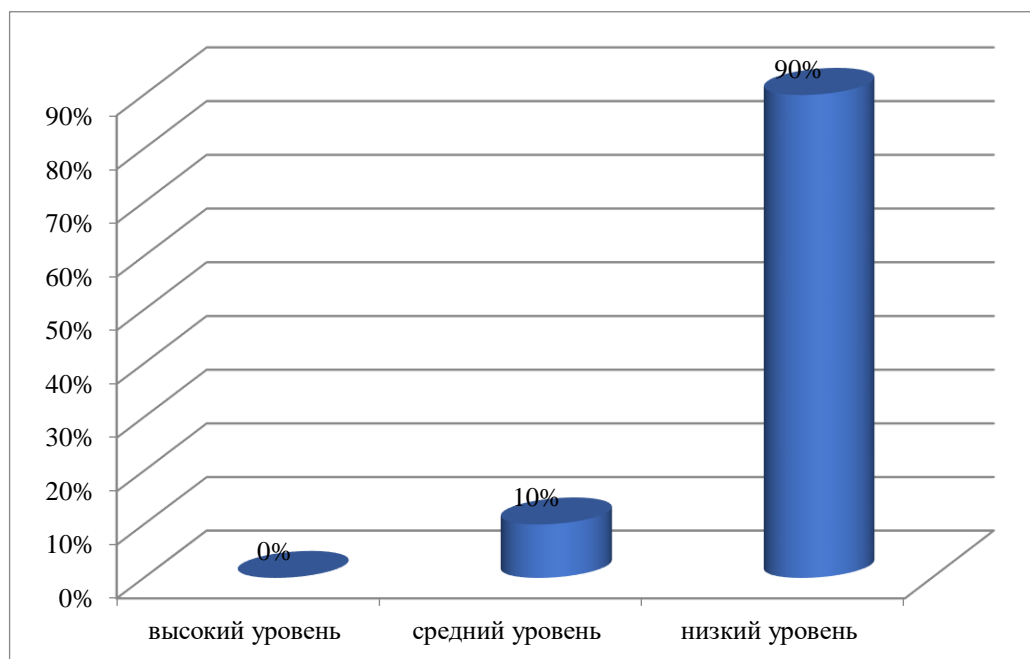


Рисунок 3 – Распределение участников на группы, в зависимости от уровня сформированности экспрессивной речи (%)

Из данных, представленных в таблице 2 и на рисунке 3, следует, что детей с высоким уровнем сформированности экспрессивной речи не выявлено. Полученные диагностические данные совпадают с результатами научных исследований, свидетельствующих о том, что ребенок с ОНР I уровня не может сам правильно выразить свои мысли.

У 2 (10%) младших дошкольников выявлен средний уровень сформированности экспрессивной речи: дети проявляют звуко-слоговую активность, при этом они создают собственные звуковые комбинации, сопровождаемые жестами, которые не понятны для окружающих. Например, вместо фразы «машина поехала» ребенок произносит «биби», и для слов «пол» и «потолок» он говорит «ли», делая указательный жест. Кроме того, вместо слова «дедушка» ребенок произносит «де» и так далее. Лепетная речь детей содержит как элементы, похожие на реальные слова (например, «уту» вместо «петух» или «тита» вместо «киска»), так и полностью непохожие на правильные слова звуковые сочетания (например, «ки» вместо «воробей»).

У испытуемых отсутствует ряд гласных, таких как [э], [ы], звонкие звуки [б], [д] либо заменяют на глухие аналоги, либо произносят смазано. Также наблюдаются замены заднеязычных звуков [к], [г] на переднеязычные [т, д] (га-га – «да-да, та-та», ко-ко – «то-то»), губно-губных звуков на язычно-зубные (пи-пи – «ти-ти», ми-ми – «ни-ни»), искажения слов даже постой слоговой структуры (тик-так – «ти-ти», ёлка – «ё-а»), пропуски слогов и отдельных звуков (бай – «баи, ба», бом-бом - «бо-бо», мяу – «няу, ня», дом – «до», рука – «ка», «ука», «ка», стол – «то», стул – «ту» и т.д. Изолированно присутствует неустойчивый звук [х]. Звуки [с'] и [л'] у части испытуемых искажаются, либо отсутствуют. Номинанты произносят в тех случаях, когда что-то просят, либо повторяют за взрослыми. Самостоятельно не говорят, инициативы в общении с детьми и со взрослыми не проявляют.

У 18 (90%) младших дошкольников выявлен низкий уровень сформированности экспрессивной речи, т.е. преобладают вокализации. Голосовые проявления могут быть короткими или мелодичными звуками, которые отражают эмоциональное состояние ребенка. Во время занятий это проявляется в заинтересованной интонации, когда ребенок проявляет интерес к определенному предмету или действию (например, ребенок был заинтересован в разборе матрешки и издавал звуки "а-а-а", "э-а-а" и мычание с интонацией удивления). Кроме того, вокализации могут выражаться с интонацией неудовольствия, например, когда ребенку не удастся сложить пирамидку, он может издавать звуки "ыыы", "ааа" громко и резко. Иногда некоторым детям не нравилось рассматривать картинки при обследовании речи. Резкими вскриками выражали нежелание, старались перевернуть страницу. В группе с детьми почти не общались, либо эпизодически контактировали при желании взять игрушку соседа. Если не получали желаемого, то некоторые начинали кричать, плакать, другие переключали внимание на свободные игрушки.

Результаты обследования импрессивной речи приведены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты обследования импрессивной речи

Ребенок	Уровень сформированности импрессивной речи
Ребенок 1	предикативный
Ребенок 2	номинативный
Ребенок 3	предикативный
Ребенок 4	предикативный
Ребенок 5	предикативный
Ребенок 6	предикативный
Ребенок 7	номинативный
Ребенок 8	предикативный
Ребенок 9	предикативный
Ребенок 10	номинативный
Ребенок 11	предикативный
Ребенок 12	предикативный
Ребенок 13	предикативный
Ребенок 14	номинативный
Ребенок 15	предикативный
Ребенок 16	предикативный
Ребенок 17	номинативный
Ребенок 18	предикативный
Ребенок 19	предикативный
Ребенок 20	номинативный

Представим полученные данные на гистограмме (рисунок 4).

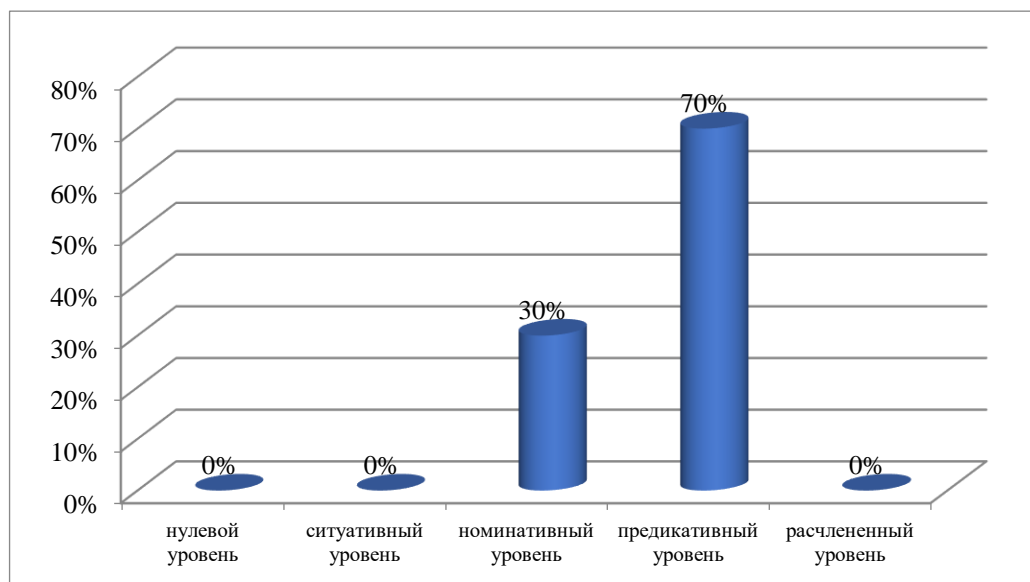


Рисунок 4 – Распределение участников на группы, в зависимости от уровня сформированности импрессивной речи (%)

Из данных, представленных в таблице 3 и на рисунке 4, следует, что детей с нулевым, ситуативным и расчлененным уровнем сформированности импрессивной речи не выявлено. Полученные диагностические данные совпадают с результатами научных исследований, свидетельствующих о том, что у детей с ОНР I понимание обращенной речи не полное.

У 6 (30%) младших дошкольников был обнаружен номинативный уровень понимания речи. Данные дети проявляют хорошее понимание названий предметов, изображенных на отдельных картинках, однако испытывают сложности с пониманием названий действий, изображенных на сюжетных картинках. Они также не понимают вопросов, требующих употребления косвенных падежей (Чем? Кому?).

У 14 (70%) младших дошкольников был выявлен предикативный уровень понимания речи. Эти дети обладают знаниями большого количества названий действий, легко разбираются в вопросах, требующих использования косвенных падежей, к объектам действий, изображенных на сюжетных картинках, а также понимают значения нескольких первообразных предлогов (положи на стол, в стол, около стола, под стол). Однако, они не отличают грамматических форм слов.

Представим результаты обследования по II блоку констатирующего эксперимента.

Анализ результатов первой коммуникативной ситуации «Рассматривание персонального альбома» представлен в таблице 4.

Таблица 4 – Изучение сформированности умения поддерживать беседу, устанавливать контакт с собеседником.

Ребенок	Вопрос к фотографии					Итого баллов	Уровень
	1	2	3	4	5		
Ребенок 1	2	2	2	2	2	10	средний
Ребенок 2	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 3	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 4	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 5	1	1	1	1	0	4	низкий
Ребенок 6	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 7	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 8	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 9	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 10	0	1	1	1	1	4	низкий
Ребенок 11	2	2	1	2	2	9	средний
Ребенок 12	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 13	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 14	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 15	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 16	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 17	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 18	0	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 19	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 20	0	1	1	1	1	4	низкий

Представим данные графически на гистограмме (рисунок 5).

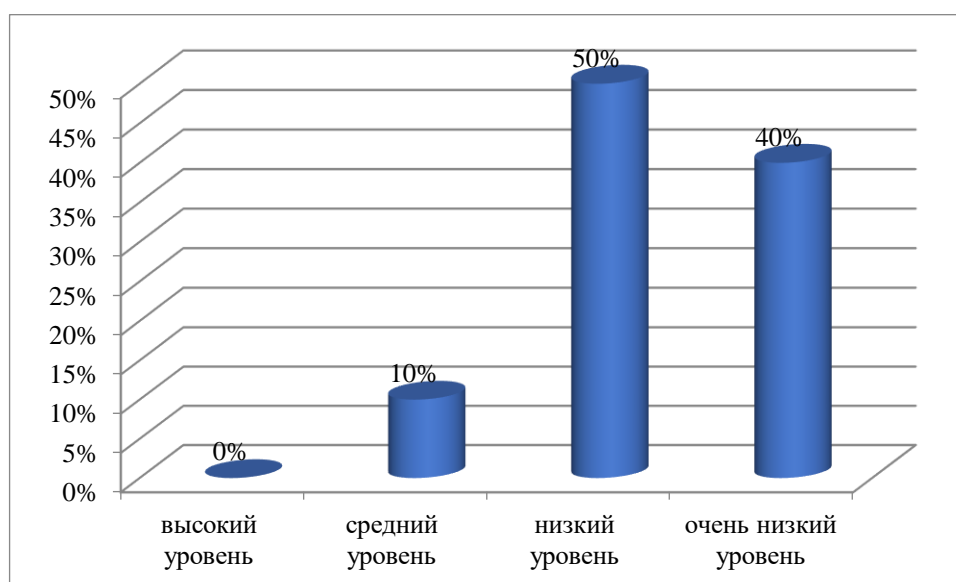


Рисунок 5 – Распределение участников на группы, в зависимости от уровня сформированности умения поддерживать беседу, устанавливать контакт с собеседником (%)

Данные, представленные в таблице 4 и на рисунке 5, показывают, что детей с высоким уровнем сформированности умения поддерживать беседу, устанавливать контакт с собеседником не выявлено. Полученные диагностические данные совпадают с результатами научных исследований, свидетельствующих о том, что дети с ОНР I уровня не могут точно самостоятельно актуализировать общеупотребительные слова.

У 2 (10%) младших дошкольников диагностирован средний уровень сформированности умения поддерживать беседу, устанавливать контакт с собеседником. Дети, продемонстрировавшие средний уровень, давали ответы самостоятельными лепетными словами. Например, на вопрос: «С кем ты гуляешь?» отвечали: «Ляля» (с девочкой), «Няня» (с бабушкой).

У 10 (50%) младших дошкольников диагностирован низкий уровень сформированности умения поддерживать беседу, устанавливать контакт с собеседником. Дети с низким уровнем давали ответ звукоподражанием или заменяли словами с деформированной слоговой структурой (без предъявления требований к звуковому оформлению). Например, на вопрос: «Кого ты гладишь?» отвечали: «Мяю» (кошку), «Ав-ав» (собаку).

У 8 (40%) младших дошкольников диагностирован очень низкий уровень сформированности умения поддерживать беседу, устанавливать контакт с собеседником: эти дети отказались от выполнения задания.

Результаты второй коммуникативной ситуации «Предметно-манипулятивная деятельность с игрушками» представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Изучение сформированности потребности в речевом общении

Ребенок	Деятельность с игрушкой					Итого баллов	Уровень
	1	2	3	4	5		
Ребенок 1	2	2	2	2	2	10	средний
Ребенок 2	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 3	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 4	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 5	1	1	1	1	0	4	низкий
Ребенок 6	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 7	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 8	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 9	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 10	0	1	1	1	1	4	низкий
Ребенок 11	2	2	1	2	2	9	средний
Ребенок 12	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 13	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 14	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 15	2	1	1	1	1	6	средний
Ребенок 16	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 17	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 18	0	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 19	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 20	0	1	1	1	1	4	низкий

Представим данные графически на гистограмме (рисунок 6).

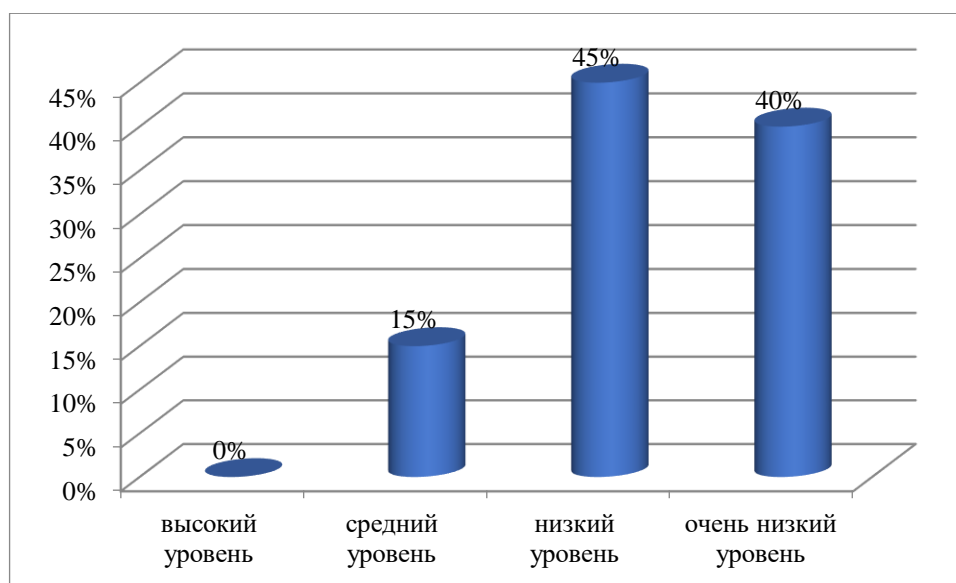


Рисунок 6 – Распределение участников на группы, в зависимости от уровня сформированности потребности в речевом общении (%)

Данные, представленные в таблице 5 и на рисунке 6, показывают, что детей с высоким уровнем сформированности потребности в речевом общении не выявлено. Полученные диагностические данные совпадают с результатами научных исследований, свидетельствующих о том, что ребенок с ОНР I уровня не может сам правильно повторить предложение.

У 3 (15%) младших дошкольников диагностирован средний уровень сформированности потребности в речевом общении. Дети, продемонстрировавшие средний уровень, неправильно воспроизводили порядок слов, с упрощением структуры предложения из 2-3 аморфных слов – корней, либо пропускали 1 член предложения. Например, вместо предложения «Синяя машина едет» произносили: «Сына ет», «Синя ма».

У 9 (45%) младших дошкольников диагностирован низкий уровень сформированности потребности в речевом общении. Дошкольники с низким уровнем упрощали структуру предложения, не могли произнести предложение после второго повторения. Например, вместо предложения «Кукла Катя сидит» произносили: «Кука пит», «Кая а-а».

У 8 (40%) младших дошкольников диагностирован очень низкий уровень сформированности потребности в речевом общении: эти дети отказались от выполнения задания.

Результаты третьей коммуникативной ситуации «Коммуникативно-речевая игра на подражательные реакции с речевыми и двигательными стимулами» представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Изучение сформированности речевой коммуникации

Ребенок	Коммуникативно-речевая игра на подражательные реакции с речевыми и двигательными стимулами					Итого баллов	Уровень
	1	2	3	4	5		
Ребенок 1	2	2	2	2	2	10	средний
Ребенок 2	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 3	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 4	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 5	1	1	1	1	0	4	низкий
Ребенок 6	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 7	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 8	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 9	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 10	0	1	1	1	1	4	низкий
Ребенок 11	2	2	1	2	2	9	средний
Ребенок 12	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 13	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 14	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 15	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 16	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 17	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 18	0	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 19	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 20	0	1	1	1	1	4	низкий

Представим данные графически на гистограмме (рисунок 7).

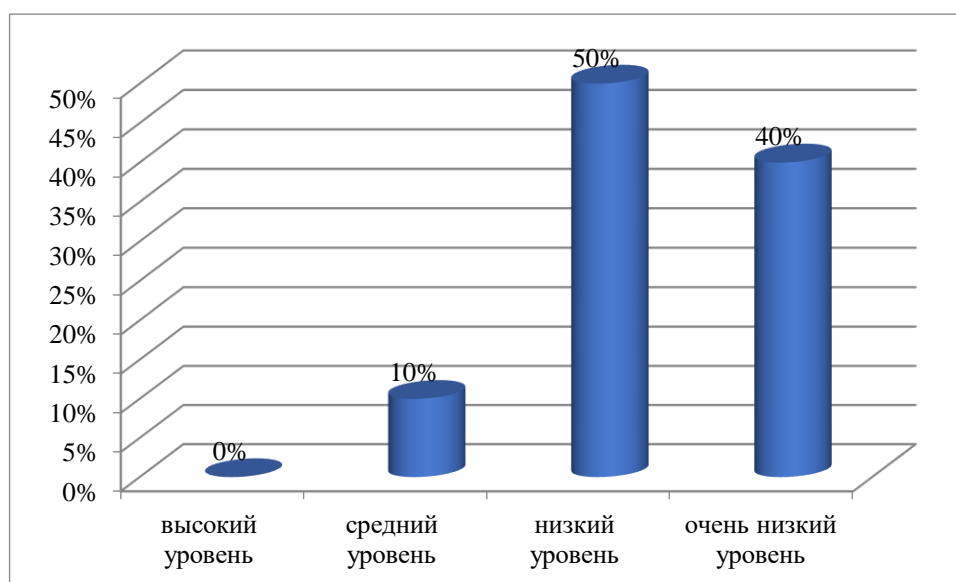


Рисунок 7 – Распределение участников на группы, в зависимости от уровня сформированности речевой коммуникации (%)

Данные, представленные в таблице 6 и на рисунке 7, показывают, что детей с высоким уровнем сформированности речевой коммуникации не выявлено. Полученные диагностические данные совпадают с результатами научных исследований, свидетельствующих о том, что ребенок с ОНР I уровня не может сам правильно воспроизвести слова и соответствующие им движения.

У 2 (10%) младших дошкольников диагностирован средний уровень сформированности речевой коммуникации. Дети, продемонстрировавшие средний уровень, точно воспроизводили движения, однако, заменяли слова лепетными. Например, вместо слова «Окно» произносили «Оно», вместо слова «Колобок» произносили «Ко», «Обо».

У 10 (50%) младших дошкольников диагностирован низкий уровень сформированности речевой коммуникации. Дети с низким уровнем заменяли слова звукоподражанием, движения воспроизводили после использования развёрнутой помощи в виде повторения экспериментатора. Например, вместо слова «Ударяем» произносили «Бах», вместо слова «Лежал» произносили «Бай».

У 8 (40%) младших дошкольников диагностирован очень низкий уровень сформированности речевой коммуникации: они отказались от участия в играх.

Результаты четвертой коммуникативной ситуации «Сюжетная игра» представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Изучение сформированности эмоционально-речевого общения

Ребенок	Сюжетная игра					Итого баллов	Уровень
	1	2	3	4	5		
Ребенок 1	2	2	2	2	2	10	средний
Ребенок 2	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 3	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 4	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 5	1	1	1	1	0	4	низкий
Ребенок 6	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 7	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 8	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 9	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 10	0	1	1	1	1	4	низкий
Ребенок 11	2	2	1	2	2	9	средний
Ребенок 12	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 13	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 14	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 15	2	1	1	1	1	6	средний
Ребенок 16	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 17	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 18	0	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 19	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 20	0	1	1	1	1	4	низкий

Представим данные графически на гистограмме (рисунок 8).

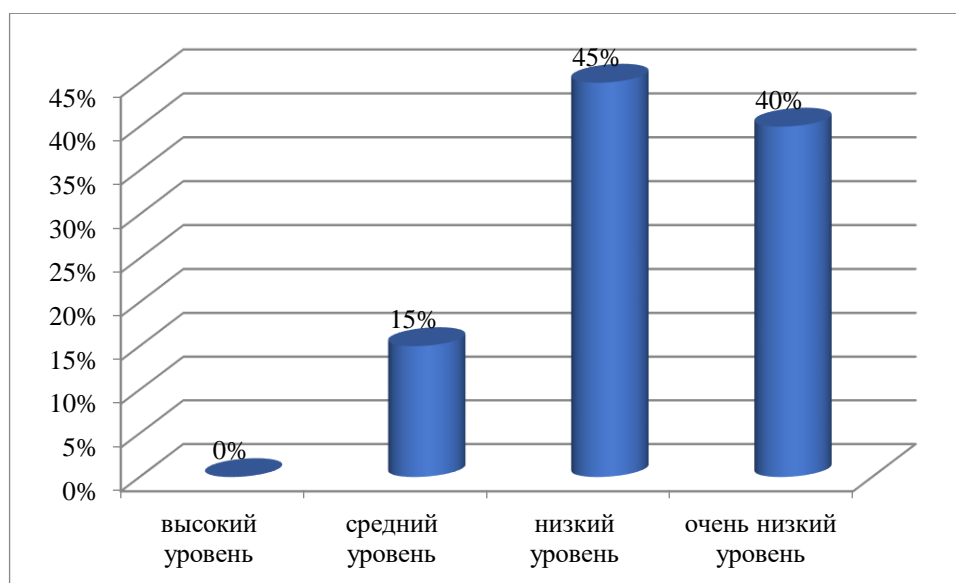


Рисунок 8 – Распределение участников на группы, в зависимости от уровня сформированности эмоционально-речевого общения (%)

Данные, представленные в таблице 7 и на рисунке 8, показывают, что детей с высоким уровнем сформированности эмоционально-речевого общения не выявлено. Полученные диагностические данные совпадают с результатами научных исследований, свидетельствующих о том, что дети с ОНР I уровня не могут выполнять простые инструкции, поскольку понимание значения слов и их грамматическое оформление нарушены весьма грубо.

У 3 (15%) младших дошкольников диагностирован средний уровень сформированности эмоционально-речевого общения. Дети, продемонстрировавшие средний уровень, понимали и принимали сюжет игры. Однако, у них отмечены трудности вступления в контакт, скованность в общении с экспериментатором. Эти дошкольники заменяли общеупотребительное слово самостоятельным лепетным словом. Например, вместо слова «Сосиски» произносили «иски», вместо слова «Белка» произносили «Бека».

У 9 (45%) младших дошкольников диагностирован низкий уровень сформированности эмоционально-речевого общения. Дети с низким уровнем понимали сюжет игры после использования развёрнутой помощи в виде повторения экспериментатора. В контакт вступали тяжело, в общении скованы. Заменяли общеупотребительные слова звукоподражанием или словами с деформированной слоговой структурой. Например, вместо слова «Хлеб» произносили «Ням-ням», вместо слова «Вода» произносили «Кап-кап».

У 8 (40%) младших дошкольников диагностирован очень низкий уровень сформированности эмоционально-речевого общения: они отказались от участия в играх.

Сводные данные по всем заданиям диагностического комплекса представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Изучение сформированности основ вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня

Ребенок	Коммуникативная ситуация				Итого баллов	Уровень
	1	2	3	4		
Ребенок 1	10	10	10	10	40	средний
Ребенок 2	5	5	5	5	20	низкий
Ребенок 3	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 4	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 5	4	4	4	4	16	низкий
Ребенок 6	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 7	5	5	5	5	20	низкий
Ребенок 8	5	5	5	5	20	низкий
Ребенок 9	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 10	4	4	4	4	16	низкий
Ребенок 11	9	9	9	9	36	средний
Ребенок 12	5	5	5	5	20	низкий
Ребенок 13	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 14	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 15	5	6	5	6	0	очень низкий
Ребенок 16	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 17	5	5	5	5	20	низкий
Ребенок 18	5	5	5	5	20	низкий
Ребенок 19	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 20	4	4	4	4	16	низкий

Представим данные графически на гистограмме (рисунок 9).

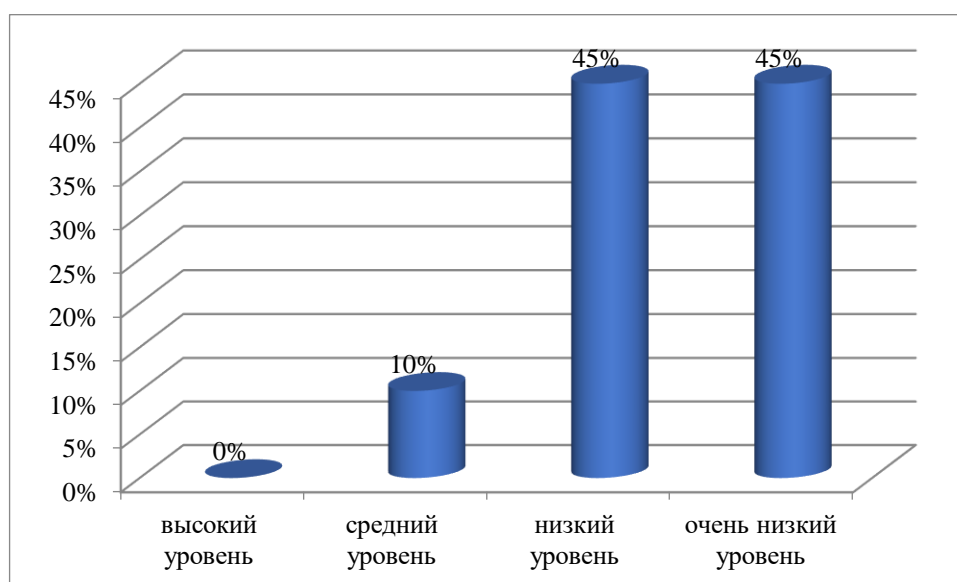


Рисунок 9 – Распределение участников на группы, в зависимости от уровня сформированности вербальной коммуникации (%)

Данные, представленные в таблице 8 и на рисунке 9, показывают, что детей с высоким уровнем сформированности вербальной коммуникации не выявлено.

У 2 (10%) младших дошкольников диагностирован средний уровень сформированности вербальной коммуникации.

У 9 (45%) младших дошкольников диагностирован низкий уровень сформированности вербальной коммуникации.

У 9 (45%) младших дошкольников диагностирован очень низкий уровень сформированности вербальной коммуникации.

Полученные диагностические данные совпадают с результатами научных исследований, свидетельствующих о том, что у детей с ОНР I уровня отмечается отсутствие общеупотребительной речи. В самостоятельном общении дети используют целый ряд вербальных, паралингвистических (невербальных) средств речи.

Для детей с ОНР I уровня характерна лепетная речь или ее отсутствие. Активный словарь этих детей состоит из лепетных слов, звукоподражаний и общеупотребительных слов (мама, папа, дай, на). Структура этих слов часто нарушена. Пассивный словарь несколько шире активного. Фразы на данном уровне нет.

Дети с ОНР I уровня затрудняются и в понимании грамматических форм, не различают число и род имени существительного, имени прилагательного и некоторых падежных форм. Дети опираются в основном на лексическое, а не на грамматическое значение слова.

Младшие дошкольники с ОНР I уровня способны выполнять простые инструкции в хорошо знакомой ситуации, ориентируясь на интонацию и мимику взрослого, тогда как понимание значения слов и их грамматическое оформление нарушены весьма грубо.

Мы выяснили, что группа детей – полиморфная. Для организации работы мы условно разделили детей на две группы: экспериментальную и контрольную.

Десять детей, которые принимали участие в констатирующем эксперименте, составили экспериментальную группу. Эти дети получали психолого-педагогическую помощь, которая была предоставлена в детских садах компенсирующего вида, а также посещали логопедические занятия по системе логопедической работы с использованием логоритмики, в течение учебного года.

Контрольная группа, состоящая из десяти детей, также приняла участие в констатирующем эксперименте. Эти дети также получали психолого-педагогическую помощь, предусмотренную в детских садах компенсирующего вида, однако работа с контрольной группой проводилась с помощью общепринятых подходов.

ГЛАВА III. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВ ВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ I УРОВНЯ СРЕДСТВАМИ ЛОГОРИТМИКИ И ПРОВЕРКА ЕЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ

3.1. Методические и теоретические основы формирующего эксперимента

Уже со времен древнего Египта были известны физические упражнения под музыку. В греческой, арабской и римской культурах ритмическая гимнастика применялась как способ физического оздоровления организма с использованием ритма музыки [93].

На рубеже XIX-XX веков в разных странах Европы практически одновременно появились статьи, публикации и исследования, касающиеся вопросов ритма и ритмического воспитания. Особо известными в этой области стали теоретические и практические положения по данной проблеме педагогов, ученых, музыкантов: Н.А. Римского-Корсакова, Б.М. Теплова, Э. Жака-Далькроза, Н.Г. Александровой [82].

В 1912 году профессора Жак-Далькроз из Женевской консерватории привнес систему ритмического воспитания в Россию, представляя лекции о ритме в Санкт-Петербурге. При помощи музыки и движения Жак-Далькроз решал задачу воспитания ритма сначала у музыкантов, а затем у детей, начиная с дошкольного возраста. В процессе работы у воспитанников развивался музыкальный слух, память, внимание, чувство ритма, пластическая выразительность движений [93].

С 30-х годов XX века лечебная ритмика стала применяться в лечебных учреждениях. Занятия лечебной ритмикой в логопедическую практику, ввел В.А. Гиляровский, организовав для детей дошкольного возраста, страдающих заиканием группы. Поскольку ведущее место в коррекции речевых нарушений занимает слово, активно стало формироваться особое направление - логопедическая ритмика [99].

Г.А. Волковой в 80-х годах XX века, внесла существенный вклад в то, что как наука выделилась логопедическая ритмика. Г.А. Волкова расширила область применения логопедической ритмики, предложив конкретные методические рекомендации для комплексной коррекции таких речевых нарушений, как дислалия, алалия, ринолалия, дизартрия, афазия, нарушения голоса [11].

Образовавшаяся ветвь лечебной ритмики – логопедическая ритмика встала в один ряд с другими разделами логопедии и коррекционной педагогики. Однако наиболее востребованной логопедическая ритмика оставалась по-прежнему в комплексе мер по преодолению заикания.

Исторически под логопедической ритмикой понималась система двигательных упражнений, в которых различные движения (корпуса, головы, рук, ног) сочетаются с музыкой и произнесением определенного речевого материала (фраз, слов, слогов, звуков) [82].

В современных исследованиях логопедическая ритмика признается эффективным методом воздействия на различные нарушения психомоторных и сенсорных функций у людей с речевыми проблемами. Она основана на использовании движений, музыки и слов в сочетании, и это отмечается в специальной литературе.

Логопедическая ритмика представляет собой совокупность средств логопедической коррекции и музыкально-ритмической деятельности: Г.А. Волкова [11], Ю.О. Филатова [82], Г.Р. Шашкина [93].

Авторские методики логоритмики с успехом используются в комплексной системе коррекционной работы с детьми, имеющими разные нарушения речи. Сочетание музыки, ритма, движений и специальных речевых упражнений в процессе логопедической ритмики активно воздействует на центральную нервную систему, положительно влияя на состояние высших психических функций [82].

Использование в процессе логоритмических занятий пения, речевых упражнений, подвижных и сюжетно-ролевых игр способствует развитию

речевого дыхания, подвижности и активности речевой моторики, координации деятельности всех отделов периферического речевого аппарата.

Целесообразность применения логопедической ритмики как неспецифического средства коррекции речевых и неречевых нарушений у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи обусловлена следующими причинами:

- речевая система онтогенетически, анатомически и функционально тесно связана с двигательной. Это нашло отражение в трудах П.К. Анохина (1962 г.), Н.А. Бернштейна (1948 г.), А.В. Запорожца (1952 г.), И.П. Павлова (1916 г.);
- музыка является дополнительным стимулятором психического развития, в особенности психомоторного и речевого. Взаимосвязь в развитии музыкального и речевого слуха В.Н. Бехтерев (1903 г.) объясняет единой интонационной природой музыки и речи.

Особое место логопедическая ритмика занимает в системе комплексной работы по формированию основ вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня.

Логоритмика способствуют продуктивности вербального запоминания, конкретизации слуховых образов, стимулирует речи к повторению слов и предложений. Музыкально-ритмические упражнения служат основой для воспитания правильного физиологического и речевого дыхания, базой для артикуляционного компонента речевой системы, выступающих предпосылками развития вербальной коммуникации [93].

Пальчиковая гимнастика, как и игровой массаж развивают мелкую, речевую моторику и пространственную координацию, помогают снять эмоциональное и мышечное напряжение. Речевые игры являются основой для развития просодических компонентов речи: интонационной выразительности, ритмичности, являющихся неотъемлемыми компонентами вербальной коммуникации.

Логоритмика является одним из методов логопедического воздействия на ребенка, а именно практическим. По мнению Г.В. Чиркиной, логоритмические игры и упражнения – это вид активной речевой деятельности, создающей благоприятную обстановку для преодоления ребенком различной тяжести речевых нарушений [76].

С точки зрения Н.С. Жуковой, логоритмические игры и упражнения представляют собой задания и упражнения, прямо или косвенно способствующие коррекции определенных речевых нарушений [25].

Общим для всех логоритмических игр и упражнений является их последовательное выполнение: на первом этапе логопед объясняет ребенку суть игры, на втором этапе ребенок принимает участие в игре. В зависимости от направления работы над развитием речи будут меняться цели и задачи логоритмических игр и упражнений.

Логоритмические игры и упражнения, имеющие общее предназначение и отвечающие какой-либо определенной общей цели, дающих единый педагогический эффект, объединяются в программу.

Этюды с использованием мимики, пантомимики, вокальной мимики расширяют опыт экспрессивного реагирования. Специально подобранный музыкальный репертуар с учетом лексической тематики расширяет словарный запас ребенка. Логоритмические игры и упражнения с использованием хороводов, парного массажа способствуют переходу ребенка на новый этап в развитии вербальной коммуникации.

3.2. Содержание логопедической работы по формированию основ вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня средствами логоритмики

На основании анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами определено содержание логопедической работы по формированию основ вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня средствами логоритмики.

Содержание логопедической работы включает в себя развитие понимания речи, развитие активной подражательной речевой деятельности, формирование основного словаря, формирование грамматического и синтаксического строя речи, формирование когнитивно-поведенческих основ вербальной коммуникации.

Содержание логопедической работы выстроено по принципу от простого к сложному в соответствии с лексическими темами календарно-тематического планирования, которое представлено с октября по май.

С учетом уровня сформированности основ вербальной коммуникации из детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня, принимавших участие в констатирующем эксперименте, были сформированы две группы: контрольная и экспериментальная. В каждую группу вошло равное количество человек – 10 дошкольников.

Контрольную группу составили 10 детей, принявших участие в констатирующем эксперименте. Эти дети получали психолого-педагогическую помощь, предусмотренную в детских садах компенсирующего вида, но не посещали занятия с включением в их структуру логопедической ритмики.

Экспериментальную группу составили 10 детей, принявших участие в констатирующем эксперименте. Эти дети получали психолого-педагогическую помощь, предусмотренную в детских садах

компенсирующего вида, а также посещали логоритмические занятия в соответствии с программой коррекционного курса «Формирование начатков общеупотребительной речи» (вторая младшая группа, первый год обучения, ОНР I уровня), представленной в Приложении В.

Авторский вклад заключается в разработке содержания логопедической работы которое включает в себя: составление рабочей программы коррекционного курса «Формирование начатков общеупотребительной речи» (вторая младшая группа, первый год обучения, ОНР I уровня); календарно-тематического планирования занятий, подборе логоритмических игр и упражнений, направленных на формирование основ вербальной коммуникации, к каждой лексической теме, подборе музыкального репертуара для проведения логоритмических игр и упражнений.

При организации коррекционно-развивающих занятий были использованы индивидуальные и подгрупповые формы работы с детьми.

Частота групповых занятий составила 2 раза в неделю.

Время проведения занятия – первая половина дня.

Продолжительность проведения занятия – 15 минут (в соответствии с Постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 28.09.2020 г. № 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» [65]).

Деятельность организовывалась с учетом педагогических требований, определяющих ее эффективность, при подборе для детей логоритмических игр и упражнений учитывались их умственные, возрастные и социально-культурные особенности.

Итак, основываясь на данных констатирующего эксперимента, нами определены задачи работы с детьми младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня, системно реализуемые на каждом занятии.

- развитие понимания речи;
- развитие активной подражательной речевой деятельности;

- формирование основного словаря;
- формирование грамматического и синтаксического строя речи.
- формирование когнитивно-поведенческих основ вербальной коммуникации.

Логоритмический и речевой материал выстраивался с учетом возрастающей сложности.

Представляем к вниманию фрагмент календарно-тематического планирования по формированию начатков общепотребительной речи (таблица 9).

Таблица 9 – Фрагмент календарно-тематического планирования к программк коррекционного курса «Формированию начатков общеупотребительной речи»

Тема недели	Неделя	Развитие понимания речи	Развитие активной подражательной речевой деятельности. Формирование словаря.	Формирование грамматического и синтаксического строя речи	Формирование когнитивно – поведенческих предпосылок вербальной коммуникации
Туалетные принадлежности	Ноябрь, 1 неделя	Учить детей по инструкции узнавать и правильно показывать предметы.	Словарь: Мыло, щетка, полотенце, расческа, квадрат, умываться, причесываться, горячий, холодный. Вызывание звукоподражания звукам музыкальных инструментов.	Построение предложений из одного аморфного слова – корня	Формировать позитивное восприятие детьми друг друга. Формировать у детей навыки выполнения отдельных ролевых действий, носящих условный характер; вызывать у детей желание участвовать в разыгрывании сюжета: цепочки двух-трех действий (воображаемую ситуацию удерживает логопед) <u>Логоритмические упражнения:</u> «Кто умеет чисто мыться», «Зайка», «Водичка, водичка», «Тихо -громко»;

В календарно-тематическом планировании представлена тема «Туалетные принадлежности» (Приложение В), по ней проследим этапы работы по формированию начатков общеупотребительной речи.

Итак, в рамках темы идет развитие понимания речи: дети овладевают навыком по инструкции узнавать и правильно показывать предметы. Одновременно ведется работа по развитию активной подражательной речевой деятельности: вызывание звукоподражания звукам музыкальных инструментов. В рамках темы словарь детей обогащается словами: мыло, щетка, полотенце, расческа, квадрат, умываться, причесываться, горячий, холодный. Кроме этого, проводится работа по формированию грамматического и синтаксического строя речи: дети получают навык построения предложений из одного аморфного слова – корня.

С целью формирования основ вербальной коммуникации решаются такие задачи, как формирование позитивного восприятия детьми друг друга, формирование навыка выполнения отдельных ролевых действий, носящих условный характер, стимулирование у детей желания участвовать в разыгрывании сюжета: цепочки двух-трех действий (воображаемую ситуацию удерживает логопед).

На занятии использованы логоритмические упражнения: «Кто умеет чисто мыться» (Е. Железнова), «Зайка», «Водичка- водичка», «Тихо -громко».

Описанная система работы по формированию начатков общеупотребительной речи способствовала развитию понимания речи, развитию активной подражательной речевой деятельности, формированию основного словаря, формированию грамматического и синтаксического строя речи, формированию когнитивно-поведенческих основ вербальной коммуникации.

Целенаправленная логопедическая работа является базой успешной социализации ребенка. Прохождение программы мотивировало детей речевому к общению не только на логопедических занятиях, но и в бытовых, повседневных ситуациях. Итогом работы стало не только повышение уровня сформированности основ вербальной коммуникации, но и общего уровня включенности в коммуникативные процессы.

3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

Цель контрольного эксперимента – определить уровень сформированности основ вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня в контрольной и экспериментальной группах и сделать вывод об эффективности программы логопедической работы, основной которой является логоритмика.

Использованы те же диагностические задания, что и на констатирующем этапе исследования.

Результаты обследования экспрессивной речи приведены в таблице 10.

Таблица 10 – Результаты обследования экспрессивной речи

Ребенок	Уровень сформированности экспрессивной речи
Экспериментальная группа	
Ребенок 1	высокий
Ребенок 2	низкий
Ребенок 3	средний
Ребенок 4	средний
Ребенок 5	низкий
Ребенок 6	средний
Ребенок 7	низкий
Ребенок 8	средний
Ребенок 9	средний
Ребенок 10	средний
Контрольная группа	
Ребенок 1	высокий
Ребенок 2	низкий
Ребенок 3	низкий
Ребенок 4	средний
Ребенок 5	низкий
Ребенок 6	средний
Ребенок 7	средний
Ребенок 8	низкий
Ребенок 9	низкий
Ребенок 10	низкий

Представим полученные данные графически на рисунке 10.

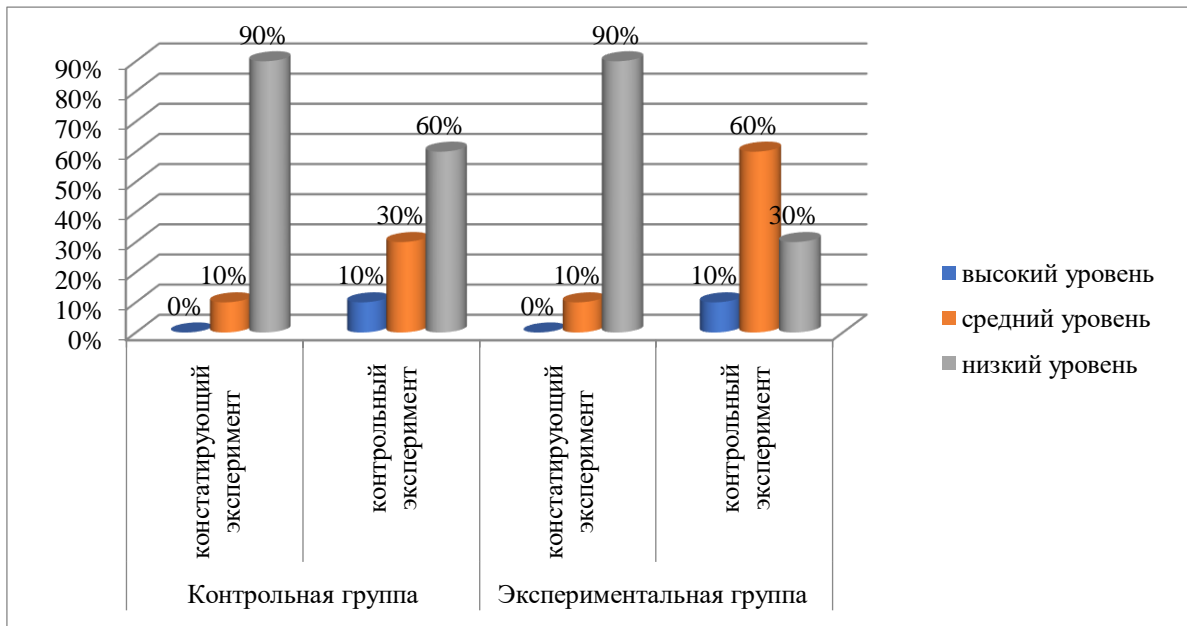


Рисунок 10 – Сравнительные результаты сформированности экспрессивной речи

Из приведенных выше данных следует, что на констатирующем этапе исследования в экспериментальной группе не выявлено детей с высоким уровнем сформированности экспрессивной речи. На контрольном этапе исследования высокий уровень диагностирован у 1 (10%) ребенка.

На констатирующем этапе исследования в экспериментальной группе средний уровень сформированности экспрессивной речи диагностирован у 1 (10%) ребенка. На контрольном этапе исследования число младших дошкольников со средним уровнем увеличилось на 50% (на 5 человек).

При этом в экспериментальной группе низкий уровень сформированности экспрессивной речи диагностирован у 9 (90%) детей. На контрольном этапе исследования число младших дошкольников с низким уровнем снизилось на 60% (на 6 человек).

В контрольной группе также диагностирована положительная динамика сформированности экспрессивной речи. Однако, более выражена она у детей экспериментальной группы.

Результаты обследования импрессивной речи приведены в таблице 11.

Таблица 11 – Результаты обследования импрессивной речи

Ребенок	Уровень сформированности импрессивной речи
Экспериментальная группа	
Ребенок 1	предикативный
Ребенок 2	предикативный
Ребенок 3	предикативный
Ребенок 4	предикативный
Ребенок 5	номинативный
Ребенок 6	предикативный
Ребенок 7	предикативный
Ребенок 8	номинативный
Ребенок 9	предикативный
Ребенок 10	предикативный
Контрольная группа	
Ребенок 1	предикативный
Ребенок 2	предикативный
Ребенок 3	предикативный
Ребенок 4	предикативный
Ребенок 5	предикативный
Ребенок 6	предикативный
Ребенок 7	предикативный
Ребенок 8	предикативный
Ребенок 9	предикативный
Ребенок 10	предикативный

Представим полученные данные графически на рисунке 11.

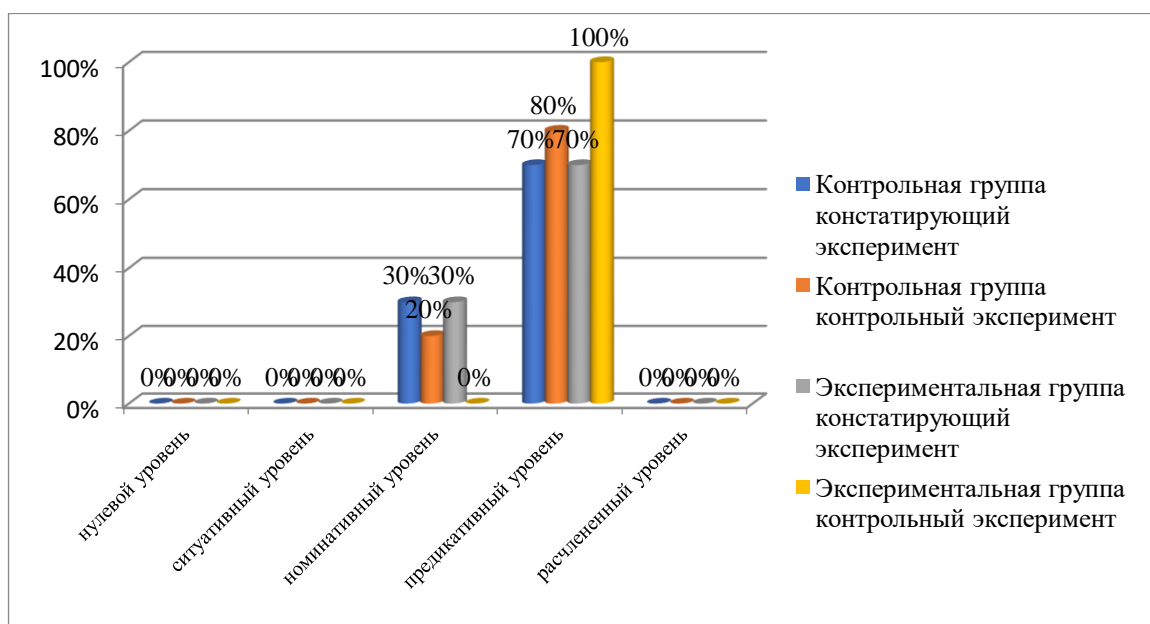


Рисунок 11 – Сравнительные результаты сформированности импрессивной речи

Из приведенных выше данных следует, что на констатирующем этапе исследования в экспериментальной группе предикативный уровень сформированности импрессивной речи диагностирован у 7 (70%) детей. На контрольном этапе исследования число младших дошкольников с предикативным уровнем уменьшилось на 30% (на 3 человека).

При этом в экспериментальной группе номинативный уровень сформированности импрессивной речи диагностирован у 3 (30%) детей. На контрольном этапе исследования число младших дошкольников с номинативным уровнем снизилось на 30% (на 3 человека).

В контрольной группе также диагностирована положительная динамика сформированности импрессивной речи. Однако, более выражена она у детей экспериментальной группы.

Представим результаты обследования по II блоку контрольного эксперимента.

Результаты первой коммуникативной ситуации «Рассматривание персонального альбома» представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Изучение сформированности умения поддерживать беседу, устанавливать контакт с собеседником

Ребенок	Вопрос к фотографии					Итого баллов	Уровень
	1	2	3	4	5		
Экспериментальная группа							
Ребенок 1	3	2	3	2	3	13	высокий
Ребенок 2	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 3	2	2	2	2	2	10	средний
Ребенок 4	2	2	1	2	2	9	средний
Ребенок 5	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 6	1	2	2	1	2	8	средний
Ребенок 7	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 8	2	2	2	2	2	10	средний
Ребенок 9	2	2	3	2	3	12	высокий
Ребенок 10	1	1	1	1	1	5	низкий
Контрольная группа							
Ребенок 1	2	2	3	2	2	11	высокий
Ребенок 2	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 3	1	1	0	1	1	4	низкий
Ребенок 4	1	2	1	2	1	7	средний
Ребенок 5	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 6	1	2	1	2	2	8	средний
Ребенок 7	1	2	1	1	1	6	средний
Ребенок 8	0	1	1	0	1	3	низкий
Ребенок 9	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 10	1	1	1	1	1	5	низкий

Представим полученные данные графически на рисунке 12.

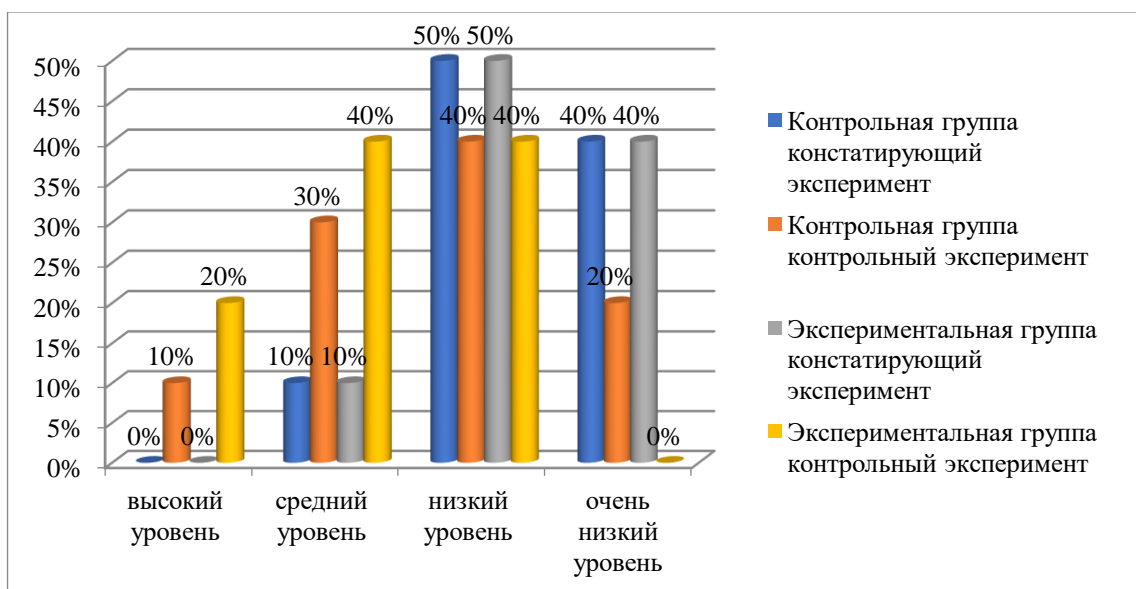


Рисунок 12 – Сравнительные результаты сформированности умения поддерживать беседу, устанавливать контакт с собеседником

Из приведенных выше данных следует, что на констатирующем этапе исследования в экспериментальной группе не выявлено детей с высоким уровнем сформированности умения поддерживать беседу, устанавливать контакт с собеседником. На контрольном этапе исследования высокий уровень диагностирован у 2 (20%) младших дошкольников.

На констатирующем этапе исследования в экспериментальной группе средний уровень сформированности умения поддерживать беседу, устанавливать контакт с собеседником диагностирован у 1 (10%) ребенка. На контрольном этапе исследования число младших дошкольников со средним уровнем увеличилось на 30% (на 3 человека).

При этом в экспериментальной группе низкий уровень сформированности умения поддерживать беседу, устанавливать контакт с собеседником диагностирован у 5 (50%) детей. На контрольном этапе исследования число младших дошкольников с низким уровнем снизилось на 10% (на 1 человека).

На контрольном этапе исследования в экспериментальной группе число младших дошкольников с очень низким уровнем сформированности умения поддерживать беседу, устанавливать контакт с собеседником снизилось на 40% (на 4 человека).

В контрольной группе также диагностирована положительная динамика сформированности умения поддерживать беседу, устанавливать контакт с собеседником. Однако, более выражена она у детей экспериментальной группы.

Результаты второй коммуникативной ситуации «Предметно-манипулятивная деятельность с игрушками» представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Изучение сформированности потребности в речевом общении

Ребенок	Деятельность с игрушкой					Итого баллов	Уровень
	1	2	3	4	5		
Экспериментальная группа							
Ребенок 1	3	2	3	2	2	12	высокий
Ребенок 2	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 3	2	2	2	2	1	9	средний
Ребенок 4	2	2	1	2	1	8	средний
Ребенок 5	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 6	1	2	2	2	2	9	средний
Ребенок 7	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 8	2	3	2	2	2	11	высокий
Ребенок 9	2	2	3	3	3	13	высокий
Ребенок 10	1	1	1	1	1	5	низкий
Контрольная группа							
Ребенок 1	2	2	3	2	2	11	высокий
Ребенок 2	1	1	1	1	2	6	средний
Ребенок 3	1	1	0	1	1	4	низкий
Ребенок 4	1	2	1	2	1	7	средний
Ребенок 5	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 6	3	2	2	2	2	11	высокий
Ребенок 7	1	2	1	1	1	6	средний
Ребенок 8	0	1	1	0	1	3	низкий
Ребенок 9	1	1	1	1	1	1	низкий
Ребенок 10	1	1	1	1	1	5	низкий

Представим полученные данные графически на рисунке 13.

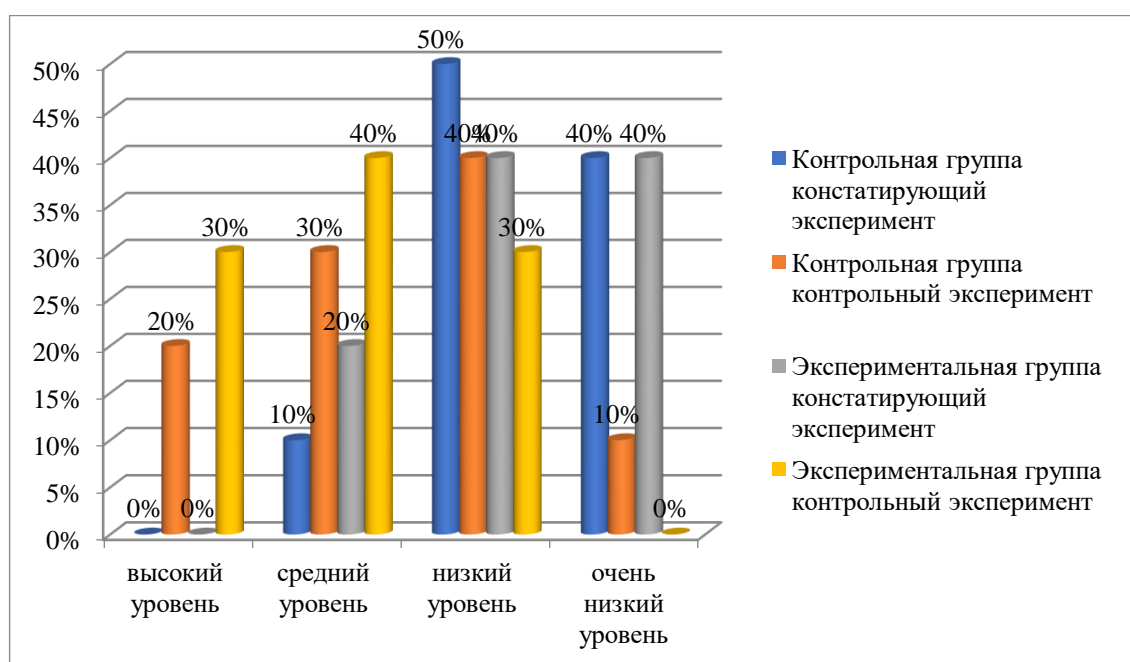


Рисунок 13 – Сравнительные результаты сформированности потребности в речевом общении

Из приведенных выше данных следует, что на констатирующем этапе исследования в экспериментальной группе не выявлено детей с высоким уровнем сформированности потребности в речевом общении. На контрольном этапе исследования высокий уровень диагностирован у 3 (30%) младших дошкольников.

На констатирующем этапе исследования в экспериментальной группе средний уровень сформированности потребности в речевом общении диагностирован у 2 (20%) детей. На контрольном этапе исследования число младших дошкольников со средним уровнем увеличилось на 20% (на 2 человека).

При этом в экспериментальной группе низкий уровень сформированности потребности в речевом общении диагностирован у 4 (40%) детей. На контрольном этапе исследования число младших дошкольников с низким уровнем снизилось на 10% (на 1 человека).

На контрольном этапе исследования в экспериментальной группе число младших дошкольников с очень низким уровнем сформированности потребности в речевом общении снизилось на 40%

В контрольной группе также диагностирована положительная динамика сформированности потребности в речевом общении. Однако, более выражена она у детей экспериментальной группы (на 4 человека).

Результаты третьей коммуникативной ситуации «Коммуникативно-речевая игра на подражательные реакции с речевыми и двигательными стимулами» представлены в таблице 14.

Таблица 14 – Изучение сформированности речевой коммуникации

Ребенок	Коммуникативно-речевая игра на подражательные реакции с речевыми и двигательными стимулами					Итого баллов	Уровень
	1	2	3	4	5		
Экспериментальная группа							
Ребенок 1	3	2	3	2	3	13	высокий
Ребенок 2	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 3	2	2	2	2	2	10	средний
Ребенок 4	2	2	1	2	2	9	средний
Ребенок 5	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 6	1	2	2	1	2	8	средний
Ребенок 7	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 8	2	2	2	2	2	10	средний
Ребенок 9	2	2	3	2	3	12	высокий
Ребенок 10	1	1	1	1	1	5	низкий
Контрольная группа							
Ребенок 1	2	2	3	2	2	11	высокий
Ребенок 2	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 3	1	1	0	1	1	4	низкий
Ребенок 4	1	2	1	2	1	7	средний
Ребенок 5	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 6	1	2	1	2	2	8	средний
Ребенок 7	1	2	1	1	1	6	средний
Ребенок 8	0	1	1	0	1	3	низкий
Ребенок 9	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 10	1	1	1	1	1	5	низкий

Представим полученные данные графически на рисунке 14.

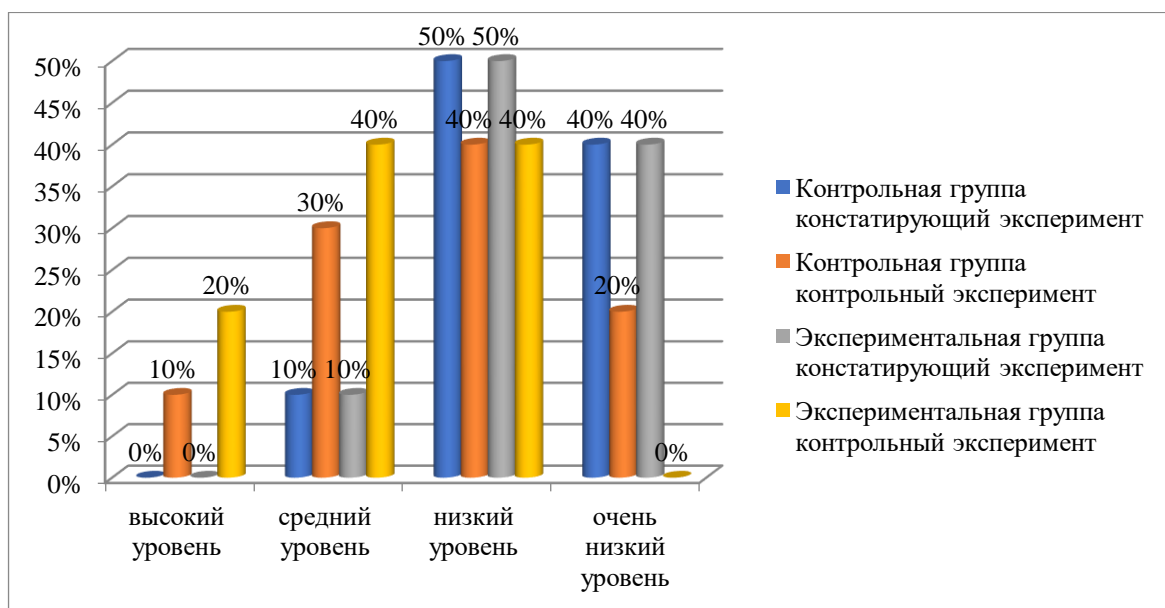


Рисунок 14 – Сравнительные результаты сформированности речевой коммуникации

Из приведенных выше данных следует, что на констатирующем этапе исследования в экспериментальной группе не выявлено детей с высоким уровнем сформированности речевой коммуникации. На контрольном этапе исследования высокий уровень диагностирован у 2 (20%) младших дошкольников.

На констатирующем этапе исследования в экспериментальной группе средний уровень сформированности речевой коммуникации диагностирован у 1 (10%) ребенка. На контрольном этапе исследования число младших дошкольников со средним уровнем увеличилось на 30% (на 3 человека).

При этом в экспериментальной группе низкий уровень сформированности речевой коммуникации диагностирован у 5 (50%) детей. На контрольном этапе исследования число младших дошкольников с низким уровнем снизилось на 10% (на 1 человека).

На контрольном этапе исследования в экспериментальной группе число младших дошкольников с очень низким уровнем сформированности речевой коммуникации снизилось на 40% (на 4 человека).

В контрольной группе также диагностирована положительная динамика сформированности речевой коммуникации. Однако, более выражена она у детей экспериментальной группы.

Результаты четвертой коммуникативной ситуации «Сюжетно-ролевая игра» представлены в таблице 15.

Таблица 15 – Изучение сформированности эмоционально-речевого общения

Ребенок	Сюжетно-ролевая игра					Итого баллов	Уровень
	1	2	3	4	5		
Экспериментальная группа							
Ребенок 1	3	2	3	2	2	12	высокий
Ребенок 2	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 3	2	2	2	2	1	9	средний
Ребенок 4	2	2	1	2	1	8	средний
Ребенок 5	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 6	1	2	2	2	2	9	средний
Ребенок 7	1	1	1	1	1	5	низкий
Ребенок 8	2	3	2	2	2	11	высокий
Ребенок 9	2	2	3	3	3	13	высокий
Ребенок 10	1	1	1	1	1	5	низкий
Контрольная группа							
Ребенок 1	2	2	3	2	2	11	высокий
Ребенок 2	1	1	1	1	2	6	средний
Ребенок 3	1	1	0	1	1	4	низкий
Ребенок 4	1	2	1	2	1	7	средний
Ребенок 5	0	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 6	3	2	2	2	2	11	высокий
Ребенок 7	1	2	1	1	1	6	средний
Ребенок 8	0	1	1	0	1	3	низкий
Ребенок 9	1	1	1	1	1	1	низкий
Ребенок 10	1	1	1	1	1	5	низкий

Представим полученные данные графически на рисунке 15.

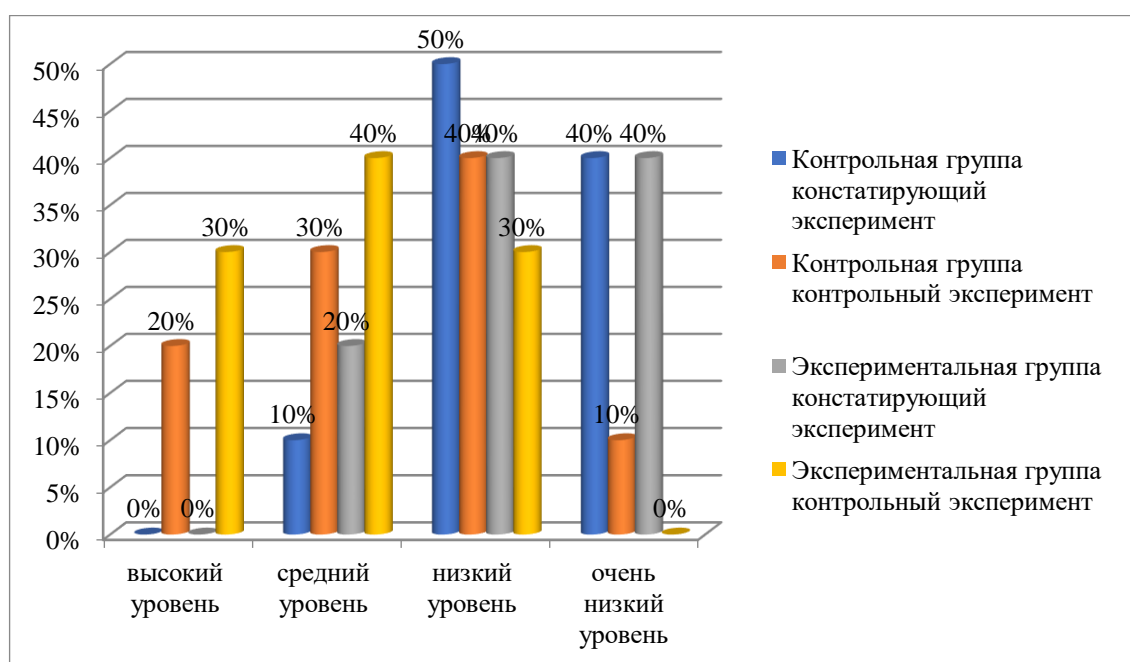


Рисунок 15 – Сравнительные результаты сформированности эмоционально-речевого общения

Из приведенных выше данных следует, что на констатирующем этапе исследования в экспериментальной группе не выявлено детей с высоким уровнем сформированности эмоционально-речевого общения. На контрольном этапе исследования высокий уровень диагностирован у 3 (30%) младших дошкольников.

На констатирующем этапе исследования в экспериментальной группе средний уровень сформированности эмоционально-речевого общения диагностирован у 2 (20%) детей. На контрольном этапе исследования число младших дошкольников со средним уровнем увеличилось на 20% (на 2 человека).

При этом в экспериментальной группе низкий уровень сформированности эмоционально-речевого общения диагностирован у 4 (40%) детей. На контрольном этапе исследования число младших дошкольников с низким уровнем снизилось на 10% (на 1 человека).

На контрольном этапе исследования в экспериментальной группе число младших дошкольников с очень низким уровнем сформированности эмоционально-речевого общения снизилось на 40% (на 4 человека).

В контрольной группе также диагностирована положительная динамика сформированности эмоционально-речевого общения. Однако, более выражена она у детей экспериментальной группы.

Сводные данные по всем заданиям диагностического комплекса представлены в таблице 16.

Таблица 16 – Изучение сформированности основ вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня

Ребенок	Коммуникативная ситуация				Итого баллов	Уровень
	1	2	3	4		
Экспериментальная группа						
Ребенок 1	13	12	13	12	50	высокий
Ребенок 2	5	5	5	5	20	низкий
Ребенок 3	10	9	10	9	38	средний
Ребенок 4	9	8	9	8	34	средний
Ребенок 5	5	5	5	5	20	низкий
Ребенок 6	8	9	8	9	34	средний
Ребенок 7	5	5	5	5	20	низкий
Ребенок 8	10	11	10	11	42	средний
Ребенок 9	12	13	12	13	50	высокий
Ребенок 10	5	5	5	5	20	низкий
Контрольная группа						
Ребенок 11	11	11	11	11	44	высокий
Ребенок 12	5	6	5	6	22	низкий
Ребенок 13	4	4	4	4	16	низкий
Ребенок 14	7	7	7	7	28	средний
Ребенок 15	0	0	0	0	0	очень низкий
Ребенок 16	8	11	8	11	38	средний
Ребенок 17	6	6	6	6	24	средний
Ребенок 18	3	3	3	3	12	низкий
Ребенок 19	0	1	0	1	2	очень низкий
Ребенок 20	5	5	5	5	20	низкий

Представим полученные данные графически на рисунке 16.

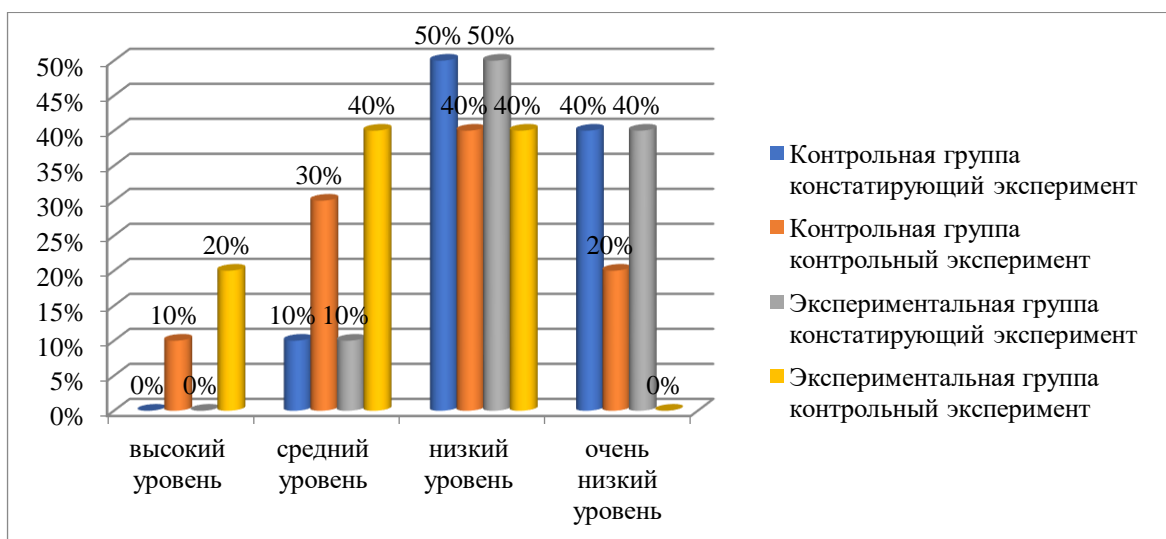


Рисунок 16 – Сравнительные результаты сформированности основ вербальной коммуникации

Из приведенных выше данных следует, что на констатирующем этапе исследования в экспериментальной группе не выявлено детей с высоким уровнем сформированности основ вербальной коммуникации. На контрольном этапе исследования высокий уровень диагностирован у 2 (20%) младших дошкольников.

На констатирующем этапе исследования в экспериментальной группе средний уровень сформированности основ вербальной коммуникации диагностирован у 1 (10%) ребенка. На контрольном этапе исследования число младших дошкольников со средним уровнем увеличилось на 30% (на 3 человека).

При этом в экспериментальной группе низкий уровень сформированности основ вербальной коммуникации диагностирован у 5 (50%) детей. На контрольном этапе исследования число младших дошкольников с низким уровнем снизилось на 10% (на 1 человека).

На контрольном этапе исследования в экспериментальной группе число младших дошкольников с очень низким уровнем сформированности основ вербальной коммуникации снизилось на 40% (на 4 человека).

В контрольной группе также диагностирована положительная динамика сформированности основ вербальной коммуникации. Однако, результаты дошкольников контрольной группы значительно менее эффективны, чем у детей экспериментальной группы.

Таким образом, разработанная нами программа логопедической работы, основанная на использовании логоритмики, способствовала формированию основ вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня.

Можно сделать вывод о том, что использование логоритмических игр и упражнений способствует формированию эмоционально-речевого общения, коммуникативной функции речи, речевой коммуникации, умения поддерживать беседу, устанавливать контакт с собеседником.

Сформированные навыки вербальной коммуникации позволяют ребенку быть полноценным участником процесса общения, способствуют эффективному усвоению программы дошкольного обучения, делают процесс овладения знаниями более доступным и осмысленным.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

В результате анализа литературы по проблеме исследования мы выяснили, что вербальная коммуникация – это языковое общение, выражающееся в обмене мыслями, информацией, эмоциональными переживаниями собеседников. С помощью вербальной коммуникации дети выстраивают свое поведение, выражают мысли, чувства. Без вербальной коммуникации невозможно развитие ребенка, познавая родной язык, дети усваивают коммуникативные формы и функции языковой действительности, практические речевые навыки, а также навыки вербального взаимодействия с другими людьми.

Общее недоразвитие речи отрицательно сказывается на развитии процесса общения: снижает речевую активность, порождает специфические черты речевого и общего поведения, способствует возникновению психологических особенностей. У детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня отсутствует речь как способ и как средство общения. Для них характерна невозможность спонтанного формирования речевых навыков, отсутствие мотивации к речевому общению, неумение ориентироваться в ситуации, разлаженность поведения, негибкость в контактах, повышенная эмоциональная истощаемость. Все это мешает ребенку контактировать с социумом и благополучно развиваться, снижает уровень вербальной коммуникации.

Анализ подходов по формированию вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР показал, что большинство методик разработано для детей с легкими формами задержки речевого развития (В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Л.Г. Соловьева, Т.А. Ткаченко, А.В. Ястребова и другие). В свою очередь, подходы по формированию основ вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня немногочисленны (А.В. Галахова, Т.В. Грузинова, Т.Н. Новикова–Иванцова,

Ж.А. Травкина). Результаты перечисленных исследований – противоречивы. Это диктует необходимость нахождения и апробации форм и методов формирования основ вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня.

С целью изучения сформированности основ вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня на базе дошкольных образовательных организаций Красноярского края организовано исследование, в котором были задействованы 20 дошкольников 3-4 лет. Констатирующий эксперимент включал в себя 2 блока заданий: определение сформированности экспрессивной и импрессивной речи (по рекомендациям А.В. Мамаевой) и определение сформированности основ вербальной коммуникации (по рекомендациям: Т.Б. Филичевой, М.С. Жуковой, Е.В. Мастюковой, Н.В. Нищевой, Е.В. Кирилловой, Е.А. Стребелевой).

Результаты констатирующего эксперимента показали, что детей с высоким уровнем сформированности вербальной коммуникации не выявлено. У 2 (10%) младших дошкольников диагностирован средний уровень сформированности вербальной коммуникации. У 9 (45%) младших дошкольников диагностирован низкий уровень сформированности вербальной коммуникации. У 9 (45%) младших дошкольников диагностирован очень низкий уровень сформированности вербальной коммуникации.

Полученные диагностические данные обусловили необходимость проведения логопедической работы по формированию основ вербальной коммуникации у младших дошкольников с ОНР I уровня средствами логоритмики.

Для проведения логопедической работы был теоретически обосновано, составлено и апробировано содержание логопедической работы по формированию основ вербальной коммуникации у младших дошкольников с ОНР I уровня, с использованием логоритмики. Коррекционный курс строится в соответствии с адаптированной основной образовательной программой,

разработанной на основе Федеральной образовательной программы дошкольного образования. Авторский вклад заключается в разработке календарно-тематического планирования занятий, подборе логоритмических игр и упражнений, направленных на формирование основ вербальной коммуникации, к каждой лексической теме, подборе музыкального репертуара для проведения логоритмических игр и упражнений.

Содержание логопедической работы ориентировано на детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня, реализуется логопедом по направлениям коррекционной работы с учетом особых образовательных потребностей детей с ОНР. Программа курса рассчитана на 8 месяцев, которая реализуется с 1 октября по 31 мая. Занятия направлены на формирование развития понимания речи, развитие активной подражательной речевой деятельности, формирование основного словаря, формирование грамматического и синтаксического строя речи и формирование когнитивно-поведенческих основ вербальной коммуникации.

Для организации работы дети были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную. Экспериментальную группу составили 10 детей, которые получали психолого-педагогическую помощь, предусмотренную в детских садах компенсирующего вида, а также посещали в течение учебного года занятия по системе логопедической работы, разработанной автором настоящего исследования. Контрольную группу составили 10 детей, которые получали в течение учебного года психолого-педагогическую помощь, предусмотренную в детских садах компенсирующего вида. Работа с данными детьми проводилась с помощью общепринятых подходов.

На заключительном этапе исследовательской работы было проведено повторное диагностирование. Целью контрольного эксперимента являлось определение уровней сформированности основ вербальной коммуникации у младших дошкольников с ОНР I уровня в контрольной и экспериментальной группах и подготовка выводов об эффективности содержания логопедической

работы по формированию основ вербальной коммуникации у младших дошкольников с ОНР I уровня с использованием логоритмики. Используются те же диагностические задания, что и на констатирующем этапе исследования.

Сравнительный анализ диагностических данных показал, что на контрольном этапе исследования высокий уровень сформированности основ вербальной коммуникации у дошкольников экспериментальной группы повысился на 20%, средний уровень повысился на 30%, низкий уровень снизился на 10%, очень низкий уровень снизился на 40%.

В контрольной группе также диагностирована положительная динамика сформированности основ вербальной коммуникации. Однако, результаты дошкольников контрольной группы значительно менее эффективны, чем у детей экспериментальной группы.

Таким образом, полученные результаты исследования наглядно подтвердили целесообразность и результативность логопедической работы, построенной с использованием логоритмики. Содержание и методы разработанного содержания логопедической работы показали свою эффективность, она способствовала формированию основ вербальной коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня. Цели и задачи исследования достигнуты, гипотеза нашла свое подтверждение.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Артемьева, Т.В. Особенности развития вербальной коммуникации у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Т.В. Артемьева, Е.С. Шакирзянова // Auditorium. – 2020. – № 3. – С. 64-67.
2. Архипова, Е. Ф. Если у ребенка общее недоразвитие речи / Е. Ф. Архипова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2017. – № 2. – С. 38-43.
3. Баряева, Л. Б. Игровая деятельность младших дошкольников с первым уровнем речевого развития путь к формированию коммуникативных умений / Л.Б. Баряева, Л. В. Лопатина // Специальное образование. – 2012. – № 1. – С. 156-165.
4. Белобрыкина, О.А. Речь и общение / О.А. Белобрыкина. – Ярославль: Академия, 2018. – 239 с.
5. Белякова, Л. И. Речевой онтогенез / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова // Логопедия: Заикание. – Москва : Академия, 2003. – С. 27–37.
6. Болдырева, В. Э. Общее недоразвитие речи детей / В. Э. Болдырева, Н. М. Узун // Наука и инновации в XXI веке: актуальные вопросы, открытия и достижения : сборник статей XIII Международной научно-практической конференции. Пенза, 20 мая 2019 года. – Пенза: «Наука и Просвещение», 2019. – С. 221-223.
7. Брюховских, Л. А. Сформированность слоговой системы языка и ее механизмов у детей с дизартрией и алалией / Л. А. Брюховских, О. Л. Беляева, А. В. Мамаева, В. И. Петроченко // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2021. – № 2(56). – С. 30-38.
8. Будникова, Т. В. Проблема нарушений связного высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи / Т. В. Будникова // Молодой ученый. – 2020. – № 11 (301). – С. 155-159.

9. Быкова, В. П. Особенности развития связанного высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Быкова // Концепт. – 2017. – № 11. – С. 7-11.
10. Винарская, Е.Н. Возрастная фонетика / Е.Н. Винарская, Г.М. Богомазов. – Москва: АСТ, Астрель, 2005. – 208 с.
11. Волкова, Г.А. Логопедическая ритмика: Учебник для студентов высших учебных заведений / Г.А. Волкова. – Москва: ВЛАДОС, 2002. – 272с.
12. Волкова, Л. С. Логопедия: Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений: 3-е изд., перераб. и доп. / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – Москва : ВЛАДОС, 2012. – 364 с.
13. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие / В. К. Воробьева. – Москва : АСТ, 2006. – 158 с.
14. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. Изд. 5-е, испр. – Москва: Лабиринт, 1999. – 158 с.
15. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. – Москва: Просвещение, 1995. – 176 с.
16. Гаврилова, А.С. Особенности фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / А.С. Гаврилова, Н.Л. Егорова // Коммуникативно-речевое развитие детей с особыми образовательными возможностями и потребностями: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (Курган, 29 апреля 2020 года). – Курган: Курганский государственный университет, 2020. – С. 50-53.
17. Галахова, А.В. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению задержки речевого развития у неговорящих детей дошкольного возраста / А.В. Галахова // Образование людей с ограниченными возможностями здоровья в современном мире : Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию юбилею Института специального образования (Екатеринбург, 30-31 октября 2014 года). – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2014. – С. 34-38.

18. Ганич, Е.В. Особенности коммуникативной деятельности детей младшего дошкольного возраста / Е.В. Ганич // Актуальные проблемы педагогики и образования: Сборник научных статей международной научно-практической конференции (Брянск, 24-25 октября 2019 года). – Брянск: Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, Полиграмм-Плюс, 2019. – С. 343-349.
19. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Москва: Детство-Пресс – Сфера, 2007. – 116 с.
20. Герасимова, А. С. Уникальное руководство по развитию речи / под ред. Б. Ф. Сергеева. – Москва: Айрис-пресс, 2003. – 160 с.
21. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – Москва: Академия, 2004. – 168 с.
22. Горбушина, А.С. К вопросу о проблеме изучения речевого развития у детей раннего возраста в норме и патологии / А.С. Горбушина // Актуальные вопросы современной науки и образования : Сборник научных статей по материалам XVIII международной научно-практической конференции (Киров, 14-17 мая 2019 года). – Киров: Московский финансово-юридический университет МФЮА, 2019. – С. 446-454.
23. Гречко, В. А. Теория языкознания: Учебное пособие / В. А. Гречко. – Москва: Высшая школа, 2003. – 215 с.
24. Грузинова, Т.В. Как помочь ребёнку произносить звуки, Игра и речь [Электронный ресурс] / Т.В. Грузинова, Е. Гурина. Режим доступа: <http://autism-info.ru/>
25. Дедюхина, Г. В. Учимся говорить. 55 способов общения с неговорящим ребенком / Г. В. Дедюхина, Е. В. Кириллова. – Москва: Норма, 1997. – 165 с.
26. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Книга для логопедов / Л. Н. Ефименкова. – 2 изд., перераб. – Москва: Просвещение, 1985. – 112 с.

27. Жаренкова, Г.И. Особенности понимания речи при моторной алалии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.00 / Г.И. Жаренкова. - Москва, 1967. - 238 с.
28. Железнова, Е.С. Бим! Бом! Читаем, рисуем, играем, поем. Для детей 2-6 лет / Е.С. Железнова. – Москва: Издательский дом Катанского, 2006. – 48 с.
29. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. / Т. В. Жеребило. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 337 с.
30. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – Москва: Наука, 1982. – 160 с.
31. Жукова, Н. С. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва: Просвещение, 1973. – 278 с.
32. Запорожец, Л.В. Развитие общения у дошкольников / Л.В. Запорожец, М.И. Лисина. – Москва: Просвещение, 1974. – 288 с.
33. Кириллова, Е. В. Безречевые дети: особенности психолого-педагогической характеристики / Е. В. Кириллова // Логопед. – 2012. – № 3. – С. 40-42.
34. Кириллова, Е. В. Логопедическая работа с безречевыми детьми: учебно-методическое пособие / Е. В. Кириллова. – Москва: Сфера, 2011. – 64с.
35. Кириллова, Е. В. Учусь познавать, говорить, жить. Советы логопеда / Е. В. Кириллова, А. В. Мамаева // Жизнь с ДЦП. Проблемы и решения. – 2009. – № 4. – С. 23-26.
36. Ковригина, Л. В. Проблемы диагностики нарушений связной речи у детей с общим недоразвитием речи на современном этапе развития логопедии / Л. В. Ковригина, А. А. Крупина // Концепт. – 2016. – № 6. – С. 118-127.
37. Ковшиков, В. А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности: учебное пособие для студентов педвузов / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. Москва: АСТ: Астрель, 2007. – 318 с.
38. Козлова, Ю.А. Особенности развития вербальной коммуникации у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Ю.А. Козлова, Л.С.

Дмитриевских // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования: поиск эффективных решений : сборник материалов вузовской заочной научно-практической студенческой конференции (Курган, 16 мая 2022 года). – Курган: Курганский государственный университет, 2022. – С. 72-76.

39. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова. – Москва: Советская Россия, 1973. – 115 с.

40. Коржевина, В.В. Развитие вербальных средств общения у детей 3-4 лет с недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Моск. пед. гос. ун-т. - Москва, 2006. - 19 с.

41. Куликова, Е. В. Индивидуальное игровое занятие с ребенком 4 лет (ОНР I-II уровни речевого развития) / Е. В. Куликова // Дошкольная педагогика. – 2021. – № 1(166). – С. 41-42.

42. Ладыженская, Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся: монография / Т.А. Ладыженская. – Москва: Педагогика, 1975. – 256 с.

43. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи: учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева. – Санкт-Петербург: Наука-Питер, 2006. – 102 с.

44. Лапшина, Л.М. Особенности коммуникации младших дошкольников с ОНР I уровня / Л.М. Лапшина, А.С. Велижанцева // Актуальные проблемы развития современной науки и образования : Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции (Москва, 31 июля 2017 года). – Москва: ООО «АР-Консалт», 2017. – С. 63-64.

45. Лашкова, Л.Л. Формирование коммуникативных качеств у детей старшего дошкольного возраста / Л.Л. Лашкова // Дошкольное воспитание. – 2018. – №3. – С. 34-36.

46. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967. – 138 с.

47. Леонтьев, А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания: монография / А. А. Леонтьев. – Изд. 3-е, стер. Серия: Классический учебник МГУ. – Москва: URSS, 2020. – 312 с.
48. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии: Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология» / Под общ. ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. – Москва: Смысл, 2001. – 509 с.
49. Лепская, Н. И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации / Н. И. Лепская. – Москва: РГГУ, 2013. – 311 с.
50. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – Москва: Просвещение, 1986. – 118 с.
51. Лямина, И.П. Начальные этапы формирования общения у детей с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. - Москва, 2006. – 207 с.
52. Ляпидевский, С.С. О дифференциации детей с речевой патологией // Нарушения речи и голоса у детей / под ред. С.С. Ляпидевского, С. Н. Шаховской. – М.: Просвещение, 1975. – 126 с.
53. Малофеевская, Е.В. Развитие речевой активности у дошкольников с ОНР I-II уровня / Е.В. Малофеевская // Мир без границ : Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых (Ставрополь, 02 декабря 2021 года). – Ставрополь: Ставропольский государственный педагогический институт, 2021. – С. 216-221.
54. Мамаева, А. В. Деятельность учителя-логопеда по разработке адаптированных образовательных программ: Электронное издание / А. В. Мамаева. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2018. – 125 с.
55. Мамаева, А. В. Протоколы логопедического обследования дошкольников: метод. рекомендации / А. В. Мамаева, Н. В. Сиско, Т. В. Зиновьева и др.; под ред. А. В. Мамаевой. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2010. – 44 с.
56. Мамаева, А. В. Разработка рекомендаций учителя-дефектолога для родителей с помощью конструктора программ в интерактивной среде /

- А. В. Мамаева, Н. В. Ерошина, Н. О. Сиско // Семья особого ребенка : Сборник материалов II научно-практической конференции с международным участием (Москва, 19 ноября 2020 года). – Москва: ФГБНУ «ИКП РАО», 2020. – С. 68-77.
57. Маркова, А. К. Психология усвоения языка как средства общения / А. К. Маркова. – Москва: Просвещение, 1974. – 118 с.
58. Мустаева, Е.Р. Проявление вербальных и невербальных нарушений у детей с ОНР / Е.Р. Мустаева // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 14-17.
59. Никашина, Н. А. Развитие разговорно-обиходной и описательной речи у детей // Основы теории и практики логопедии / Н. А. Никашина, Л. М. Чудинова; под ред. Р. Е. Левиной. Репр. изд. – Москва: Альянс, 2013. – 366 с.
60. Нищева, Н. В. Обучение детей рассказыванию с опорой на картинки (2-3 года). Вып. 6. / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург: ООО «Издательство Детство-Пресс», 2020. – 24 с.
61. Новикова-Иванцова, Т.Н. Тексты: методическое пособие для работы логопедов по формированию связной речи у детей с тяжелой речевой патологией / Т.Н. Новикова-Иванцова. – Москва: ГБОУ г. Москвы специальная (коррекционная) начальная школа - детский сад V вида № 1708, 2012. – 30 с.
62. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. Репр. изд. – М.: Альянс, 2013. – 366 с.
63. Павлова, О.С. Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.С. Павлова. – Москва, 2018. – 25 с.
64. Плюснина, С. А. Интерактивно-методический комплекс в логопедической работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи / С. А. Плюснина, С. Н. Каштанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68. – С. 276-280.

65. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28.09.2020 г. № 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» // Справочно-правовая система «Консультант Плюс».
66. Предко, О.В. Роль паралингвистических средств в формировании вербальной коммуникации неговорящих детей на начальных этапах коррекционно-логопедической работы / О.В. Предко, Т.Н. Новикова // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : Научные статьи XIII Международной научно-практической конференции (Рязань, 13-15 октября 2022 года). – Рязань: ИП Жуков Виталий Юрьевич, 2022. – С. 234-241.
67. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 г. № 1155 (ред. от 21.01.2019г.) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Справочно-правовая система «Консультант Плюс».
68. Приказ Министерства просвещения РФ от 25.11.2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» // Справочно-правовая система «Консультант Плюс».
69. Радаева, А.Р. Особенности формирования навыков вербальной коммуникации у дошкольников с общим недоразвитием речи / А.Р. Радаева // Теоретические и практические аспекты развития современной науки: материалы Международной (заочной) научно-практической конференции (София, 30 сентября 2019 года). – София: Научно-издательский центр «Мир науки» (ИП Вострецов Александр Ильич), 2019. – С. 144-149.
70. Распоряжение Министерства просвещения РФ от 06.08.2020 г. № Р-75 (ред. от 06.04.2021 г.) «Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность» // Справочно-правовая система «Консультант Плюс».

71. Розенгарт-Пупко, Г. Л. Формирование речи у детей раннего возраста / Г. Л. Розенгарт-Пупко. – Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 96с.
72. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 284 с.
73. Седов, К. Ф. Онтопсихоллингвистика. Становление коммуникативной компетенции человека / К. Ф. Седов. – Москва: Лабиринт, 2008. – 225с.
74. Сеченов, И. М. Физиология нервных центров: (Из лекций, читаемых в Собрании врачей в Москве в 1889-1890 гг.) / Ред. и вступ. статья Х. С. Коштыянца. – Москва: Изд-во Акад. мед. наук СССР, 1952. – 236 с.
75. Соловьева, Л.Г. Развитие вербальной коммуникации дошкольников, имеющих речевые нарушения: монография / Л.Г. Соловьева. – Архангельск: Поморский университет, 2006. – 184 с.
76. Сохин, Ф. А. К проблеме онтогенеза правил словообразования / Ф. А. Сохин, А. Г. Тамбовцева, А. М. Шахнарович // Психоллингвистические исследования. – Москва: ИЯ АН РСФСР, 1978. – С. 35-52.
77. Спирина, Л.Ф. Учителю о детях с нарушениями речи / Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова. – Москва: Просвещение, 1976. – 112 с.
78. Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно: система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет: пособие для воспитателей, логопедов и родителей / Т. А. Ткаченко. – Москва: ГНОМ и Д, 2004. – 140 с.
79. Трубецкой, Н.С. Основы фонологии / Пер. с нем. А.А. Холодовича; под ред. С.Д. Кацнельсона; Послесл. А.А. Реформатского. - 2-е изд. – Москва: Аспект-Пресс, 2000. – 352 с.
80. Ушакова, Т.Н. Рождение слова. Проблемы психологии речи и психоллингвистики. – Москва: Институт психологии РАН, 2011. – 113 с.
81. Федеральный закон от 29.12.2012г. № 273-ФЗ (ред. от 04.08.2023г.) «Об образовании в Российской Федерации» // Справочно-правовая система «Консультант Плюс».
82. Филатова, Ю.О. Логоритмика. Развитие ритма движений и речи у детей с заиканием: учебно-методическое пособие / Ю.О. Филатова,

Н.Н. Гончарова, Е.В. Прокопенко; под ред. Л.И. Беляковой. – Москва: Национальный книжный центр, 2011. – 128 с.

83. Филичева, Т. Б. Основы логопедии: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Педагогика и психология (дошкольная)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва: Просвещение, 1989. – 223 с.

84. Ханьшева, Г. В. Практикум по логопедии. Коррекция звукопроизношения / Г. В. Ханьшева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 93с.

85. Харченко, В. К. Семантика слова в детской речи: проблемы и наблюдения / В. К. Харченко // Детская речь как предмет лингвистического изучения / под ред. С.Н. Цейтлин. – Ленинград: Изд-во ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1987. – С. 23-34.

86. Хватцев, М. Е. Логопедия: книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений / М. Е. Хватцев; под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. – Москва: Владос, 2009. – 293 с.

87. Цамаля, М. Ю. Организация коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с ОНР I и II уровня речевого развития / М. Ю. Цамаля // Образование и воспитание. – 2021. – № 2(33). – С. 18-23.

88. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. – Москва: Владос, 2000. – 227 с.

89. Чернецкая, Л.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений / Л.В. Чернецкая. – Ростов н/Д.: Феникс, 2010. – 256 с.

90. Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ. 2-е изд., испр. / Г.В. Чиркина. – Москва: АРКТИ, 2015. – 240с.

91. Чупров, Л. Ф. Терминологический словарь по логопедии и нейропсихологии (учебно-методическое пособие) / Л. Ф. Чупров. – Москва: Мысль, 2012. – 346 с.
92. Шаховская, С.Н. Обучение русскому языку детей с нарушениями речевого развития: учебно-методическое пособие для студентов высшего и среднего педагогических учебных заведений / С.Н. Шаховская, Е.И. Разуван, Ж.В. Антипова. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2020. – 150 с.
93. Шашкина, Г.Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи / Г.Р. Шашкина. – Москва: Академия, 2005. – 159 с.
94. Швачкин, Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте / Н. Х. Швачкин // Возрастная психоллингвистика. – Москва: Лабиринт, 2004. – 124 с.
95. Швецова, Т.С. Симптомы, причины и особенности логопедической коррекции задержки развития речи у детей / Т.С. Швецова, К.Э. Захарова // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика : Сборник статей по материалам V Международной научно-практической конференции, Ялта, 20–22 мая 2021 года. – Симферополь: ООО «Издательство Типография «Ариал», 2021. – С. 203-206.
96. Шумейко, А.А. Характеристика развития речи детей дошкольного возраста с ОНР I уровня / А.А. Шумейко // Актуальные тенденции в современной науке : Сборник статей II Международной научно-практической конференции (Самара, 23 июня 2018 года). – Самара: ООО «Центр научных исследований и консалтинга», 2018. – С. 90-92.
97. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Ленинград: Наука, 1974. – 427 с.
98. Эльконин, Д. Б. Развитие речи // Психология детей дошкольного возраста / под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. – Москва: Просвещение, 1964. – С. 115-182.

99. Ястребова, А.В. Как помочь детям с недостатками речевого развития: Пособие для учителя / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова. – Москва: АРКТИ, 1999. – 83 с.
100. Alison Holm, Katherine Sanchez, Sharon Crosbie, Angela Morgan & Barbara Dodd (2022) Is children's speech development changing? Preliminary evidence from Australian English-speaking 3-year-olds, *International Journal of Speech-Language Pathology*, 24:4, 375-384.
101. Cecilia Wallerstedt (2013) 'Here comes the sausage': an empirical study of children's verbal communication during a collaborative music-making activity, *Music Education Research*, 15:4, 421-434.
102. E.J. Robinson & W.P. Robinson (1982) CHILDREN'S UNDERSTANDING ABOUT VERBAL COMMUNICATION, *Early Years*, 2:2, 48-53.
103. Martin, R. (2021). Verbal Communication. In *the Management of Procedure-Induced Anxiety in Children* (pp. 27-39). Cambridge: Cambridge University Press.
104. Miller, G. A. (1951). The Verbal Behavior of Children. In G. A. Miller, *Language and communication* (pp. 140–158). McGraw-Hill.
105. Piaget J. *The moral judgment of the children*. N.Y: Free press, 1965.