

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
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  
Кафедра коррекционной педагогики

СИМОНОВА ЕКАТЕРИНА ВАЛЕРЬЕВНА

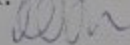
**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

**ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕЧИ КАК  
ОСНОВЫ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ  
II-III УРОВНЯ**


Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое)  
образование  
Направленность (профиль) образовательной программы Логопедическое  
сопровождение детей с нарушением речи

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ**

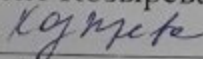
И.о. заведующего кафедрой  
к.п.н., доцент Беляева О.Л.

19.11.2018 

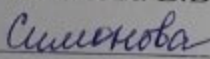
Руководитель магистерской программы  
к.п.н., доцент Брюховских Л.А.

19.11.2018 

Научный руководитель  
к.п.н., доцент Козырева О.А.

 19.11.2018

Обучающийся  
Симонова Е.В.

 19.11.2018

Красноярск 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

|   |           |
|---|-----------|
| <b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>  | <b>3</b>  |
| <b>ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕЧИ КАК<br/>ОСНОВЫ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО<br/>ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ОНР II-III УРОВНЯ .....</b>                                  | <b>7</b>  |
| 1.1. Общие аспекты понятия «коммуникативные умения» .....   | 7         |
| 1.2. Речь как основа коммуникативных умений у детей среднего<br>дошкольного возраста с нормой речевого развития.....  | 13        |
| 1.3. Особенности речи как основы коммуникативных умений у детей<br>среднего дошкольного возраста с ОНР.....   | 18        |
| 1.4. Обзор диагностических методик по выявлению особенностей<br>сформированности речи как основы коммуникативных умений у детей<br>дошкольного возраста с ОНР.....                            | 25        |
| <b>ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ<br/>РЕЧИ КАК ОСНОВЫ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ<br/>СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ОНР II-III УРОВНЯ.....</b>                            | <b>37</b> |
| 2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента по изучению<br>особенностей речи как основы коммуникативных умений у детей среднего<br>дошкольного возраста с ОНР II-III уровня..... | 37        |
| 2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....   | 49        |
| 2.3. Методические рекомендации по преодолению выявленных особенностей<br>речи как основы коммуникативных умений у детей среднего дошкольного<br>возраста с ОНР II-III уровня.....             | 58        |
| <b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>  | <b>69</b> |
| <b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....</b>  | <b>70</b> |
| <b>ПРИЛОЖЕНИЕ А.....</b>  | <b>76</b> |
| <b>ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....</b>  | <b>77</b> |

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** На современном этапе развития дошкольного образования огромная роль придается социально-коммуникативному развитию детей, а именно становлению речевого общения. Нарушения речевого общения детей дошкольного возраста затрудняют их ориентацию в мире сверстников, взрослых и окружающей действительности. Это приводит к недоразвитию коммуникативных умений, что отражается на поведении ребенка, его активности в процессе разных видов деятельности, а также наблюдается отклонение в развитии речевой функции.

Такое отклонение в развитии как ОНР, которое сопровождается незрелостью психических функций, эмоциональной неустойчивостью, указывает на факт наличия нарушений коммуникативного акта, что, в свою очередь, затрудняет, а иногда вообще делает невозможным коммуникацию детей.

В педагогической науке известны исследования в области формирования коммуникативных умений (Е.В. Коблянская, И.В. Лабутова, Р.А. Максимова, Л.А. Аухадеева, Е.Е. Боровкова, М.Е. Дашкин, Ю.Н. Емельянов), использования разных средств осуществления данного процесса (Л.Р. Мунирова, О.А. Веселкова). Для настоящего исследования интерес представляют работы, изучающие особенности работы с детьми, имеющими речевые нарушения (Л.И. Айдарова, Ж.В. Антипова, И.Т. Власенко, Ю.Ф. Гаркуша, Р.И. Лалаева, Д.Б. Эльконин). Особое значение придается поискам методов работы с детьми с ОНР (Т.В. Ахутина, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Л.А. Петровская, П.В. Растенникова).

Однако анализ психолого-педагогических исследований показал, что недостаточно исследовалась проблема формирования коммуникативных

умений дошкольников с ОНР, не в полной мере изучены педагогические условия реализации данного процесса.

Таким образом, в современном состоянии вопроса сложилось противоречие: между реальной необходимостью формирования коммуникативных умений дошкольников, имеющих речевые нарушения и недостаточной разработанностью психолого-педагогических условий формирования коммуникативных умений дошкольников с ОНР.

**Цель исследования:** выявление особенностей сформированности речи как основы коммуникативных умений у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня.

В соответствии с целью исследования нами сформулированы **задачи:**

1. Провести анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, выявить теоретические основы формирования речи как основы коммуникативных умений у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня;

2. Подобрать диагностические методики для проведения констатирующего эксперимента по оценке уровня сформированности речи как основы коммуникативных умений дошкольников;

3. Составить методические рекомендации по преодолению выявленных особенностей речи как основы коммуникативных умений у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня.

**Объект исследования:** речь как основа коммуникативных умений

**Предметом исследования** являются особенности сформированности речи как основа коммуникативных умений у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня

**Гипотеза:** по мнению Леонтьева А. А. коммуникативные умения это общения, сформированность которых предполагает не просто владение

средствами общения, но и умение свободно и адекватно использовать эти средства в меняющихся условиях естественного живого общения.

Из этого мы предположили, что:

1. У средних дошкольников с ОНР II-III уровня будут выявлены особенности, недостаточности речи как основы коммуникативных умений: в ограниченном объеме пассивного и активного словаря, в сложности понимания и построения предложений, не связанных с бытовым опытом;

2. Большинство дошкольников с ОНР II-III уровня продемонстрируют низкий уровень владения вербальными средствами коммуникации.

3. Учет выявленных особенностей речи как основы коммуникативных умений позволит составить методические рекомендации по формированию речи как основы коммуникативных умений у рассматриваемой категории детей.

Методологической основой исследования стали теоретические положения об общении как виде речевой деятельности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев и др.), о развитии речи в процессе общения (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн).

**Методы исследования:** теоретические – изучение и анализ психолого – педагогической литературы по проблеме исследования; эмпирические – анализ документации, наблюдение, констатирующий эксперимент, количественная и качественная обработка результатов. Составление методических рекомендаций по преодолению выявленных особенностей речи как основы коммуникативных умений у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что уточнена сущность речи как основы коммуникативных умений, разработана диагностика речи как основы коммуникативных умений для детей среднего

дошкольного возраста с ОНР II-III уровня, определены уровни сформированности речи как основы коммуникативных умений у детей.

**Практическая значимость исследования** заключается в составлении методических рекомендаций по преодолению выявленных особенностей речи как основы коммуникативных умений у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня.

**Исследование проводилось в три этапа:**

Первый этап (сентябрь – ноябрь 2017 г.) - был посвящен изучению и анализу литературы по проблеме исследования, что позволило определить цель, предмет, объект, задачи, гипотезу исследования.

Второй этап (декабрь – февраль 2017-2018 г.) – реализация констатирующего эксперимента.

Третий этап (март - май 2018 г.) – количественная и качественная обработка данных эксперимента, оформление результатов, формулировка выводов, заключений, составление методических рекомендаций.

**Апробация исследования.** Результаты работы опубликованы на всероссийском педагогическом портале на тему «Коммуникативная компетентность детей старшего дошкольного возраста». Педагогическая деятельность в МБДОУ «Детский сад № 34» города Ачинска

**База и организация исследования.** Опытной-экспериментальной базой исследования является МБДОУ «Детский сад № 34». В эксперименте приняло участие 10 детей средней группы с ОНР II-III уровня.

**Структура работы:** Магистерская диссертация состоит из введения, двух глав исследования, библиографического списка, приложения.

# ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕЧИ КАК ОСНОВЫ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ОНР II-III УРОВНЯ

## 1.1. Общие аспекты понятия «коммуникативные умения»

Речь является основным средством коммуникации. Важным фактором, необходимым для осуществления коммуникативной деятельности, является наличие у партнеров определенных коммуникативных умений. В соответствии с задачами нашего исследования рассмотрим само понятие «умение» и его соотношение с понятием «навык».

В отечественной психолого-педагогической литературе развитие личности рассматривается как процесс освоения общественно выработанного сознания — социального опыта (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Умения являются значительной частью этого социально-исторического опыта, подлежащего усвоению. Они необходимые для осуществления исторически сложившихся видов деятельности таких, как игровые, интеллектуальные, трудовые, коммуникативные и др.

Умения являются одной из самых важных категорий педагогики и психологии. Исходя из основных положений психологической концепции деятельности, умения понимаются как отдельные акты, компоненты деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн)

Анализ теоретических источников показал, что в отечественной психолого-педагогической литературе понятие «умение» трактуется по-разному: умением называют и самый элементарный уровень выполнения действий, и мастерство человека в данном виде деятельности.

Так В.А. Сластенин под умением понимает систему взаимосвязанных действий. [57]. Ю.К. Бабанский умение трактует как способ восприятия и переработки информации.[3]. В.А. Крутецкий — как сознательное владение способом действия на основе знания. [30].

В словаре системы психологических понятий встречаем следующее определение, данное К.К. Платоновым: умение – это высшее человеческое свойство, формирование которого является целью педагогического процесса.[50].

В. И. Селивёрстов в понятийно-терминологическом словаре логопеда определяет умение как освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков. При этом умения формируются путем упражнений и создают возможность выполнения действий не только в привычных условиях, но и в изменившихся. [56].

Обобщая данные психолого-педагогических исследований, можно говорить о том, что вопрос соотношения понятий «умение» и «навык» остается нерешенным. Так в педагогике, психологии, частных методиках преподавания (методиках профессионально-технического образования, физического воспитания и др.) нет единства трактовки этих понятий. В психолого-педагогических исследованиях утверждается, что умение — более высокая психологическая категория, чем навыки. В работах педагогов-практиков встречается иная точка зрения: навыки представляют более высокую стадию овладения упражнениями и действиями, чем умения.

Исследователями выделяются первоначальные, первичные или элементарные умения и вторичные, развитые, совершенные или обобщенные умения. Первые являются исходными для образования



навыков, вторые - формируются на основе навыков и включают их признаки. [19].

Учитывая данный подход, А.Е. Дмитриев вводит понятия «умение в узком смысле» и «умение в широком значении». В «узком смысле» умения образуются и функционируют на основе приобретенных знаний, при постоянстве среды, в стабильных условиях. Действие на уровне этих умений еще недостаточно отработано и закреплено. По психологическому признаку действие на стадии умения совершается всегда при сосредоточении произвольного внимания и волевых усилий, под контролем сознания, проявляющегося в постановке цели, в обдумывании способов выполнения операции, достигаемых результатов. Действие на уровне навыка совершается быстро, уверенно, при минимальном контроле сознания. В «широком значении» умение образуется на основе усвоенных знаний и простейших умений и навыков. На их основе возможно формирование новых творческих действий. Схематично, по мнению А.Е. Дмитриева, соотношение понятий выглядит так: знания — умения простейшие (элементарные) — навыки — умения сложные (обобщенные). [16].

Сложные умения не могут быть автоматизированы. Общая структура и способы их выполнения не остаются постоянными, они требуют организации внимания, памяти, мышления, речи, воли, связаны с внутренней активностью субъекта.

А. В. Петровский, раскрывая различия умений и навыков, подчеркивает, что умения проявляются в освоении человеком системы приемов сознательного построения результативного действия, т.е. овладении способами превращения информации о каком-либо предмете в управляющие воздействия — "команды". А.В. Петровский указывает, что

в результате этих "команд" нередко извлекаются весьма сложные навыки, комбинация которых ведет к достижению цели. В отличие от навыков, которые проявляются в уже знакомых человеку ситуациях, умениям соответствует более широкий класс ситуаций. Однако, по мнению исследователя, грань между тем, что находится в поле умений и тем, чего не умеет субъект, размыта. Каждое новое действие, приобретение нового опыта, расширяет круг человеческих умений; апробирование своих возможностей вновь расширяет их круг. Сам человек определяет грань между доступным и недоступным ему в деятельности, его активность приобретает характер безграничного самосовершенствования, т.е. формирования умения. [49].

В исследованиях отечественных психологов можно встретить описание специфических особенностей умений, которые отличают их от навыков. Анализируя данные рассмотренных нами научных трудов, мы выделили следующие специфические особенности умений: отсутствие автоматизации при выполнении действий (Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко); постоянное использование опоры на знания и предшествующий опыт в процессе действий (А.В. Петровский, К.К. Платонов, З.А. Решетова); параллельное использование в процессе неавтоматизированных в целом действий наряду со знаниями также отдельных простых навыков, являющихся компонентами этих действий (И.А. Зимняя, К.К. Платонов, А.В. Петровский,); наличие развернутого самоконтроля в процессе выполнения действий (З.А. Решетова и др.); наличие особых этапов формирования умений — от первичного, или первоначального умения до вторичного, или высокоразвитого творческого умения (А. Е. Дмитриев, К.К. Платонов и др.).

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что компонентами всякого умения являются навыки, опыт и знания.

В рамках нашего исследования интересным представляется соотношение понятий умение – навык в коммуникативном методе обучения иноязычному говорению (Е. И. Пассов). Так Е.И. Пассов отмечает, что если умение соотносить с деятельностью, считать его основой, то навык можно рассматривать как основу действия, следовательно, как единицу умения.

При этом навыки, как составные компоненты умения, должны обладать основными качествами, которые присущи умению, хотя, очевидно, что уровень этих качеств в навыке и умении различен. Только в этом случае навыки могут быть условиями, предпосылками функционирования умения, его основой. Таким образом, можно заключить : умение есть способность управлять своими навыками для решения задач, возникающих в ходе деятельности.[47].

По определению С.Л. Рубинштейна, навыками являются «образующиеся в результате упражнения, тренировки, выучки автоматически выполняемые компоненты сознательной деятельности человека». [54]. С.Л. Рубинштейн отмечает, что важным свойством навыков и умений является их способность «переходить друг в друга». При определенных условиях научения умение становится навыком, но навык может перейти в умение, если для действия в более сложных условиях требуется вновь сознательный контроль.

В рамках нашего исследования необходимо остановиться на рассмотрении понятия «коммуникативные умения», его определении, категориальных признаках, а также соотношении с понятием «навык».

С. Л. Рубинштейн в «Основах общей психологии» коммуникативные умения и навыки рассматривает как отражение коммуникативной способности. Он отмечает, что коммуникативная способность имеет общественно историческое происхождение, проявляется, формируется и совершенствуется в практическом общении. Коммуникативная способность отражается в коммуникативных навыках и умениях, а особенно ярко в быстроте и успешности приобретения соответствующих знаний, умений, навыков. [54].

А. А. Леонтьев связывает коммуникативные умения с психологическим содержанием общения как деятельности. Он соотносит речевые умения с речевыми действиями, соответствующими определённым целям, а речевые навыки - с операциями, отвечающими условиям, в которых цель достигается. Коммуникативные умения подразумевают не только владение речевыми навыками (операциями), но и умение осознанно варьировать выбор этих речевых операций в соответствии с целью и условиями общения. Речевые навыки по своей природе стереотипны, тогда как умения носят творческий характер. Владеть коммуникативным умением, по мнению А. А. Леонтьева, - «уметь правильно выбрать стиль речи, подчинить форму речевого высказывания задачам общения, употребить самые эффективные (для данной цели и при данных условиях) языковые (да и неязыковые) средства». [34].

В рамках нашего исследования необходимым представляется анализ психолого-педагогической литературы с точки зрения характеристики и состава коммуникативных умений.

А. А. Бодалев, отмечает, что процесс общения будет более эффективным, если его участники обладают определенным набором 16 коммуникативных умений, составляющих «коммуникативное ядро»

личности. К ним относятся: умение слушать; умение передать информацию и принять ее с нужным смыслом; умение понять другого; умение сопереживать, сочувствовать; умение адекватно оценить себя и других; умение принять мнение другого; умение решать конфликт; умение взаимодействовать с членами коллектива [6].

А. А. Леонтьев так описывает умения, необходимые человеку для полноценного общения: уметь быстро и правильно ориентироваться в условиях общения; уметь правильно спланировать свою речь, правильно выбрать содержание смысла общения; уметь найти адекватные средства для передачи этого сообщения; уметь обеспечить обратную связь. [34].

К коммуникативным умениям у средних дошкольников мы относим следующие группы:

- информационно-коммуникативные - умения вступать в процесс общения, соотносить средства вербального и невербального общения.

- регуляционно-коммуникативные - умения согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями товарищей по общению, доверять, помогать и поддерживать тех, с кем общаешься.

- аффективно-коммуникативные – умения делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнерами по общению; проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание к партнерам по общению; оценивать эмоциональное поведение друг друга.

## 1.2. Речь как основа коммуникативных умений у детей среднего дошкольного возраста с нормой речевого развития

Речь является важнейшим средством овладения знаниями, необходимой предпосылкой обучения и развития ребенка. Поэтому наше

общество и государство проявляют большую заботу о развитии речи детей с самого раннего возраста.

Ребенок постепенно овладевает речью, развиваясь в социальной по своей природе и многоплановой по своему характеру совместной деятельности со взрослыми и сверстниками. В процессе осуществления все более усложняющейся деятельности на каждом последующем этапе развития ребенка перед ним возникает все больше и больше задач (познавательных, регулятивных и пр.), требующих для их решения обращения к речевой коммуникации. У ребенка последовательно формируются средства (система языковых знаков), а также приемы и способы коммуникации.

По мере развития ребенка увеличивается его потребность в общении, что в свою очередь, стимулирует накопление и развитие у него речевых умений (нарастает их количественный состав, усложняется структура, совершенствуется качество). Уже к концу дошкольного возраста ребенок достигает такого уровня совершенствования речевых умений и навыков, который обеспечивает ему необходимое структурное и смысловое оформление высказываний в разных формах — в соответствии с замыслом, условиями и целью общения.

Среди таких умений можно выделить:

- звукового оформления высказывания, соответствующие нормам реализации речи;
- умение отбирать для высказывания слова в соответствии с общепринятыми значениями;
- строить грамматически правильные высказывания, соответствующие закономерностям языка;
- применять разные виды высказываний, соответствующие коммуникативному намерению (мотиву), условиям и целям сообщения.

Перечисленные умения (их список можно увеличить) обеспечивают процесс говорения.

Кроме этого, следует выделить группу умений, обеспечивающих процесс приема (слушания) речи. Среди них отметим:

- умение понимать предметно-содержательную сторону высказывания;
- осмысливать интонационную сторону высказывания и тем самым определять его цель;
- узнавать слова в соответствии с их значением;
- различать слова, близкие по звучанию.

Необходимо также выделить умения, помогающие отличать правильно оформленные высказывания от неправильно (ошибочно) оформленных (как в чужой, так и собственной речи).

Приведенная совокупность умений, взятая в самом общем виде, еще не завершает развития, а является как бы исходной базой для дальнейшего развития. Названные умения отвечают потребностям ребенка дошкольного возраста, осуществляющим речевое общение в рамках ведущей в этом возрасте — игровой деятельности. Эти умения, формирующиеся спонтанно, «прилаживаясь» к потребностям общения, оказываются в то же время еще недостаточно сформированными для перехода на новую деятельность — учебную. Так, по данным исследователей, у детей к концу дошкольного возраста еще недостаточно сформированными оказываются умения понимать синтаксически сложные высказывания и умения строить связную речь, так как связная речь «не просто последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены словами в правильно построенных предложениях», а речь, которая «как бы вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя».

Для оперирования связной речью нужны более сложные умения, которые формируются на основе осознания в условиях целенаправленно организованной деятельности, как это происходит в школе. В ряде исследований психологов показано, что при целенаправленно созданных условиях деятельности дошкольников можно добиться значительных успехов в формировании умений, необходимых для организации связной речи. У детей шестилетнего возраста можно сформировать умения, связанные с сознательной ориентировкой на языковую действительность, если сделать предметом осознанного анализа словесный состав речи, грамматический строй, звуковую сторону, т.е. сами средства общения, которые при спонтанном развитии замечаются от случая к случаю. Установленные в исследованиях факты возможностей формирования таких умений в более раннем, (чем это считалось по традиции) возрасте оправдывают начало школьного обучения в более ранние сроки.

Исходя из трех сторон общения (коммуникативной, перцептивной и интерактивной) можно выделить три группы базовых коммуникативных умений:

- Умения межличностной коммуникации;
- Умения восприятия и понимания друг друга;
- Умения межличностного взаимодействия.

Рассмотрим базовые коммуникативные умения подробнее, выделим их составляющие:

1. Умения межличностной коммуникации, в свою очередь, включают в себя:

- умение передавать информацию;
- умение пользоваться вербальными и невербальными средствами передачи информации;
- умение организовывать и поддерживать диалог;



- умение активно слушать собеседника.

2. Среди перцептивных умений важное значение имеют:

- умение ориентироваться в коммуникативной ситуации;
- умение распознавать скрытые мотивы;
- умение понимать эмоциональное состояние говорящего.

Вышеперечисленные и другие коммуникативные умения могут быть сформированы на интуитивном, житейском и сознательном уровнях.

Умение правильно оценить ситуацию общения - это способность наблюдать за обстановкой, выбирать наиболее информативные ее признаки и обращать на них внимание; правильно воспринимать и оценивать социальный и психологический смысл возникшей ситуации.

Выделяют связанные с этим коммуникативные умения:

- умение вступать в контакт с незнакомыми людьми;
- умение предупреждать возникновение и своевременно разрешать уже возникшие конфликты и недоразумения;
- умение вести себя так, чтобы быть правильно понятым и воспринятым другим человеком;
- умение вести себя так, чтобы дать возможность другому человеку проявить свои интересы и чувства;

В дошкольном возрасте у детей нет всех перечисленных выше умений, они только формируются. Все же важно выделить основные, присущие им коммуникативные умения. Для удобства мы объединили их в схему:

Классификация коммуникативных умений дошкольников.

|                        |          |  |
|------------------------|----------|--|
| Коммуникативные умения | Прием    | -слушать;                              |
|                        |          | -понимать жесты и позы;                |
|                        |          | -понимать мимику лица и моторику тела; |
|                        |          | -различать интонацию;                  |
|                        | Передача | -говорить последовательно и связно;    |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | -передавать информацию посредством жестов;               |
|  |  | -передавать информацию посредством мимики и пантомимики; |
|  |  | -передавать информацию интонацией;                       |

В повседневной жизни каждый раз происходит некий разговор, в котором, не особенно задумываясь, используются определенные приемы общения, употребляются нужные формулировки, которые всплывают у вас в голове. Именно так мы применяем свои коммуникативные умения, которые позволяют нам взаимодействовать с окружающими людьми и с наименьшими затратами добиваться своих целей, причиняя при этом окружающим минимум вреда и неудобств.

### 1.3. Особенности речи как основы коммуникативных умений у детей среднего дошкольного возраста с ОНР.

Проблема речевого развития детей дошкольного возраста с ОНР различного генеза неоднократно являлась предметом специального изучения. Под общим недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом понимают комплексную форму речевой патологии, при которой наблюдается нарушение формирования всех компонентов речевой системы.

Недоразвитие речевых средств снижает уровень общения, способствует возникновению психологических особенностей (замкнутости, робости, нерешительности); порождает специфические черты общего и речевого поведения (ограниченную контактность, замедленную включаемость в ситуацию общения, неумение поддерживать беседу, вслушиваться в звучащую речь), приводит к снижению психической активности.

У детей с ОНР на фоне мозаичной картины речевых и неречевых дефектов имеются трудности формирования коммуникативных навыков. Вследствие их несовершенства не в полной мере обеспечивается развитие общения и, следовательно, возможны затруднения в развитии речемыслительной и познавательной деятельности. Большинство детей с ОНР с трудом вступают в контакт со сверстниками и взрослыми, их коммуникативная деятельность оказывается ограниченной.

В исследованиях С.Н. Шаховской экспериментально выявлены и детально проанализированы особенности речевого развития детей с тяжелой патологией речи. По мнению автора, «общее недоразвитие речи - многомодальные нарушения, проявляющиеся на всех уровнях организации языка и речи». Речевое поведение, речевое действие ребенка с недоразвитием речи существенно отличается от того, что наблюдается при нормальном развитии. При ОНР в структуре дефекта отмечается несформированность речевой деятельности и других психических процессов. Выявляется недостаточность речемыслительной деятельности, связанной с языковым материалом разного уровня. У большинства детей с ОНР отмечаются бедность и качественное своеобразие лексики, трудности развития процессов обобщения и абстракции. Пассивный словарь значительно преобладает над активным и переводится в актив крайне медленно. Из-за бедности словаря детей возможности их полноценного общения и, следовательно, общего психического развития не обеспечиваются.

Характеризуя состояние речемыслительной деятельности детей с недоразвитием речи, выступающим на фоне стойкой дизартрической патологии, Л.Б. Халилова отмечает заметную узость их лингвистического кругозора, трудности программирования речевого высказывания на всех стадиях его психолингвистического порождения. Речевая продукция большинства из них бедна по своему содержанию и весьма несовершенна по

структуре. Элементарные синтаксические конструкции недостаточно информативны, они неточны, не всегда логичны и последовательны, а содержащаяся в них главная мысль порой не соответствует заданной теме.

Скудный словарный запас, аграмматизмы, дефекты произношения и формообразования, трудности развития связного речевого высказывания затрудняют формирование основных функций речи - коммуникативной, познавательной, регулирующей и обобщающей. Нарушение коммуникативной функции речи у детей с ОНР препятствует полноценному формированию обобщающей функции, поскольку их речевые возможности не обеспечивают в достаточной степени правильного восприятия и сохранения информации в условиях последовательного расширения ее объема и усложнения содержания в процессе развития речевого общения с окружающими. Н.И. Жинкин считает, что задержка формирования одного компонента, в данном случае речи, ведет к задержке развития другого - мышления, ребенок не владеет в соответствии с возрастом понятиями, обобщениями, классификациями, затрудняется в выполнении анализа и синтеза поступающей информации. Дефекты речевого развития задерживают формирование познавательной функции речи, так как при этом речь ребенка с речевой патологией не становится полноценным средством его мышления, а речь окружающих людей не всегда является для него адекватным способом передачи информации, общественного опыта (знаний, способов, действий). Нередко ребенку понятна только та информация, которая связана со знакомыми, наглядно воспринимаемыми предметами и людьми в привычной ему обстановке. Во многих ситуациях деятельности и общения ребенок не может сформулировать и с помощью речи передать свои мысли, личные переживания. Часто он нуждается в дополнительной наглядности, которая помогает ему выполнить те или иные мыслительные операции.

Изучая речевое общение дошкольников с ОНР в процессе игровой деятельности, Л.Г. Соловьева делает вывод о взаимообусловленности речевых и коммуникативных умений. Особенности речевого развития детей явно препятствуют осуществлению полноценного общения, что выражается в снижении потребности в общении, несформированности форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь), особенностях поведения (незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм).

Дети с ОНР имеют серьезные трудности в организации собственного речевого поведения, отрицательно сказывающиеся на общении с окружающими и, прежде всего, со сверстниками. Изучение межличностных отношений в группе дошкольников с недоразвитием речи, проведенное О.А. Слинько, показало, что хотя в ней и действуют социально-психологические закономерности, общие для нормально развивающихся детей и их сверстников с речевой патологией, проявляющиеся в структуре групп, тем не менее на межличностные отношения детей данного контингента в большей степени влияет выраженность речевого дефекта. Так, среди отверженных часто оказываются дети с тяжелой речевой патологией, несмотря на то, что они обладают положительными чертами, в том числе и стремление к общению.

Таким образом, уровень сформированности общения ребенка с ОНР во многом определяется уровнем развития его речи.

В логопедии накоплено немало данных о том, что еще одним препятствием для общения является не сам дефект, а то, как ребенок реагирует на него, как он его оценивает. При этом степень фиксированности на дефекте не всегда коррелирует со степенью тяжести речевого нарушения.

Следовательно, в логопедической литературе отмечается наличие у детей с ОНР стойких нарушений общения, сопровождающихся незрелостью

отдельных психических функций, эмоциональной неустойчивостью, тугоподвижностью когнитивных процессов.

Качественные характеристики проявления особенностей личности детей в общении рассматриваются в зависимости от уровня владения средствами коммуникации. Следует отметить, что при разном уровне речевого развития речи детей с ОНР отмечается и разное отношение к коммуникации. Так выделяют несколько уровней детей с разной степенью развития коммуникации.

Первый уровень характеризуется высокой степенью овладения универсальными средствами коммуникации. Во взаимодействии проявляются организационные навыки ребенка. Первому уровню присущи кинематические операции: внешнее проявление внимания к партнеру, открытый взгляд, улыбка, своевременные реакции на реплики партнера. Общее позитивно–личностное отношение к сверстникам. Ребенок стремится так располагаться в пространстве, чтобы создать максимальное удобство для контакта. Обращения и ответные реплики ориентированны на партнера. Мимика и жесты используются сообразно содержанию и общей тональности беседы, сопровождающую деятельность, направленной на выполнение задания. В ряде случаев прослеживается умение контролировать свои собственные действия, признавать свои ошибки. Дети используют включенные в деловое содержание коммуникации элементы речевого воздействия на партнера в корректной, социально приемлемой форме. Дети, обладающие высоким уровнем овладения средствами коммуникации, никогда не прибегают к использованию грубых, вульгарных слов и оборотов. Среди встречающихся отклонений преобладают нарушения звукопроизношения, недостаточное богатство лексики, редкое обращение к партнеру по имени.

Второй уровень овладения универсальными средствами коммуникативной деятельности – средний. На втором уровне детям присуще овладение многими коммуникативными действиями, однако у них отмечаются проявления безучастности и равнодушия как по отношению к выполнению задания, так и по отношению к товарищу, быстрая утрата интереса, истощаемость в деятельности. Об этом свидетельствует равнодушный взгляд, безучастное, незаинтересованное выражение лица. Приступив к деятельности, дети не заботятся о партнере, стремятся выполнить задание отдельно, независимо, забывая или намеренно игнорируя установку на совместное решение поставленной задачи. Иногда они говорят, отвернувшись, преимущественно оречевляя собственные предметные действия, не затрудняя себя организацией взаимодействия. Восприятие информации отличается торопливостью поверхностно. Дети перебивают собеседника, проявляя нетерпение. Это свидетельствует о недостаточности самоконтроля, что ведет к рассогласованию, распаду совместной деятельности. В речи детей встречаются грубые аграмматизмы, используются вульгарные выражения.

Следующая подгруппа детей – с низким уровнем владения универсальными коммуникативными средствами. Отличительной его особенностью является присутствие во многих случаях устойчивой недоброжелательности, негативизма по отношению к детям. Об этом свидетельствуют кинематические операции, содержащиеся в хмурых, косых взглядах, неприветливом выражении лица, стремлении захватить весь стимульный материал, предложенный для совместной деятельности, игра с ним в одиночестве. Мимика находится в прямой зависимости от общего эмоционального настроения. В состоянии возбуждения дети ведут себя либо неестественно весело, либо неприемлемо агрессивно, вынуждая партнера отказаться от совместной деятельности, либо провоцируя использование

партнером негативных средств коммуникации. Выражая свое недовольство или несогласие, ребенок повышает голос, партнер использует тот же прием. Один ребенок называет другого не по имени, а по кличке, либо используя местоимения, другой сразу же передразнивает его. Так спонтанно возникают конфликтные ситуации. Другой путь распада совместной деятельности-трудности в выполнении задания влекут за собой либо потерю интереса, либо стремление обвинить в неуспехе деятельности партнера. Однако если вовремя оказать детям помощь, исправить допущенную ошибку (даже не указывая напрямую на негативные поведенческие проявления) , то коммуникация между детьми налаживается. Дети «входят во вкус» выполнения заданий. Появляются элементы состязания. Начинают прислушиваться к репликам партнера, выполнять их. Успех в деятельности повышает эмоциональный настрой. Организация совместной учебной деятельности, требующей коммуникативного взаимодействия детей, вполне возможна и включает в себе богатые возможности для коррекции и развития таких личных качеств детей, как доброжелательность, внимательность, исполнительность, уважительное отношение к человеку (не только взрослому, но и сверстнику).

Несмотря на постоянный интерес исследователей к проблемам оптимизации логопедической работы по преодолению недоразвития речи, в настоящее время отсутствует целостное представление о закономерностях становления навыков общения у данной категории детей и возможностях их целенаправленного развития. Наряду с приоритетной значимостью рассмотрения теоретических аспектов данной проблемы имеется практическая необходимость в определении содержания коррекционного обучения, направленного на развитие коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с ОНР.



1.4. Обзор диагностических методик по выявлению особенностей сформированности речи как основы коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с ОНР.

В современное время дети с ОНР составляют основной контингент специальных дошкольных учреждений. Для развития коммуникативных умений с дошкольниками с ОНР II-III уровня проводится работа по развитию понимания речи. Детей учат вслушиваться в обращённую речь, выделять названия предметов, действий, признаков, понимать обобщенное значение слова, выбирать из двух слов наиболее подходящее к данной ситуации (ломает рвёт, мажет клеит, прыгает скачет). В это время их учат понимать текст с усложнённой, конфликтной ситуацией.

Существует ряд средств и методов, с помощью которых возможно развитие коммуникативных умений дошкольников с ОНР II-III уровня. К средствам относятся игровая, сценическая деятельности, продуктивные виды деятельности, игрушка. К методам коллективный разбор конфликтов, обсуждение речевых коммуникативных ситуаций, мини-сказок или пьес, работа с родителями, активность самих детей в процесс общения [17, с.57], описанных в работах В.К. Воробьева, В.П. Глухова, С.А. Мироновой, Н.А.Никашина, Т.А. Сидорчук, Т.А.Ткаченко, А.В.Ястребова и многих других. В.К Воробьевой разработана методика с использованием картинно-графического плана для поэтапного формирования умений и навыков связной речи. Т.А. Ткаченко предлагает формировать навыки описательного рассказа с использованием моделей и схем. В работах В.П.Глухова, Т.А. Сидорчук. А.В.Ястребова нашло отражение изложение методов обучения творческому рассказыванию путем коррекционно-развивающего обучения связной речи детей с ОНР, разработаны приемы формирования полноценную речевой деятельности.

Метод наглядного моделирования (Е.А.Ефименкова, В.К.Воробьева, Т.А.Ткаченко, Т.В.Большева, В.П. Глухов и др.): данный метод в работе с детьми с ОНР способствует пополнению словарных слов, усвоению навыков словообразования основных частей речи: имени существительного, прилагательного, глагола. Системность использования его на коррекционных занятиях помогает научить дошкольников анализу и синтезу языковых единиц в соответствии с законами и нормами русского языка. Содержание этого этапа зависит от уровня речевого развития детей, от их возраста. Различные упражнения с фонетическим, грамматическим, лексическим материалом должны быть направлены не только на формирование пассивного и активного словаря, но и на мотивацию потребностей каждого дошкольника говорить. В этом случае логопедом подхватывается и поощряется всякая речевая реакция детей с ОНР.

Игровая деятельность: в игре осуществляются два вида взаимоотношений - игровые и реальные. Игровые отношения - это отношения по сюжету и роли, реальные взаимоотношения - это отношения детей как партнеров, товарищей, которые выполняют общее дело. В совместной игре дети учатся языку общения, взаимопониманию, взаимопомощи, учатся подчинять свои действия действию других игроков. Игра создает реальные условия для развития многих коммуникативных навыков и умений, необходимых детям дошкольного возраста для успешного перехода к учебной деятельности. Рассмотрим наиболее популярные виды игр, влияющие на социальную адаптацию детей и появление желания к совместной деятельности.

- Развивающиеся (познавательные) игры. Игра в воспитательном процессе дошкольного образовательного учреждения это деятельность дошкольников в обучающих ситуациях, в ходе которой совершенствуются

навыки общения и самоуправления поведением. Игра имеет свои специфические черты:

- это свободная развивающая деятельность, реализующая интерес и желание детей;
- это творческий путь индивидуальной деятельности, способствующий импровизации и активности действий в процессе общения;
- это эмоциональная деятельность, связанная с соперничеством, конкуренцией;
- это соблюдение прямых или косвенных коммуникативных правил и действий, которые отражают логику игры.

Все функции познавательной игры: социальные, коммуникативные, диагностические, терапевтические, развлекательные направлены на моделирование межкультурных коммуникативных умений и навыков. Игра позволяет детям с ОНР выработать стратегию доброжелательных отношений, что способствует развитию индивидуальной и групповой активности, которая проявляется в вербальных и невербальных речевых процессах. Благодаря языковой компетентности дошкольники взаимодействуют в пределах одной группы: развиваются не только речевые способности учащихся, но и стратегии общения, необходимые для развития диалогической речи, а, следовательно, для успешного развития коммуникативных навыков. В игровой деятельности формируются реальные общественные отношения, которые непосредственно, просто складываются между партнерами [18, с. 71].

▪ Ведущее место для развития навыков общения занимают коммуникативные игры. В детской дошкольной среде можно использовать два типа коммуникативных игр: лингвистические и кооперативные. [67, с.68].

Лингвистические игры направлены на развитие и совершенствование личностных результатов, коммуникативные игры содержат неподготовленный коммуникативный процесс, построенный на знакомом и новом лексическом материале. Формирование социально-коммуникативных действий и навыков происходит благодаря использованию разнообразных технологических приемов: заполнение пропусков, догадка, поиск, подбор одинаковой пары, проблемы и загадки, ролевые игры и воспроизведение. Коммуникативные игры чаще всего проводятся в паре или в мини-группах: участники игры передвигаются свободно в игровой комнате, общаются, оказывая вербальную или невербальную речевую помощь, не перебивая и не исправляя своего собеседника [66, с.11].

Коммуникативная игра требует от воспитателя и детей не только знаний и форм проведения игровой ситуации, но и отношения участников игры к этому виду деятельности. В коммуникативной игре важно все: создание образов и их проигрывание, умение вести диалог (работа в паре) или полилог (работа в группе), анализ речевых конструкций и действий дошкольников.

- Сюжетно-ролевые игры для дошкольников с ОНР являются востребованными и необходимыми, так как роль и связанные с ней действия по ее реализации составляют единицу игры. В игровом процессе в нерасторжимом единстве представлены аффективно-мотивационная и операционно-техническая стороны деятельности, что способствует совершенствованию коммуникативных навыков и способностей. В основе детской роли заложены отношения между взрослыми людьми, которые осуществляются через действия с предметами, систему межличностных отношений. Определение коммуникативных действий в игре строится на основе наблюдений за общением в мире взрослых. Вначале младшие и старшие дошкольники проигрывают роли самых близких людей родителей,

отсюда первые ролевые игры - дочери-матери, папа и мама. Наблюдение за поведением людей в общественных местах больнице, магазине, аптеке, становятся игровыми моделями для таких игр, как: игра в больницу, в магазин. В таких играх уже появляется несколько ролей врач, медсестра, больной; продавец, покупатели. Эффективность подобных игр состоит в том, что дошкольники с ОНР II-III уровня на протяжении длительного времени проигрывают одни и те же сюжеты, например, дочери-матери, доктор и пациент, продавец и покупатель, однако содержание игр и действия постепенно меняются. Дошкольники быстро осваивают коммуникативный процесс через развитие диалогической речи только в том случае, если у них богатое воображение и детская среда для реализации своих игровых действий [32, с. 20].

Проигрывание ролей на логопедических занятиях, например, в игре дочери-матери, где появляется несколько дочек и одна мама, позволяет каждому ребенку сказать свою реплику или повторить чужую. Одновременно происходит коррекция речевого материала и коммуникативных действий: каждая реплика проигрывается ребенком, используется мимика, жесты, речь, действия. У дошкольников с ОНР на этом уровне развития обогащается содержание самостоятельных сюжетно-ролевых и подвижных игр, совершенствуется ролевое взаимодействие ролевой диалог, формируются коммуникативные навыки и умения, основанные на активизации событий в игровой деятельности. Проанализируем образец такого диалога:

Оля: - Мамочка, я хочу суп. Какой ты приготовила? Приготовила сегодня?

Вера: - А я котлетку. Котлетку с картошечкой.

Мама: - Я не приготовила. Нужны помощники. (Более полный, синтаксически правильный вариант: Я ещё ничего не успела вам приготовить, мне нужны помощники).

Оля: Я буду чистить картошку (берет мисочку, кубики, воображает, что чистит картофель). Ой! Ой! Я поранилась! Не буду (чистить картошку!)

*Мама: - Ладно, я сама.*

Как видим, игра протекает на основе коммуникативной методики, действия развиваются последователь и логически: одна фраза связана с другими. Однако у дошкольников с таким речевыми нарушениями реплики в процессе игры быть не связаны с основным сюжетом. Реплики могут быть односложными, типа: Ладно, сделаю, нет, не хочу, не буду.

- Дидактические игры Марии Монтессори: для коррекции речи и формирования коммуникативных навыков в дошкольных образовательных учреждениях эффективно внедряется система дидактических игр Марии Монтессори. В центре системы Монтессори психическое и психологическое развитие ребенка, то есть развитие изначальной, индивидуальной природы ребёнка. При этом психическое развитие сравнивается и практически отождествляется с органическим ростом. Педагогически целесообразная подготовленная среда, обычно называемая предметно - пространственной развивающей средой Монтессори группы, стимулирует детскую активность, даёт возможность проявлять самостоятельность и инициативу, включаться в творческую деятельность. Все специально разработанные Марией Монтессори пособия - это игрушки, а многочисленные упражнения игры. М. Монтессори рассматривала игру с точки зрения психолога как деятельность, которая является работой по перестройке психики ребёнка, создает возможность участвовать в коммуникативном процессе детям с ОНР.

Следовательно, содержание и методика организации игр в группе дошкольников с ОНР II-III уровня должны соответствовать возрасту ребёнка,

его психическому, эмоциональному и речевому развитию. Только в этом случае, как отмечает А.Д. Кошелёва: Для формирования физического совершенства подвижные игры, а для развития социальных эмоций и коммуникативных навыков личности игры с правилами, сюжетно-ролевые, драматические. Неумение детей играть может означать нарушение в коммуникативном процессе, в адаптации к разным жизненным ситуациям. Создавая определённые игровые ситуации, логопед должен понять, какое развитие получают социальные эмоции ребёнка, каков его личностно-эмоциональный багаж, и какое влияние могут иметь обнаруженные эмоциональные состояния на развитие коммуникативных возможностей и способностей, то есть, коммуникативной компетентности каждого дошкольника с ограниченными речевыми навыками [69, с.145].

3 этап формирование навыков связной речи. Логопедическая работа по развитию монологической речи с дошкольниками с ОНР II-III уровня имеет ведущую цель: научить в логической последовательности выражать собственную мысль, рассказывая о себе, своих близких и о событиях окружающего мира. Этот процесс сложный, так как требует индивидуального подхода к каждому ребёнку с ОНР II-III уровня, к выбору творческих методик, которые могут привести к формированию навыков связной речи. В этом направлении высокой результативностью обладают творческие авторские программы Т.Б. Филичевой, Л.Н. Ефименковой, В.К. Воробьевой.

В программе логопедическая работа по преодолению общего недоразвития речи у детей [66] четко отражены задачи коррекционной работы воспитателя и логопеда в области развития речи дошкольников: ведущей из них служит развитие у детей способности использовать навыки связной речи в разных ситуациях общения. Коррекционно-развивающая работа предшествует логопедическим занятиям, обеспечивая необходимую

познавательную и мотивационную базу для формирования коммуникативных умений и навыков. В ходе коррекционного процесса постоянно происходит наблюдение за проявлениями речевой активности детей, за правильным использованием поставленных или исправленных звуков в собственной речи дошкольников, усвоенных грамматических форм.

Большое внимание в развитии коммуникативных умений играет диалогическая речь основная форма общения в дошкольном возрасте. Диалог способствует формированию навыков вопросно-ответной формы речи, способностью выслушать сообщение и выразить к нему отношение, навыки реагирования на сообщение выполнение или отказ от действий. При работе с дошкольниками с ОНР на начальном этапе формирования и развития диалогических навыков в процессе общения выделяется три задачи: [53; 62; 66]

1. Научить детей с ОНР II-III уровня отвечать точно и понятно на поставленные вопросы.
2. Научить правильно формулировать вопрос.
3. Воспитать способность свободно раскрепощенно вести диалог, используя индивидуально-психологический подход к каждому дошкольнику.

Основными методами служат беседы, коммуникативные ситуации и игры, игровые приемы, работа с текстами устного народного творчества, литературных произведений. Коммуникативная ситуация является ядром процесса обучения навыкам диалогической речи, так как при её создании устанавливается система взаимоотношений тех, кто общается; мотивируется общение; презентуется (преподносится) речевой материал; приобретаются речевые навыки; развивается активность и самостоятельность общения; закрепляются коммуникативные навыки учащихся.

Весь подобранный материал игры, тексты, песни способствует формированию элементарных правил ведения диалога, правил и норм



поведения в игровой коммуникативной ситуации. Совместные игры с ровесниками, диалоги с взрослыми и другими детьми позитивно влияют на формирование взаимодействия и взаимоотношения, что и отражается на коммуникативных навыках. Совместный анализ текстов позволяет создать развивающую и воспитывающую атмосферу на каждом занятии с воспитателем или логопедом. Работа с текстом постепенно превращается в полилог, в ходе которого каждый дошкольник становится активным его участником. Для совершенствования коммуникативных навыков важен отбор текстов, так как восприятие содержания текста и его анализ должны соответствовать потребностям, интересам и возрастным нормам дошкольников с ОНР II-III уровня. С этой целью отбираются тексты с речевыми конструкциями, необходимыми для общения. Кроме этого, используются различные модели речевого общения - от упрощённых до самых сложных [15, с.57].

Комбинированные специальные занятия с логопедом, педагогом по музыке и танцам, физкультурно-оздоровительные занятия.

Следовательно, все этапы деятельности логопеда и воспитателя связаны с разными видами игр, игровых ситуаций. Чтобы игра служила средством профилактики и коррекции развития речи, способствовала развитию коммуникативных навыков, необходимо учитывать специфику формирования высшей нервной деятельности. У дошкольников с ОНР наиболее развита моторная память, а наименее слуховая. Такие дети уступают своим сверстникам с нормальным развитием речи по объёму памяти и внимания. У них наблюдается снижение концентрации, переключения, распределения, объёма и устойчивости внимания. Поэтому развитие навыков общения должно вестись не только на специальных занятиях в дошкольном образовательном учреждении, но и дома, в семейных условиях. Целенаправленная работа логопеда со всеми участниками -

дошкольниками, родителями, воспитателями позволит постоянно наблюдать и корректировать коммуникативные умения и навыки детей.

## ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 1.

Анализ теоретических источников показал, что в отечественной психолого-педагогической литературе нет единства мнений относительно трактовки понятий «умение», «навык», их соотношения. Также по-разному понимается понятие «коммуникативные умения»

Наличие коммуникативных умений обеспечивает полноценное речевое общение.

Жинкин Н.И. выделяет несколько групп коммуникативных умений:

### 1. Собственно речевые умения:

- вступать в общение (уметь и знать, когда и как можно начать разговор со знакомым и незнакомым человеком, занятым, разговаривающим с другими);

- поддерживать и завершать общение (учитывать условия и ситуацию общения; слушать и слышать собеседника; проявлять инициативу в общении, переспрашивать, доказывать свою точку зрения, выражать отношение к предмету разговора - сравнивать, излагать свое мнение, приводить примеры, оценивать, соглашаться или возражать, спрашивать, отвечать; высказываться логично, связно;

- говорить выразительно, связно в нормальном темпе.

2. Умение общаться для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения, участвовать в обсуждении определенной темы.

3. Неречевые (невербальные) умения - уместное использование мимики, жестов.

Вслед за Леонтьевым А. А. мы рассматриваем коммуникативные умения как действия общения, сформированность которых предполагает не просто владение средствами общения, но и умение свободно и адекватно

использовать эти средства в меняющихся условиях естественного живого общения.

Коммуникативные умения дошкольников с ОНР это совокупность знаний, умений и навыков, которые обеспечивают эффективность протекания коммуникативного процесса: овладение навыками речевого общения, восприятие, оценка и интерпретация коммуникативных действий, планирование ситуации общения у детей с недоразвитием речи. Процесс развития коммуникации протекания речевого нарушения, изменения мотивационной сферы, ценностных ориентаций, социальных установок личности, коммуникативной культуры; специфики коммуникативного поведения дошкольников и средств коррекции.

Речь является основным средством коммуникации. Речевое развитие детей с ОНР направлено на успешное решение ими коммуникативных задач, возможность реализоваться во взрослой жизни, адаптироваться к социуму, координировать свои действия с действиями других людей.

Образовательная деятельность у детей среднего возраста с ОНР должна обеспечивать формирование коммуникативных умений, т.е. умений пользоваться речью в различных жизненных ситуациях.

Психофизические особенности детей дошкольного возраста с ОНР, особенности их речевого развития, а также недостаточная потребность в общении влияют на формирование коммуникативных умений детей с ОНР, что затрудняет их дальнейшую социализацию.

Таким образом, мы подтвердили мысль о необходимости формирования коммуникативных умений у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-Шуровня.

## ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕЧИ КАК ОСНОВЫ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ОНР II-III УРОВНЯ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента по изучению особенностей речи как основы коммуникативных умений у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня

Констатирующий эксперимент направлен на изучение особенностей речи как основы сформированности коммуникативных умений у детей среднего дошкольного с ОНР II-III уровня.

Базой исследования выступило МБДОУ «Детский сад № 34» города Ачинска, Красноярского края. Количество детей, принявших участие в эксперименте, 10 человек в возрасте 4-5 лет. У всех детей, участвовавших в эксперименте по данным анамнеза констатируется ОНР II-III уровня.

**Целью констатирующего эксперимента** – являлось выявление особенностей и уровней речи как основы сформированности коммуникативных умений у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня.

В рамках констатирующего эксперимента решались следующие **задачи исследования:**

1. Определить уровень сформированности речи как основы коммуникативных умений у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня;

2. Охарактеризовать уровни сформированности речи как основы коммуникативных умений у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня;

3. Разработать методические рекомендации по выявлению особенностей речи как основы коммуникативных умений у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня.

За основу принята методика разработанная Лопатиной Л.В. Методика «Молчуны». (Предложена Дель С.В., аспирантом института специальной педагогики и психологии Ур ГПУ, г.Екатеринбурга)

Данные методики были адаптированы нами к возрасту обследуемых дошкольников, а именно: адаптация заданий в соответствии с особенностями испытуемых подобран картинный материал и протоколы обследования. С учетом поставленных задач и возраста детей разработаны критерии и балльная шкала оценивания. Оценка выполнения заданий осуществлялась по 5-балльной системе. Критериями оценки выступали: понимание и следование инструкции, правильность выполнения задания, использование помощи, возможность исправления ошибок.

В соответствии с целью исследования, разработан диагностический комплекс включает в себя три блока:

**Блок I.** Исследование уровня сформированности импрессивной речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня.

**Блок II.** Исследование уровня сформированности экспрессивной речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня.

**Блок III.** Исследование невербальных средств общения у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня.

**Блок I** - включал три раздела с заданиями:

**Раздел 1** - направлен на выявление нарушений понимания слов обозначающие предмет и действие.

**Раздел 2** - направлен на выявление нарушений понимания грамматического строя речи, обращение множественного числа имен существительных.

**Раздел 3** - направлен на выявление нарушений в понимании предложений.

**Блок II** - включает три раздела с заданиями

**Раздел 1**- направлен на исследование активного словаря дошкольников обозначающие предмет и действие.

**Раздел 2** - направлен на исследование употребления существительных в единственном и множественном числе.

**Раздел 3** - включает задания для исследования умения построения предложений.

**Блок III** – включает один раздел с заданием

**Раздел 1** – включает задание на умение употреблять невербальные средства общения

Рассмотрим содержание каждого компонента диагностического комплекса более подробно.

**Блок I.** Исследование уровня сформированности импрессивной речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня

**Раздел 1.**Выявление нарушений в понимании слов обозначающие предмет и действие.

*Задание № 1.* Показ предметов на картинке.

Цель: исследование понимания существительных. Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи где...».

Дидактический материал: предметные картинки: мяч, книжка, кошка, самолет, кукла, машина.

Ход исследования: перед ребенком выкладываются предметные картинки. Педагог просит показать названную предметную картинку.

(Приложение Б)

Критерии оценки выполнения задания:

5 баллов (высокий уровень) – все задания выполнены ребенком правильно;

4 балла (уровень выше среднего) – ребенок правильно показывает 6-7

предметов;

3 балла (средний уровень) – ребенок правильно показывает 4-5 предметов;

2 балла (уровень ниже среднего) – ребенок правильно показывает 2-3 предмета;

1 балл (низкий уровень) – ребенок правильно показывает 1 предмет, показывает предметы хаотично либо не приступает к выполнению задания.

*Задание № 2. Исследование понимания глаголов.*

Цель исследования: изучение состояния сформированности у ребенка способности понимания действий.

Инструкция: «Покажи, где идет. Покажи, где пьет. Покажи, где сидит. Покажи, где рисует. Покажи, где ест, и т.д.»

Дидактический материал: картинки с изображением действий.

Ход исследования: перед ребёнком выкладываются сюжетные картинки, на которых изображены различные действия. Педагог предлагает ребенку показать на картинке различные действия: лежит, сидит, моет, поливает, рисует.

Критерии оценки выполнения задания:

5 баллов (высокий уровень) – все задания выполнены ребенком правильно;

4 балла (уровень выше среднего) – ребенок правильно показывает 5 действий и более;

3 балла (средний уровень) – ребенок правильно показывает 3- 4 действия;

2 балла (уровень ниже среднего) – ребенок правильно показывает 1- 2 действия;

1 балл (низкий уровень) – ребенок показывает любое действие хаотично либо не приступает к выполнению задания.

**Раздел 2.** Выявление нарушений понимания грамматического строя речи, обращение множественного числа имен существительных.



*Задание № 3.* Дифференциация единственного и множественного числа существительного.

Цель исследования: выявление у ребенка способности дифференцировать единственное и множественное число имен существительных.

Дидактический материал: предметные картинки: машина-машины, мяч - мячи, книги- книга, кукла -куклы, кошка-кошки и т.д.».

Ход исследования: педагог предлагает ребенку показать на картинке названный предмет или предметы.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи где: машина-машины, мяч - мячи, книги- книга, кукла -куклы, кошка-кошки и т.д..».

Критерии оценки выполнения задания:

5 баллов (высокий уровень) – все задания выполнены ребенком правильно;

4 балла (уровень выше среднего) – ребенок правильно показывает 5 пар картинок;

3 балла (средний уровень) – ребенок правильно показывает 3-4 пары картинок;

2 балла (уровень ниже среднего) – ребенок правильно показывает 1-2 пары картинок;

1 балл (низкий уровень) – ребенок показывает любой предмет хаотично либо не приступает к выполнению задания.

**Раздел 3.** Выявление нарушений в понимании предложений.

*Задание № 4.* Понимание простой инструкции.

Цель исследования: выявление у ребенка способности понимать предложения, просьбы.

Ход исследования: педагог предлагает ребенку поиграть и просит выполнить ряд действий.

Инструкция: «Возьми мишку. Открой книгу. Сядь за стол. Выпей воду ».

Критерии оценки выполнения задания:

5 баллов (высокий уровень) – все задания выполнены ребенком правильно;

4 балла (уровень выше среднего) – ребенок правильно выполняет 4 инструкции;

3 балла (средний уровень) – ребенок правильно выполняет 3 инструкции;

2 балла (уровень ниже среднего) – ребенок правильно выполняет 1- 2 инструкции;

1 балл (низкий уровень) – ребенок не приступает к выполнению задания.

*Задание № 5.* Понимание предложений, передающих линию отношений субъект-предикат-объект.

Цель исследования: выявление у ребенка способности понимать предложения.

Дидактический материал: сюжетные картинки.

Ход исследования: педагог предлагает ребенку посмотреть картинку и показать на картинке сформированное им высказывание.

Инструкция: «Посмотри на картинке и покажи где: Мальчик ест банан. Девочка рисует кошку, Девочка кормит куклу.

Критерии оценки выполнения задания:

5 баллов (высокий уровень) – все задания выполнены ребенком правильно;

4 балла (уровень выше среднего) – ребенок правильно показывает 5 картинок;

3 балла (средний уровень) – ребенок правильно показывает 3- 4 картинки;

2 балла (уровень ниже среднего) – ребенок правильно показывает 1- 2 картинки;

1 балл (низкий уровень) – ребенок хаотично показывает любой предмет

или не приступает к выполнению задания.

*Задание № 6.* Понимание предложений, далеких по ситуации.

Цель исследования: выявление у ребенка способности понимать предложения, далекие по ситуации.

Дидактический материал: сюжетные картинки.

Ход исследования: педагог задает вопросы к сюжетным картинкам, где изображены действия. Перед ребенком кладутся картинки. Ребенка просят рассмотреть картинку и показать на ней сформулированное педагогом предложение.

Инструкция: «Посмотри на картинку и покажи: Где сидит, а где спит? Где ест, а где рисует? Где идет, а где читает? Где моется? где танцует?».

Критерии оценки выполнения задания:

5 баллов (высокий уровень) – все задания выполнены ребенком правильно;

4 балла (уровень выше среднего) – ребенок правильно выполняет 4 инструкции;

3 балла (средний уровень) – ребенок правильно выполняет 3 инструкции;

2 балла (уровень ниже среднего) – ребенок правильно выполняет 1- 2 инструкции;

1 балл (низкий уровень) – ребенок не приступает к выполнению задания.

**Блок II.** Исследование уровня сформированности экспрессивной речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня

**Раздел 1.** Исследование активного словаря дошкольников обозначающие предмет и действие.

*Задание № 7.* Исследование активного словаря имен существительных. Называние предметов на картинке.

Цель исследования: выявление у ребенка способности активно употреблять имена существительные.

Дидактический материал: предметные картинки: мяч, книжка, кошка, самолет, кукла, машина

Ход исследования: педагог демонстрирует предметную картинку и просит назвать предмет.

Инструкция: «Что (кто) это?».

Критерии оценки выполнения задания:

5 баллов (высокий уровень) – все задания выполнены ребенком правильно;

4 балла (уровень выше среднего) – ребенок правильно называет 5 слов;

3 балла (средний уровень) – ребенок правильно называет 3-4 слова;

2 балла (уровень ниже среднего) – ребенок правильно называет 1- 2 слова;

1 балл (низкий уровень) – ребенок все слова называет не правильно.

*Задание № 8.* Исследование возможности актуализации и понимания глаголов.

Цель: Изучить понимание и актуализацию глаголов.

Дидактический материал: сюжетные картинки, на которых изображены действия.

Ход исследования: педагог предлагает ребенку наглядный материал, и указывая жестом на картинку просит назвать действие.

Инструкция: «Скажи, что делает девочка (идет, сидит, рисует, читает, пьет)? Скажи, что делает мальчик (ест, пьет, рисует, идет, спит)?».

Критерии оценки выполнения задания:

5 баллов (высокий уровень) – все задания выполнены ребенком правильно;

4 балла (уровень выше среднего) – ребенок правильно называет 5 действий;

3 балла (средний уровень) – ребенок правильно называет 3-4 действия;

2 балла (уровень ниже среднего) – ребенок правильно называет 1- 2 действия;

1 балл (низкий уровень) – ребенок хаотично называет любое слово либо не приступает к выполнению задания.

**Раздел 2.** Исследование употребления существительных в единственном и множественном числе.

*Задание № 9.* Дифференциация единственного и множественного числа существительного.

Цель: Выявление у ребенка способности дифференцировать единственное и множественное число, имен существительных.

Дидактический материал: предметные картинки.

Ход исследования: Перед ребенком раскладываются картинки с изображениями, педагог предлагает назвать существительное в единственном и множественном числе и показать на них.

Инструкция: «Посмотри на картинки, один мяч, а много..., одна кукла, а много...».

Критерии оценки выполнения задания:

5 баллов (высокий уровень) – все задания выполнены ребенком правильно и самостоятельно;

4 балла (уровень выше среднего) – отмечаются редкие ошибки, которые исправляются самостоятельно либо с помощью уточняющих вопросов;

3 балла (средний уровень) – часть заданий выполняется верно, некоторые ошибки исправляются самостоятельно либо с помощью уточняющих вопросов;

2 балла (уровень ниже среднего) – большинство ответов неверные, попытка исправить ответ после уточняющих вопросов отсутствует;

1 балл (низкий уровень) – ребенок не приступает к выполнению задания.

**Раздел 3.** Исследования умения построения предложений.

*Задание № 10.* Исследование возможности построения фразы с опорой на реальные действия педагога.

Цель исследования: выявление у ребенка умения построить простую

фразу.

Ход исследования: педагог предлагает ребенку поиграть и просит назвать ряд действий, которые он выполняет.

Инструкция: «Я буду выполнять действия, а ты скажи, что я делаю.

Педагог: садится на стул, берет книгу, пишет ручкой, ходит по кабинету».

Критерии оценки выполнения задания:

5 баллов (высокий уровень) – все действия ребенком названы правильно;

4 балла (уровень выше среднего) – ребенок правильно называет 5 действий;

3 балла (средний уровень) – ребенок правильно называет 3-4 действия;

2 балла (уровень ниже среднего) – ребенок правильно называет 1-2 действия;

1 балл (низкий уровень) – ребенок не смотрит на педагога и не называет выполняемых им действий.

*Задание № 11.* Конструирование предложений, передающих линию отношений субъект-предикат-объект.

Цель исследования: изучение сформированности конструирования фразы с использованием сюжетных картинок.

Дидактический материал: сюжетные картинки.

Ход исследования: педагог предлагает ребенку посмотреть картинку и показать на картинке сформированное им высказывание. Сюжет: Мальчик ест банан. Девочка рисует кошку. Девочка кормит куклу.

Инструкция: «Посмотри на картинке и скажи, что делает мальчик? Скажи, что делает девочка? А на этой картинке, что делает девочка?».

Критерии оценки выполнения задания:

5 баллов (высокий уровень) – все задания выполнены ребенком правильно;

4 балла (уровень выше среднего) – ребенок правильно называет сюжет 5 картинок;

3 балла (средний уровень) – ребенок правильно называет сюжет 3- 4 картинок;

2 балла (уровень ниже среднего) – ребенок правильно называет сюжет 1-2 картинок;

1 балл (низкий уровень) – ребенок хаотично показывает любые картинки или не приступает к выполнению задания.

*Задание № 12.* Называние предложений, далеких по ситуации.

Цель исследования: выявление у ребенка способности называть предложения, далекие по ситуации.

Стимульный материал: сюжетные картинки.

Ход исследования: перед ребенком кладутся картинки, которые заменяются следующей парой. Ребенка просят посмотреть на картинку и сформулировать высказывание.

Инструкция: «Посмотри на картинку и скажи, кто и что делает?» Педагог показывает картинки, на которых изображены следующие действия, далекие по ситуации: сидит – спит; рисует – ест; читает – идет.

Критерии оценки выполнения задания:

5 баллов (высокий уровень) – все задания выполнены ребенком правильно;

4 балла (уровень выше среднего) – ребенок правильно называет 5 действий;

3 балла (средний уровень) – ребенок правильно называет 3-4 действия;

2 балла (уровень ниже среднего) – ребенок правильно называет 1-2 действия;

1 балл (низкий уровень) – ребенок не приступает к выполнению задания или хаотично называет действия на картинке.

**Блок III.** Исследование невербальных средств общения у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня.

**Раздел 1.** Умение употреблять невербальные средства общения

*Задание № 13.* Умение употреблять невербальные средства общения

Цель исследования: выявить умения употреблять невербальные средства общения (жесты, мимику, пантомимику).

Ход исследования:

### 1.МИМИКА

Используя мимику, показать эмоциональное состояние:

- радость;
- злость;
- страх;
- печаль.

### 2.ЖЕСТЫ

Изобразить с помощью жестов:

- задумчивость;
- благодарность;
- радость от встречи.

### 3. ПАНТОМИМИКА

Используя жесты и мимику, изобразить:

- ребенка, которому подарили не тот подарок, который он ожидал;
- ребенка, которому в столовой подали невкусный обед;
- трудное задание.

Критерии оценки выполнения задания:

- 1б - правильное и точное выполнение задания;
- 0,75б - замедленное и напряженное выполнение;
- 0,5б - с ошибками;
- 0б - невыполнение.

Обработка результатов:

- 0 б – низкий уровень,
- 1-3б – ниже среднего уровень;
- 4-7б – средний уровень;



8-10б – выше среднего уровень.

11 б – высокий уровень

## 2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Констатирующий этап исследования был посвящён изучению у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня сформированности речи как основы коммуникативных умений.

Анализ полученных экспериментальных данных показал, что речь как основа коммуникативных умений у детей среднего дошкольного возраста характеризуется рядом специфических особенностей.

Проанализируем уровень сформированности импрессивной речи у средних дошкольников с ОНР II-III уровня. Рассмотрим более подробно результаты выполнения диагностических заданий **I блока**.

Результаты *1 раздела* заданий, целью которого являлось выявление нарушений в понимании слов дошкольниками с ОНР II-III уровня:

С первым заданием (показ предметов на картинке) справилась большая часть дошкольников – 6 человек (60 %) на среднем уровне. Трудности при выполнении задания возникли у 2 дошкольников (20%). Несколько дошкольников не справились с заданием, а именно, 2 испытуемых (20 %). Дошкольники, не справившиеся с заданием имели ограниченное представление об окружающем мире, часто отвлекались, существенно ограничен объем пассивного словаря. Они не смогли показать предметные картинки с изображением самолета, куклы.

Со вторым заданием целью которого было исследовать понимание глаголов, группа испытуемых справилась следующим образом: 7 человек (70 %) верно определили глаголы которые являются для них повседневными и хорошо знакомыми (есть, пить). 3 испытуемых (30 %) не справились с

поставленной задачей, что свидетельствуют о том, что понимание слов дошкольниками с ОНР II-III уровня находится, в целом, на уровне ниже среднего. Таким образом, мы выявили, что уровень представлений и знаний у данной категории дошкольников снижен.

Анализ *2 раздела*, целью которого являлось выявить умение дифференцировать единственное и множественное число существительного биспытуемых (60 %) показали средний уровень, 4 дошкольников (40 %) – проявили ниже среднего уровень. Выполнение данного задания можно охарактеризовать, как средний уровень выполнения, большинство дошкольников справилось с предложенным заданием. Дошкольники не справившиеся с заданием осуществляли хаотичный показ картинок, без понимания цели задания.

Результаты *3 раздела*, целью которого было выявление нарушений в понимании предложений позволил выявить следующие особенности. Анализируя данные, полученные при выполнении задания, целью которого было выявление нарушений в понимании простых инструкции, были выявлены следующие особенности: большинство дошкольников – 7 человек (70 %) показали средний уровень выполнения задания, 3 человека (30 %) – на уровне ниже среднего. Некоторым дошкольникам (20%) приходилось повторять инструкцию 2-3 раза в связи с несформированностью словесной регуляции действий детей, а так же трудностями удержания в памяти алгоритма необходимых к выполнению действий, несмотря на то, что действия были хорошо знакомы. Так же имело место нежелание выполнять инструкцию, что говорит о нарушении произвольной регуляции деятельности.

При выполнении задания, целью которого было выявление понимания у дошкольника предложений, передающих линию отношений субъект-предикат-объект, у дошкольников возникли следующие трудности. 3

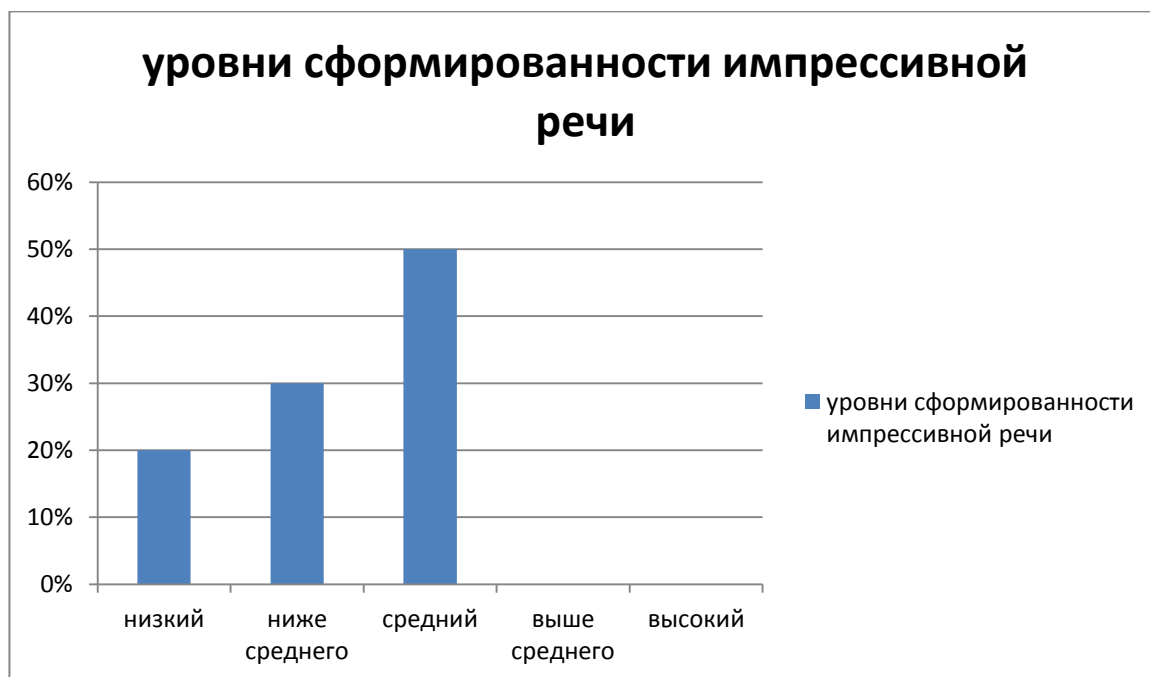
дошкольников (30 %) показали средний уровень, 3 дошкольника (30%) испытывали трудности в понимании задания требовалось повторить инструкцию и оказать помощь с опорой на объект представленный на 66 карточке. 4дошкольника (40 %) испытывали гораздо большие трудности в понимании задания, инструкцию следовало повторять не один раз, что подтверждает наличие нарушений понимания простых объективных отношений. Дошкольники не испытывали интерес к заданию, хаотично перебирали картинки и не могли указать на необходимые объекты.

С заданием, целью которого было выявить понимание предложений, далеких по ситуации, дети среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня справились следующим образом: 6 человек (60 %) справились с заданием на среднем уровне, 3 человек (30 %) – выполнили показали уровень ниже среднего, 1 человек (10 %) – показал уровень ниже среднего, выполнив 2 инструкции. Сложности возникли с дифференциацией таких понятий, как «ест-рисует», «идет-читает». Дошкольники, не справившиеся с заданием не проявили к нему интереса, часто отвлекались, осуществляя только хаотичный показ картинок.

Таким образом, в результате проведенного исследования были выявлены следующие особенности состояния сформированности импрессивной речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня:

- у дошкольников с ОНР II-III уровня ограниченный объем пассивного словаря из за низкого уровня представлений об окружающем мире;
- ошибки при понимании множественного числа существительных;
- сложности в понимании простых инструкций.
- нарушенное понимание простых предложений, передающих объективные отношения, при этом относительно сохранно понимание и последующее выполнение простых, часто повторяющихся просьб.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что дети среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня в целом находятся на уровне средний и ниже среднего. Полученные данные, отображены на рисунке 1:



**Рисунок 1** - Уровни сформированности импрессивной речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня

Анализ уровня сформированности экспрессивной речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня позволил выявить следующие особенности.

Рассмотрим более подробно результаты выполнения диагностических заданий по **II блоку**, целью которого было исследование экспрессивной речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня.

При выполнении заданий *1 раздела* направленного на исследование активного словаря дошкольников, обозначение предмета и действия были получены следующие результаты.

При выполнении задания, целью которого являлось исследование словаря имен существительных, дошкольники старались заменить некоторые понятия более простыми выражениями, Так, например, вместо слова

«девочка» - «ляля», «машина» - «би», «кошка»- «мяу». В целом предметный словарь характеризовался бедностью с преобладанием в нем обиходных слов, а также недостаточной активностью процесса поиска слов. Преимущественно выполнения этого задания дошкольниками можно оценить на уровень средний и ниже среднего. Выполнение задания было оценено на уровень ниже среднего.

Анализ задания целью которого было использование возможности 68 актуализации глаголов показал следующие результаты: уровень выполнения задания- низком. 8 человек (80 %) показали уровень ниже среднего, 2 человека (20 %) – не справились с выполнением задания, показав низкий уровень. При выполнении данного задания обучающиеся называли несколько слов, обозначающих действия, такие как «ест», «спит», «пьет». Знание этих глаголов, можно обосновать тем, что они используются в речи окружающих достаточно часто. Остальные предложенные глаголы заменялись дошкольниками описанием ситуации или названием предметов, связанных с данной ситуацией: Например, при просьбе педагога ответить на вопрос «Что делает мальчик?» - некоторые дошкольники отвечали «Мальчик стоит». Некоторые дети начинали сами изображать данное действие, при этом не произнося ни слова. Часть детей заменяла действие на картинке, на похожие действия («пишет» - «рисует»). Так, была зафиксирована значительная несформированность знаний глаголов.

Анализ *2 раздела* целью которого являлось выявить нарушения в употреблении существительных в единственном и множественном числе выявил следующие особенности.

Уровень выполнения задания – ниже среднего (60%) и низкий (40%), большая часть испытуемых, не поняли инструкцию с первого раза, преобладали такие ответы как: «одно яблоко–несколько яблоко» «одна кукла-несколько кукл», ошибки в изменении чисел существительных

среднего рода присуще всей группе испытуемых. Большая часть дошкольников не проговаривало окончания существительного во множественном числе.

При исследовании анализа результатов по заданиям *3 раздела*, целью которого было исследования умения построения предложений, можно выявить следующие особенности.

С заданием направленным на изучение возможности построения фразы с опорой на действия (понимание простой инструкции) педагога были 69 получены следующие результаты: большинство дошкольников 6 человек (60 %) обозначали действия, не используя предлоги, и допускали ошибки в синтаксических и морфологических нарушениях. Остальные дети – 4 человека (40 %) выполнили задание на низком уровне. Было выявлено что, у дошкольников данной группы нарушено согласование между членами предложения. Например, некоторые дошкольники давали ответы: «сел стул»; «карандаш писать».

При выполнении задания, целью которого была возможность изучить сформированность конструирования фразы с использованием сюжетных картинок передающих линию отношений субъект-предикат-объект, дошкольники строили простые, короткие фразы, чаще всего неполные и аграмматичные. Например, рассматривая картинку «Девочка кормит куклу», ребенок отвечал: «Девочка ляля», «Девочка ест». На картинку «Мальчик ест банан» дошкольники говорили: «Стоит мальчик». Уровень выполнения данного задания-низкий. Задание не вызвало интереса, практически все дети были отвлекаемы, 4 человек (40 %) не построили ни одной фразы.

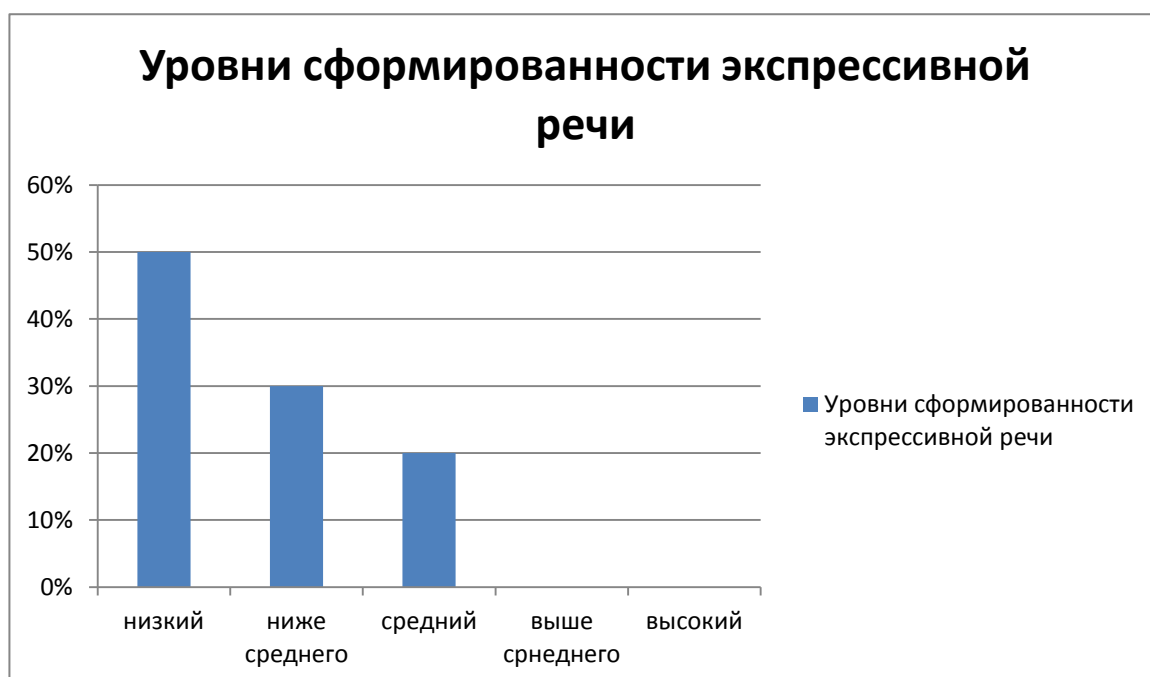
Анализируя результаты, задания целью которого было выявление у ребенка способности называть предложения, можно сделать следующие выводы: используя помощь педагога, и при неоднократном повторения инструкции 6 (60 %) дошкольников справились с заданием,но с

лексическими ошибками, уровень выполнения этого задания можно оценить как ниже среднего. 4 дошкольника (40 %) не приступали к выполнению данного задания, хаотично манипулируя картинками, уровень выполнения задания этой категории дошкольников оценивается как низкий. К числу особенностей можно отнести проговаривание глаголов, близких по семантике. Например, вместо «мальчик идет» дошкольники говорили «мальчик гулять».

Опираясь на результаты анализа состояния сформированности экспрессивной речи по заданиям II блока можно выделить следующие особенности:

- у дошкольников с ОНР II-III уровня достаточно скудный активный словарь с преобладанием в нем обиходных слов;
- ошибки в изменении чисел существительных среднего рода;
- характерна замена глаголов на глаголы близкие семантике;
- недостаточная активность при поиске слов;
- отмечается низкая способность правильно составить фразу.

Сформированность экспрессивной речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня можно оценить как низкая. В целом у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня наблюдается несформированность экспрессивной речи, что обусловлено достаточно скудным активным словарем. В целом были получены следующие данные, которые отображены на рисунке 2:



**Рисунок 2 - Уровни сформированности экспрессивной речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-IIIуровня**

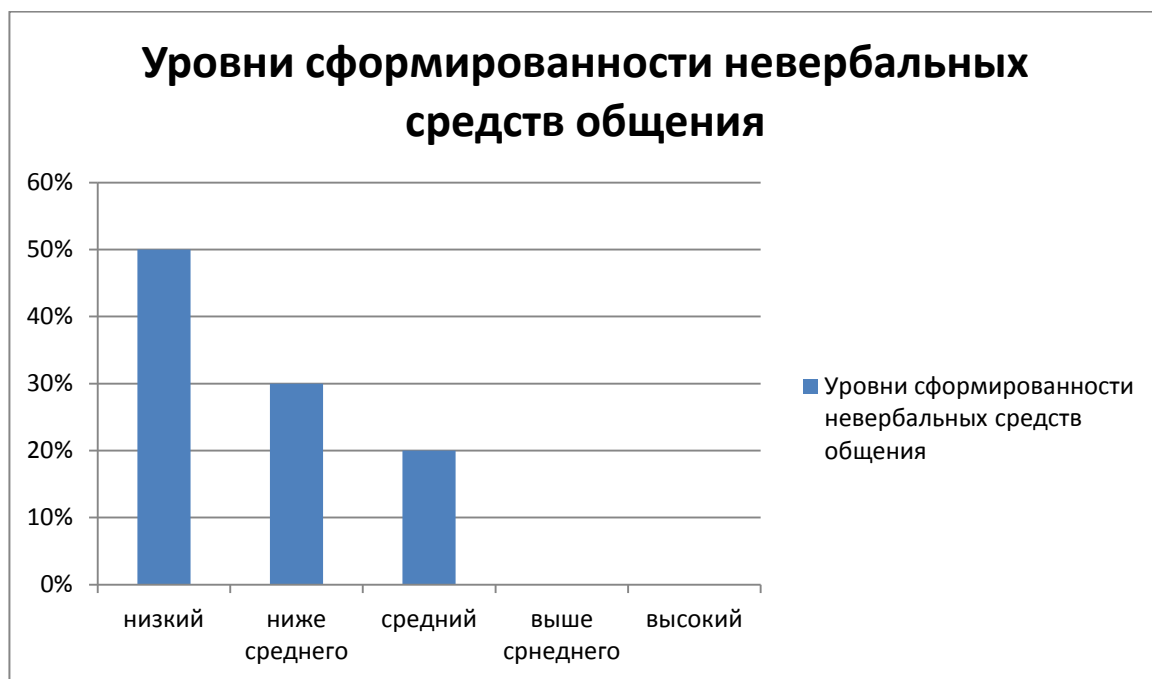
Проанализируем **III блок** уровни сформированности употреблять невербальные средства общения (жесты, мимику, пантомимику). Анализируя результаты, задания целью которого было выявление невербальных средств общения, можно сделать выводы: что 2 (20 %) дошкольника справились с заданием, в правильном, но в замедленном выполнении, уровень оценивая этого задания можно оценить как средний. 3 (30 %) дошкольника справились с заданием, но в замедленном и напряженном выполнении уровень оценивая этого задания можно оценить как ниже среднего. 5 (50 %) дошкольников справились с заданием с ошибками, уровень оценивая этого задания можно оценить как низкий.

Опираясь на результаты анализа сформированности употреблять невербальные средства общения по заданию III блока можно выделить следующие особенности:

- у дошкольников с ОНР II-III уровня не достаточно сформированы невербальные средства общения (мимика, жесты, пантомимика).

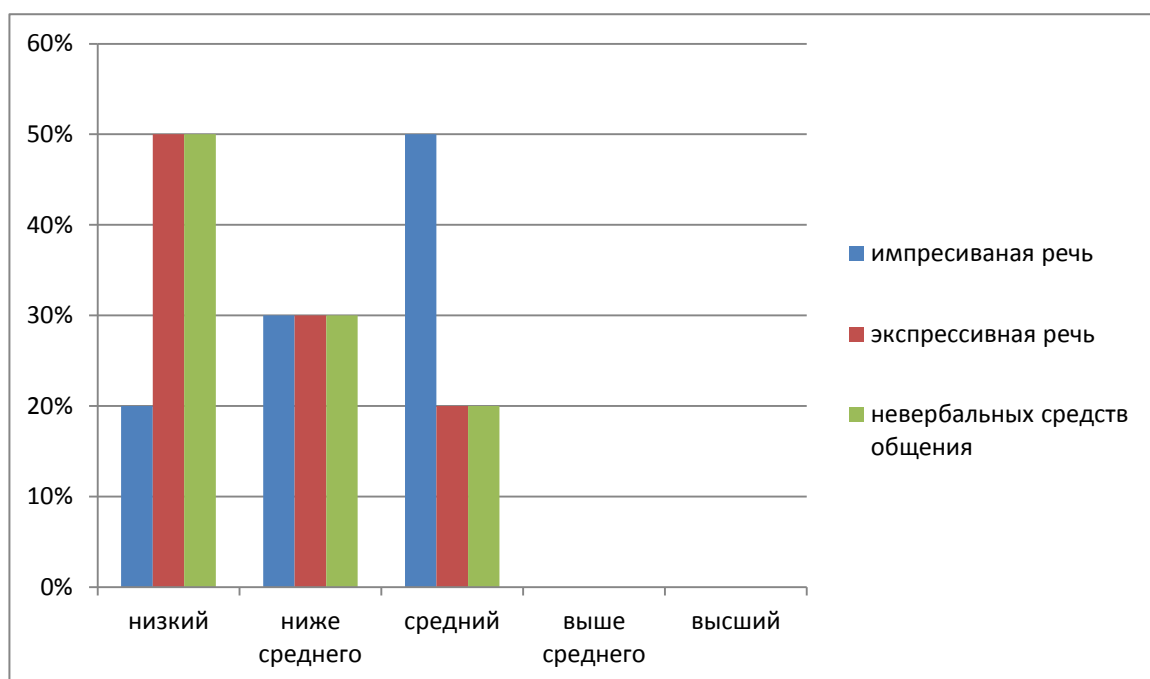


Сформированность невербальных средств общения у детей среднего дошкольного с ОНР II-III уровня можно оценить как низкий. В целом у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня наблюдается несформированность невербальных средств общения. В целом были получены следующие данные, которые отображены на рисунке 3:



**Рисунок 3** – Уровни сформированности невербальных средств общения у детей дошкольного возраста с ОНР II-III уровня

Графическое изображение результатов по трем блокам представлено на рисунке 4



**Рисунок 4.** - Уровни сформированности средств коммуникации у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня

На данном рисунке видно, что большинство детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня находится на среднем уровне сформированности импресивной речи. При изучении состояния сформированности экспрессивной речи находится на уровне ниже среднего и низком, что свидетельствует о трудностях сформированности данного вида речи у дошкольников рассматриваемой нами категории. Сформированность невербальных средств общения у детей среднего дошкольного с ОНР II-III уровня можно оценить как низкий. В целом у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня наблюдается несформированность невербальных средств общения.

2.3. Методические рекомендации по преодолению выявленных особенностей речи как основы коммуникативных умений у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня

Принципы и направления коррекционно-логопедической работы по преодолению выявленных особенностей сформированности речи как основы коммуникативных умений.

Коррекционно-логопедическая работа дошкольников среднего возраста должна строиться, с одной стороны, с учетом принципов логопедической работы по формированию вербально-коммуникативных умений обучающихся с нарушениями речи, с другой стороны, с учетом особых образовательных потребностей детей.

Нами были определены следующие принципы формирования речи как основы коммуникативных умений у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-IIIуровня.

Принцип комплексности диагностики и коррекции речевых нарушений : учет не отдельных разрозненных проявлений, а всех показателей речевой патологии.

Принцип системности опирается на представление о речи как о сложной функциональной системе, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии. В связи с этим изучение речи, процесса ее развития и коррекции нарушений предполагает воздействие на все компоненты, на все стороны речевой функциональной системы.

Принцип коммуникативно-деятельностной направленности коррекционно-развивающего обучения: при формировании лексических, грамматических и фонетических навыков, устно-речевых и письменных умений, необходимо обеспечивать условия для реального общения учеников как субъектов в учебной деятельности, проблемный характер их обучения, стимулирование речемыслительной активности, развитие личностных качеств, усвоение способов адекватного речевого контакта.

Принцип учета онтогенеза вербально-коммуникативной деятельности в школьном возрасте: учет последовательности формирования коммуникативной деятельности.

Принцип связи речи с другими сторонами психического развития: коррекционное воздействие дошкольников должно быть направлено не только на речевую деятельность, но и на речемыслительные процессы и личность в целом.

Принцип индивидуального-дифференцированного подхода: учет неоднородного состава группы относительно уровней речевого развития, уровней сформированности коммуникативных умений.

Принцип комплексности: тесное взаимодействие со всеми участниками образовательной деятельности (педагогами, психологом, родителями), что предполагает, с одной стороны, закрепление сформированных на логопедических занятиях коммуникативных умений в ситуациях естественного общения (в учебной и неучебной деятельности), с другой стороны — использование в логопедической работе содержания других занятий или уроков.

Логопедическая работа с детьми среднего дошкольного возраста должна строиться с учетом следующих специфических образовательных потребностей:

- практико-ориентированный, действенный характер содержания коррекционных логопедических программ;
- доступность содержания задач, решаемых в процессе коррекционно-логопедического воздействия;
- систематическая актуализация сформированных у детей знаний и умений;

- использование позитивных средств стимуляции деятельности и поведения детей, демонстрирующих доброжелательное и уважительное отношение к ним;

- стимуляция познавательной активности, формирование позитивного отношения к окружающему миру.

Исходя из полученных экспериментальных данных, мы определили следующие этапы направления работы коррекционной логопедической работы с детьми среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня формированию речи как основы коммуникативных умений:

1. Подготовительный этап - разъясняюще - мотивационный. Его цель: формировать правильное понимание иносказательного смысла слов и выражений и знание правил их употребления.

2. Формирующий этап - теоретически и практически развивающий. Цель: формировать представление о языковых средствах, невербальных средствах, помогающих создавать обобщенные и иносказательные образы;

3. Творческий этап - репродуктивно-творческий. Цель: учить адекватному, точному и логичному использованию образных слов и выражений, в коммуникативных ситуациях в самостоятельных высказываниях.

Содержание коррекционно-логопедической работы по формированию речи как основы коммуникативных умений у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| Выявленные особенности сформированности речи как основы коммуникативных умений у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня | Содержание коррекционно-логопедической работы с уровнями сформированности речи как основы коммуникативных умений  |  |  |
|  | Низкий  | Ниже среднего  | Средний  |
| Первый этап - разъясняюще – мотивационный  |   |  |  |
| Правильное понимание иносказательного смысла слов и выражений и знание правил их употребления  | учить понимать русские народные сказки, эмоционально откликаться, уметь выражать свое отношение к героям, а также выразительных средств для раскрытия эмоционального образа | учить понимать русские народные сказки, эмоционально откликаться, уметь выражать свое отношение к героям | учить понимать русские народные сказки, эмоционально откликаться |

| Второй этап - теоретически и практически развивающий              |   |  |  |
|---|---|--|--|
| Формирование точности речевых высказываний                        | игра «Да – нет»: педагог предлагает правильную или неправильную характеристику сказочного героя, совершенного им поступка. Дети либо соглашаются, либо не соглашаются с этим утверждением, при этом аргументировав свой ответ | игра «Да – нет»: педагог предлагает правильную или неправильную характеристику сказочного героя, совершенного им поступка. Дети либо соглашаются, либо не соглашаются с этим утверждением. | игра «Да – нет»: педагог предлагает правильную или неправильную характеристику сказочного героя, совершенного им поступка. Дети либо соглашаются, либо не соглашаются с этим утверждением. |
| Формирование средств интонационной и лексической выразительности. | На данном этапе широко использовался пересказ эпизодов сказок по ролям. Постепенно дети освоили представления об интонации как важном средстве  | На данном этапе широко использовался пересказ эпизодов сказок. "Салат из сказок". Педагог предлагает детям выбрать сюжеты и героев из  | Игра "А что было потом?". Педагог предлагает детям придумать продолжение известных сказок ("Колобок", "Золушка", "Красная шапочка").   |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
|  | <p>выразительности, научились голосом передавать различные настроения, выражать вопрос, побуждение, жалобу, просьбу.</p> <p>А так же самостоятельное использование детьми средств лексической выразительности - игра «Как говорится»: детям предлагается набор карточек с изображением леса, поля и т.д. К каждой картинке ребёнок подбирает соответствующий эпитет из жизни. Игра «Подбери другу</p> | <p>разных сказок и придумать новую сказку, где встречаются выбранные герои.</p> |  |
|--|---|---|--|



|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  | «сказочное» имя».  |   |  |
| Формирование невербальных средств общения. | Учить понимать жесты и выразительные движения, мимические движения, сочетающиеся со словесной инструкцией; понимание эмоционального состояния и умение рассказать о нём. На этом этапе можно использовать такие игры как: подражание мимике, жестам взрослого; игра «О чём нам рассказал молчаливый герой?». | используя мимику, показать эмоциональное состояние, с помощью жестов изобразить эмоциональное состояние<br><br>Колдун<br>Цель: развить умения использовать невербальные средства общения.<br>“Колдун” заколдовывает детей так, что они “теряют” способность говорить. На все вопросы ребёнок отвечает жестами. С помощью вопросов он старается рассказать | Учить понимать жесты и выразительные движения, мимические движения, не сочетающиеся со словесной инструкцией; понимание эмоционального состояния и умение рассказать о нём |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | <p>историю о том, как его заколдовали. Указательным пальцем он показывает направление и предметы, размер и форму предметов, используя жесты их характеризующие, показывает настроение волшебника и своё настроение в момент колдовства. Дети рассказывают словами то, что он показывает.</p> <p>Изобрази пословицу</p> <p>Цель: развить умение использовать невербальные</p> |  |
|--|--|--|--|

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  |   | <p>средства общения.</p> <p>Детям предлагается изобразить с помощью жестов, мимики какую-либо пословицу:</p> <p>“Слово не воробей – вылетит, не поймаешь”</p> <p>“Скажи, кто твой друг и я скажу кто ты”</p> <p>“Нет друга – ищи, а найдёшь – береги”</p> <p>“Как аукнется, так и откликнется”</p> |  |
| Формирование умения детей работать совместно | учить детей принимать участие в коллективных делах, вести диалог, не ссориться, улаживать | Учить выслушивать собеседника до конца, не перебивать его, учить вступать в диалог,  | Учить весь диалог, не ссориться, улаживать конфликт словами. |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | конфликт словами.                                       | поддерживать его;<br>использовать высказывания,<br>адекватные поставленной<br>коммуникативной задаче,<br>использовать речевые<br>средства в соответствии с<br>задачей коммуникации для<br>выражения своих чувств,<br>мыслей и потребностей;<br>учить отвечать полными<br>ответами; обращаться к<br>участникам диалога,<br>используя этикетные<br>тактики. |   |
| Третий этап - репродуктивно-творческий.  |   |   |   |
| умением оценивать<br>выразительную речь, | учить адекватному, точному<br>и логичному использованию | учить адекватному, точному<br>и логичному использованию   | учить адекватному, точному<br>и логичному использованию |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <p>ориентироваться в коммуникативной ситуации.</p> | <p>образных слов и выражений, в коммуникативных ситуациях в самостоятельных высказываниях. Игры – драматизации «Мешок яблок», «Репка», «Рукавичка», «Теремок».</p> | <p>образных слов и выражений, в коммуникативных ситуациях в самостоятельных высказываниях. Игры – драматизации «Рукавичка», «Репка»</p> | <p>образных слов и выражений, в коммуникативных ситуациях в самостоятельных высказываниях.</p> |
|--|--|---|--|

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2.

Нами произведен констатирующий эксперимент по изучению речи как основы коммуникативных умений у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня.

В ходе организации эксперимента был проведен анализ результатов сформированности речи как основы коммуникативных умений у исследуемой категории детей. Таким образом, в результате проведенного исследования были выявлены следующие особенности состояния сформированности импрессивной речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня:

- ограниченный объем пассивного словаря из за низкого уровня представлений об окружающем мире;
- ошибки при понимании множественного числа существительных;
- сложности в понимании простых инструкций.
- нарушенное понимание простых предложений, передающих объективные отношения, при этом относительно сохранно понимание и последующее выполнение простых, часто повторяющихся просьб.

Сформированности экспрессивной речи выделили следующие особенности:

- у дошкольников среднего возраста с ОНР II-III уровня достаточно скудный активный словарь с преобладанием в нем обиходных слов;
- ошибки в изменении чисел существительных среднего рода;
- характерна замена глаголов на глаголы близкие семантике;
- недостаточная активность при поиске слов;
- отмечается низкая способность правильно составить фразу.

Сформированности употреблять невербальные средства общения выделили следующие особенности:

- у дошкольников среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня не достаточно сформирована мимика, жесты, пантомимика.

Большинство детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня находится на среднем уровне сформированности импрессивной речи. Большинство дошкольников с ОНР II-III уровня при изучении состояния сформированности экспрессивной речи находится на уровне ниже среднего и низком, что свидетельствует о трудностях сформированности данного вида речи у дошкольников рассматриваемой нами категории. Сформированность невербальных средств общения у детей среднего дошкольного с ОНР II-III уровня можно оценить как низкий.

По результатам констатирующего эксперимента, учитывая выявленные нами условные уровни сформированности речи как основы коммуникативных умений, нами были определены этапы коррекционной логопедической работы у детей среднего дошкольного с ОНР II-III уровня.

Также по результатам констатирующего эксперимента нами были составлены методические рекомендации по формированию коммуникативных умений у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ.

Анализ теоретических источников показал, что в настоящее время у отечественных ученых нет единой точки зрения по вопросу четкого определения таких понятий как «умение», «коммуникативные умения».

Под коммуникативными умениями детей среднего возраста с ОНР мы подразумеваем следующие умения: умение излагать свое мнение, умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации, для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; умение договариваться, приходить к общему решению; умение учитывать разные мнения, уважать иную точку зрения.

В результате анализа литературных источников нами отмечено, что проблема коммуникативного развития при речевых нарушениях изучена недостаточно. Выявлена недостаточность диагностических методик, направленных на выявление уровня сформированности речи как основы коммуникативных умений. Отдельные способы формирования средств коммуникации представлены в рамках изучения и формирования фонетико-фонематической стороны, лексико-грамматического строя речи, связной речи, других сторон психического развития.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что значительная часть детей с ОНР не могут реализовать свою потребность в общении, так как не владеют умениями, необходимыми для участия в коммуникации.

Результаты констатирующего эксперимента позволили определить этапы коррекционного-логопедической работы, а также направления работы по формированию речи как основы коммуникативных умений в соотношении с выделенными условными уровнями коммуникативно-речевого развития.



## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алексеева, М.М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст].- М.: Академия, 2007.
2. Арушанова, А. Г. Методика развития речи и обучения началам грамоты [Текст]. -М.:МЭГУ, 2005.
3. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. - М. : Педагогика, 1989.-561с.
4. Белобрыкина, О.А. Речь и общение.-Ярославль: Академия развития [Текст].- 2008.
5. Белякова, Г.П. Формирование у старших дошкольников в детском саду элементарного осознания языковых явлений [Текст]. - М.: Наука, 2012.
6. Бодалев, А. А. Личность и общение. Избранные труды / А. А. Бодалев. - М. : Международная педагогическая академия, 1995. - 328 с.
7. Бондаренко, А.К. Дидактические игры в детском саду [Текст].-М: Просвещение, 2011.
8. Венгер,Л.А. Восприятие и обучение [Текст]. - М.: Просвещение, 2009.
9. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст].- // Собр. соч.: в 6-ти томах. Т.2. — М.: Педагогика, 2012.
10. Выготский, Л.С. Развитие устной речи [Текст].- // Собр. соч.: в 6-ти томах. Т.3. -М.: Просвещение, 2012.
11. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст]. - М.: АПН РСФСР, 2011.
12. Гвоздев, А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя речи русского языка [Текст].- /Под ред. С.А. Абакумова. - М.: АПН РСФСР,2009.

13. Грибова, О.Е. Прием научного моделирования как средство изучения речевых нарушений [Текст].- // Дефектология. - 2001. - №1.
14. Гризик, Т.А.Взаимодействие детского сада и семьи по развитию речи [Текст].- // Дошкольное воспитание. - 2000. - № 6.
15. Дзюба, О.В. Развитие коммуникативной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи //Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования: межвузовский сб. научных трудов под ред. Е.А. Левановой. Выпуск 23. Калининград: Изд-во КГУ, 2009. С. 56-60.
16. Дмитриев, А. Е. Теория и практика формирования умений и навыков в системе начального обучения : Дис. д-ра пед. наук. — М., 1978. — 381 с.
17. Дубина, Л. Развитие у детей коммуникативных способностей // Дошкольное воспитание. 2005. - № 11.
18. Дубовская, В.А. Формирование готовности старших дошкольников к речевому общению в игровых формах обучения: диссерт. канд. пед. наук В.А. Дубовской. Курган, 2010. 178с.
19. Емельянова, И. А. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта: дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Емельянова Ирина Алексеевна. – Екатеринбург. – 2009. – 273 с.
20. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников [Текст].- М., 2011.
21. Жинкин, Н.И. Интеллект, язык и речь [Текст].-//Нарушение речи у дошкольников. -М., 2012.
22. Жинкин, Н.И. Психологические основы развития речи/ В защиту живого слова [Текст]. - М.: Просвещение, 2006.

23. Жукова, Н.С. Отклонение в развитии детской речи [Текст].- М.: УНПИ «Энерго-маш», 2014.
24. Жукова, Н.С., Мастюкова, Е.М. Если ваш ребенок отстает в развитии [Текст]. - М.: Медицина, 2013.
25. Жукова, Н.С., Мастюкова, Е.М., Филичева, Т.Е. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]. - М., 2010.
26. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: в 2-х томах. Т. 1 [Текст].-М.: Педагогика, 2006.
27. Зарубина, Н.Д. Методика обучения связной речи [Текст]. - М.: Русский язык, 2007.
28. Колунова, Л.А. Работа над словом в процессе развития речи детей старшего дошкольного возраста [Текст]. - М.: Просвещение, 2013.
29. Короткова, Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию [Текст]. -М.: Просвещение, 2012.
30. Крутецкий, В. А. Психология обучения и воспитания школьников / В. А. Крутецкий. - М.: Просвещение, 1976. - 303 с.
31. Кузина, Н. И. Формирование объяснительной речи старших дошкольников [Текст].- II Дошкольное воспитание. — 2013.
32. Кэджусон, Х., Шефер Ч. Практикум по игровой психокоррекции. СПб.: Питер, 2000.
33. Лалаева, Р.И., Серебрякова, Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст ].- - С-П.: Союз, 2001.
34. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р. И. Лалаева. – М.: Педагогика, 2004 г.
35. Левина, Р.Е. Основы теории практики логопедии [Текст]. - М., 2008.

36. Леонтьев, А.А. Психологические единицы и порождение речевого высказывания [Текст]. - М.: Наука, 2009.
37. Лепская, Н.И. Основные направления онтогенеза речи. Проблемы изучения речи дошкольника [Текст]. - М.: РАО, 2014.
38. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 2006
39. Логопедия / Под ред. Волковой, Л.С. [Текст].-М.: Владос, 2008
40. Лопатина, Л.В., Серебрякова, Н.В. Логопедическая работа в группах дошкольников со стертой формой дизартрии [Текст]. - СПб., 2004.
41. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст].- / Под ред. Е. Д. Хомской. — М.: изд-во МГУ, 2009.
42. Максаков, А. И. Воспитание звуковой культуры речи у детей дошкольного возраста [Текст]. — М., 2007.
43. Маркова, А. К. Психология усвоения языка как средства общения [Текст].— М.: Педагогика, 2004.
44. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике
45. Мудрик, А. В. Общение как фактор воспитания школьников / А. В. Мудрик. - М. Наука, 1984. - 112с.
46. Новоторцева, Н.В. Методика развития речи у не говорящих детей [Текст].- Ярославль, 2009.
47. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / под ред. В.В. Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
48. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми [Текст].- /Под ред. М.И. Лисиной. - М., 2005.
49. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. - 2-е изд. - М. : Просвещение, 1991. - 222 с.
50. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. / А. В. Петровский-М. : Педагогика, 1982. - 214 с. 98

51. Поваляева, М.А. Справочник логопеда [Текст]. – Ростов -на-Дону: «Феникс», 2002.
52. Правдина, О. В. Логопедия: учебное пособие для студентов дефектологических факультетов педагогических институтов / О. В. Правдина. 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1973. – 272 с.
53. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей. - М., 2009.
54. Пузанов, Б. П. Методические рекомендации для самостоятельной работы студентов по дисциплине «Олигофренопедагогика» / Б. П. Пузанов. – М.: МПГУ, 2011. – 44с.  
речевых нарушений / под общ. ред. Г.В. Чиркиной. – М.: Аркти, 2003. – 240 с.
55. Рубинштейн, С. Л. Речь и общение. Функции речи. Развитие речи у детей [Текст].-// Основы общей психологии.— Т. 1.—М.: 2009.
56. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. - СПб. : Питер, 1999.-720 с.
57. Селиверстов, В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В. И. Селиверстова. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. — 400 с.
58. Соловьёва, Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи [Текст].- // Дефектология. – 2006.
59. Сохин, Ф.А. Осознание речи старшими дошкольниками [Текст].- // Подготовка детей к школе в детском саду, М., 2008.
60. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова М.: Изд.-во Института Психотерапии, 2001. — 240 с.
61. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста [Текст], - М., 2009.

62. Филичева, Т.Б. Программа коррекционного воспитания и обучения детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева, Г.А. Каше. М., Просвещение, 2010. - 319 с.

63. Филичева, Т.Б. Туманова, Т.В. Дети с общим недоразвитием речи [Текст]. - М., 2000.

64. Филичева, Т.Б., Чивилева, Н.А. Логопедическая работа в специальном детском саду [Текст]. - М., 2007.

65. Филичева, Т.Б., Чиркина, Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч [Текст]. - М., 2013.

66. Чиркина, Г.В. Коррекция нарушений речи: Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. М.: Просвещение, 2012.

67. Шмаков, С. А. Коммуникативные игры. М.: Просвещение, 2010. С. 96 113.

68. Эльконин, Д. Б. Развитие речи и обучение чтению [Текст].- // Избр. психол. труды. — М.,2009..

69. Эльконин, Д.Б. Основная единица развернутой формы игровой деятельности. Социальная природа ролевой игры. Хрестоматия по возрастной психологии / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.:Институт практической психологии, 2009. 304с.

## Список детей.

| Имя ребенка     | Возраст | Заключение ПМПК |
|-----------------|---------|-----------------|
| 1. Александр Б. | 4,5     | ОНР II уровня   |
| 2. Слава С.     | 5       | ОНР II уровня   |
| 3. Миша К.      | 4,8     | ОНР III уровня  |
| 4. Олег С.      | 4,2     | ОНР III уровня  |
| 5. Милана О.    | 5       | ОНР III уровня  |
| 6. Арина П.     | 4,6     | ОНР III уровня  |
| 7. Артем К.     | 4,8     | ОНР III уровня  |
| 8. Ярослав П.   | 5       | ОНР III уровня  |
| 9. Гриша Д.     | 4,3     | ОНР III уровня  |
| 10. Денис З.    | 5       | ОНР III уровня  |

## Задание 1



## Задание 2





Задание 3



Задание 5



Задание 6

