

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»  
(КГПУ им. В. П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий  
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

**Макарова Екатерина Юрьевна**

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

Логопедическая работа по развитию коммуникативных умений у старших дошкольников с  
общим недоразвитием речи  
Направление подготовки: 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Магистерская программа Современные технологии логопедической коррекции речевых  
нарушений

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:**

Заведующий кафедрой  
к.п.н., доцент Беляева О.Л.

15.12.2020



(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы  
к.п.н., доцент Мамаева А.В.

15.12.2020

(дата, подпись)

Научный руководитель  
к.п.н., доцент Мамаева А.В.

15.12.2020

(дата, подпись)

Обучающийся Макарова Е.Ю.

15.12.2020

(дата, подпись)

Красноярск 2020

## Реферат магистерской диссертации

**Структура и объем работы:** работа содержит 205 страниц, состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы из 71 источника, включает 14 рисунков, 18 таблиц, 6 приложений.

### **Краткая характеристика работы.**

**Объект исследования** – коммуникативная сторона деятельности общения при общем недоразвитии речи.

**Предмет исследования** – содержание логопедической работы по развитию коммуникативных умений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи II и III уровней.

**Цель исследования** – теоретически обосновать и разработать содержание и методическое обеспечение логопедической работы, направленной на развитие коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II и III уровней.

**Гипотезой** нашего исследования служат следующие предположения:

1. Под коммуникативными умениями у старших дошкольников мы подразумеваем овладение всеми видами речевой деятельности, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям детей, а именно:

- умения взаимодействовать и договариваться (коммуникативно-регуляционные);
- умения запрашивать информацию и умения слушать и слышать речь собеседника (коммуникативно-информационные);
- умения понимать эмоциональное состояние партнера (коммуникативно-аффективные).

2. Мы предполагаем, что по сформированности коммуникативных умений и лексико-грамматической стороны речи и связной речи, дошкольники с ОНР являются полиморфной группой. Существует взаимообусловленная зависимость между уровнями сформированности коммуникативных умений и уровнем лексико-грамматической стороны речи и связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

3. Выявленная симптоматика и механизмы нарушений коммуникативных умений позволят нам дифференцированно определить содержание логопедической работы по развитию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

**Методы исследования** определялись в соответствии с целью, гипотезой и задачами исследования:

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической, логопедической и психолингвистической литературы по проблеме исследования, обобщение педагогического опыта, изучение нормативной базы, программной документации, методических пособий.

2. Эмпирические: констатирующий эксперимент, наблюдение, беседа; анализ продуктов деятельности обучающихся.

3. Количественный и качественный анализ результатов исследования.

#### **Результаты исследования.**

В рамках реализации одной из задач констатирующего эксперимента нами был организован и проведен констатирующий эксперимент, который включал в себя два блока по 3 серии заданий, и проведен количественный и качественный анализ результатов. Исходя из полученных данных мы можем предположить, что вне зависимости от уровня сформированности речи, уровневые характеристики сформированности коммуникативных умений у старших дошкольников, в целом, схожи.

При сравнении экспериментальной и контрольной группы, по сформированности речевых умений дети с ОНР II и III уровней от детей с нормой речевого развития отличаются более ярко, чем по сформированности коммуникативных умений. При этом уровень сформированности коммуникативных умений в экспериментальной группе, хоть и показал ожидаемо более низкие результаты по сравнению с контрольной группой, тем не менее, таких грубых уровневых различий, как в сформированности речевых умений, у этих детей нет.

На основе сопоставления уровней сформированности лексико-грамматической стороны речи и связной речи и уровней сформированности коммуникативных умений мы определили, что группа полиморфна: коммуникативные умения сформированы лучше по сравнению с речью.

По результатам исследования мы определили следующие направления дифференцированной логопедической работы: развитие коммуникативных умений и развитие устной речи.

**Научная новизна** определяется тем, что, подтверждены и дополнены имеющиеся научные представления о взаимосвязи речевого и коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

**Практическая значимость** исследования заключается в том, что нами составлен методический комплекс и разработано дифференцированное содержание логопедической работы по развитию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Предложенные материалы могут быть использованы в работе учителей-логопедов и воспитателей.

**Теоретическая значимость исследования:** уточнены и дополнены имеющиеся теоретические сведения об особенностях развития коммуникативных умений у старших дошкольников с ОНР.

За время исследования нами были опубликованы 2 статьи, 1 выступление.

## **Master's thesis abstract**

**Structure and scope of work:** the work contains 205 pages, consists of a reference, two chapters, a conclusion, a list of references from 71 sources, includes 14 pictures, 18 tables, 6 applications.

Brief description of the work.

**The object of the research** is the communicative side of the activity of communication with a general underdevelopment of speech.

**The subject of the research** is the content of speech therapy job on the development of communication in elder preschoolers with general voice disorders of II and III levels.

The purpose of the teaching is to theoretically substantiate and develop the content and methodological support of speech therapy work aimed at developing communication skills in elder school children with general speech underdevelopmental of levels II and III.

**The hypothesis of our research is the following assumptions:**

1. By communication skills in older preschoolers, we mean the mastery of all types of speech activity, skills and abilities of using the language in various spheres and situations of communication corresponding to the experience, interests, psychological characteristics of children, namely:

- the ability to interact and negotiate (communicative and regulatory);
- the ability to request information and the ability to listen and hear the speech of the interlocutor (communicative and informational);
- the ability to understand the emotional state of the partner (communicative-affective).

2. We assume that according to the formation of communication skills and the lexical and grammatical side of speech and coherent speech, preschoolers with GSU are a polymorphic group. There is an interdependent relationship between the levels of

formation of communicative skills and the level of the lexical and grammatical side of speech and coherent speech in elder preschoolers with general underdevelopment speech.

3. The revealed symptoms and mechanisms of communication skills disorders will allow us to differentiate the basis of speech treatment skills on the leveling up of communication skills in older preschool children with General SUn.

Research methods were determined in accordance with the purpose, hypothesis and objectives of the research:

1. Theoretical: analysis of psychological, pedagogical, tongue therapy and psycholinguistic literature on the research problem, generalization of pedagogical experience, study of the regulatory framework, program documentation, teaching aids.

2. Empirical: ascertaining experiment, observation, conversation; analysis of the products of students' activities.

3. Quantitative and qualitative analysis of research results.

Research results.

As part of the implementation of one of the tasks of the ascertaining experiment, we organized and conducted a ascertaining experiment, which included two blocks of 3 series of tasks, and carried out a quantitative and qualitative analysis of the results. Based on the data obtained, we can assume that, regardless of the level of speech formation, the level characteristics of the foundation of communication skills in bigger preschoolers are generally ordinary.

When comparing the experimental and control groups, according to the formation of tongue skills, children with General SU differ from children with a basic speech development more distinct than in the formation of communication skills. At the same time, the level of foundation communication skills in the experimental group, although it showed expectedly lower results compared to the control group, nevertheless, these children do not have such gross level differences as in the formation of speech skills. Based on a comparison of the levels of formation of the lexical and

grammatical side of speech and coherent speech and the levels of formation of communicative skills, we determined that the group is polymorphic: communication skills are formed better than speech.

Based on the results of the study, we identified the following areas of differentiated speech therapy work: - the development of communication skills and the development of oral speech.

Scientific novelty is determined by the fact that the existing scientific ideas about the relationship of speech and communicative development of older children with general speech underdevelopment are confirmed and supplemented.

**The practical significance of the research** lies in the fact that we have completed a methodological complex and designed a differentiated content of speech treatment work on the development of communication skills in older preschool children with General SU. The proposed material base can be transferred in the job of speech teachers and educators.

**The theoretical significance of the research:** the available theoretical theory on the levels of the development of communication skills in older preschoolers with General SU has been cleared and supplemented.

During the research, we published 2 articles, 1 presentation.

**СОДЕРЖАНИЕ**

Введение.....	3
Глава I. Теоретические основы изучения развития коммуникативных умений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи .....	10
1.1. Основные сущностные характеристики коммуникативных умений.....	10
1.2. Особенности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста .....	22
1.3. Специфика развития коммуникативных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи .....	28
1.4. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики коммуникативных нарушений у дошкольников.....	41
Выводы по главе I .....	47
Глава II. Экспериментальное изучение коммуникативных умений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	49
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента .....	49
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента .....	58
2.3. Содержание дифференцированной логопедической работы по развитию коммуникативных умений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи .....	90
Выводы по главе II .....	101
Заключение .....	103
Библиография .....	107
Приложения .....	113



## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность.** В настоящее время общее недоразвитие речи (далее – ОНР) – самый распространенный и тяжелый речевой дефект у детей дошкольного возраста, характеризующийся речевой аномалией, при которой нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики, при сохранности интеллектуального развития и слуха. Трудности, которые испытывают дети с недоразвитием речи при усвоении программы дошкольного учреждения, обусловлены не только нарушением речевой функции, но и замедленным процессом развития коммуникации у ребенка, отличающимся качественным своеобразием.

Формирование коммуникативных умений старших дошкольников является одной из первостепенных задач образовательных организаций по коррекционно-образовательной работе с ними, так как результативность и качество процесса обучения в значительной степени зависят от уровня коммуникативных умений субъектов общения [5].

Коммуникативные умения – основное условие развития ребенка, как социально-ориентированной и полноценной личности, вне зависимости от речевых особенностей.

В ФГОС ДО обозначено одно из важнейших направлений формирования личности дошкольника – «Социально-коммуникативное развитие», что предполагает освоение ребенком «моральных и нравственных ценностей, развитие общения и взаимодействия со взрослыми и сверстниками, развитие саморегуляции собственных действий, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками» [62].

Многочисленные научные труды в области развития коммуникативных умений в дошкольном возрасте принадлежат В.В. Давыдову, А.Н. Леонтьеву,

Д.Б. Эльконину в их основе ведущая концепция общения связана с деятельностью каждого ребенка [34; 68].

В исследованиях А.В. Запорожца, М.И. Лисиной прослеживается тесная связь между коммуникативными навыками и психическим развитием детей дошкольного возраста [35; 47].

Публикации таких авторов, как Б.М. Гриншпун, Г.В. Гуровец, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Л.Б. Халиловой, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др. указывают на факт наличия у детей с общим недоразвитием речи стойких нарушений формирования их коммуникативного акта, сопровождающихся незрелостью отдельных психических функций, эмоциональной неустойчивостью, тугоподвижностью когнитивных процессов.

Анализ литературных данных дает основание утверждать, что, несмотря на интерес к проблеме, на наличие многообразия научных исследований и методических разработок, так или иначе затрагивающих эту проблему, до настоящего времени не сложилось целостного видения решения проблемы развития коммуникативных умений у старших дошкольников с ОНР.

При существующей системе и организации учебного процесса логопедическая помощь, детям с ОНР в дошкольном возрасте в основном направлена на коррекцию фонетико-фонематических и лексико-грамматических средств языка, а формированию как вербальных, так и невербальных средств коммуникации и развитию коммуникативных умений не уделяется должного внимания. Развитие коммуникативных умений в устной речи должно рассматриваться не просто как цель дошкольного образования, но как средство успешности овладения любыми предметными знаниями и умениями в будущем. Однако при организации воспитательного процесса в дошкольном образовании формирование коммуникативных умений выступает скорее как дополнение к основному процессу обучения и воспитания, нежели как самостоятельная

педагогическая задача. Возникает потребность в создании различных моделей дифференцированной коррекционно-развивающей работы по развитию коммуникативных умений у дошкольников с ОНР, с учетом возможностей и индивидуально типологических особенностей детей. Перед педагогами стоит задача поиска эффективных методов и средств для развития коммуникативных умений у дошкольников с ОНР в современной образовательной практике.

Несмотря на значимость коммуникативно деятельностных подходов к развитию речи, основное число методических разработок ориентировано на работу над развитием средств вербальной коммуникации, а развитию умений применять эти средства в различных моделях, формах и ситуациях общения уделяется не так много внимания, что и обуславливает актуальность нашего исследования.

Таким образом в современной образовательной практике существует **противоречие**: между необходимостью формирования коммуникативных умений у старших дошкольников с ОНР II и III уровней и недостаточной разработанностью содержания и методического обеспечения логопедической работы по развитию коммуникативных умений.

Данное противоречие порождает **проблему исследования**, которая заключается в определении дифференцированного содержания логопедической работы и методического обеспечения для развития коммуникативных умений у старших дошкольников с ОНР II и III уровней наиболее успешно и отвечающего требованиям практики.

**Объект исследования** – коммуникативная сторона деятельности общения при общем недоразвитии речи.

**Предмет исследования** – содержание логопедической работы по развитию коммуникативных умений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи II и III уровней.

**Цель исследования** – теоретически обосновать и разработать содержание и методическое обеспечение логопедической работы, направленной на развитие коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II и III уровней.

**Гипотезой** нашего исследования служат следующие предположения:

1. Под коммуникативными умениями у старших дошкольников мы подразумеваем овладение всеми видами речевой деятельности, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям детей, а именно:

– умения взаимодействовать и договариваться (коммуникативно-регуляционные);

– умения запрашивать информацию и умения слушать и слышать речь собеседника (коммуникативно-информационные);

– умения понимать эмоциональное состояние партнера (коммуникативно-аффективные).

2. Мы предполагаем, что по сформированности коммуникативных умений и лексико-грамматической стороны речи и связной речи дошкольники с ОНР являются полиморфной группой. Существует взаимообусловленная зависимость между уровнями сформированности коммуникативных умений и уровнем лексико-грамматической стороны речи и связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

3. Выявленная симптоматика и механизмы нарушений коммуникативных умений позволят нам дифференцированно определить содержание логопедической работы по развитию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Для достижения цели исследования были сформулированы следующие **задачи исследования:**

1. Определить современное состояние проблемы в психолого-педагогической, логопедической и психолингвистической литературе.

2. Выявить особенности и уровни сформированности лексико-грамматической стороны речи и связной речи, а также коммуникативно-информационных, коммуникативно-регуляционных и коммуникативно-аффективных умений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

3. Проанализировать взаимозависимость между сформированностью коммуникативных умений с одной стороны и лексико-грамматической стороны речи и связной речи с другой.

4. На основе выявленной симптоматики и специфики нарушений разработать дифференцированное содержание логопедической работы.

**Теоретико-методологическую основу исследования** составили следующие положения:

– об общности основных закономерностей нормального и аномального развития коммуникативных умений у дошкольников (А.П. Воронова, Б.М. Гриншпун, О.В. Зациринская, Т.А. Нилова, О.С. Павлова, В.И. Селиверстов, Е.О. Смирнова, Н.М. Юрьева, Г.Р. Шашкина);

– о коммуникативно-деятельностном подходе к развитию речи у детей с общим недоразвитием речи (О.Е. Грибова, О.В. Дзюба, С.А. Игнатьева, Л.Д. Столяренко, Е.Л. Черкасова, Г.В. Чиркина и др.)

– о структуре коммуникативных умений, включающих в себя: информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные умения (Л.А. Петровская, Г.М. Андреева, Б.Ф. Ломов, Л.Р. Мунирова, Н.Н. Богомолова, И.В. Гришняяева);

– о ведущей роли взрослого в коммуникативном развитии ребенка и значимости общения со сверстниками (М.А. Лисина, А.А. Бодалев, В.И. Загвязинский, В.И. Кашницкая, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьева, А.В. Мудрик);

Для решения поставленных задач применялся следующий комплекс **методов исследования:**

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической, логопедической и психолингвистической литературы по проблеме исследования, обобщение педагогического опыта, изучение нормативной базы, программной документации, методических пособий.

2. Эмпирические: констатирующий эксперимент, наблюдение, беседа; анализ продуктов деятельности обучающихся.

3. Количественный и качественный анализ результатов исследования.

Избранная методологическая основа и поставленные задачи определили ход исследования, которое проводилось с 2018 по 2020 год. База исследования – муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 333 комбинированного вида» г. Красноярск.

**Организация исследования.** Первый этап – поисково-теоретический (октябрь 2018 – март 2019 гг.). Осуществлялся теоретический анализ проблемы исследования, определялись методология, цель, гипотеза, задачи исследования, уточнялся категориальный аппарат исследования, разрабатывались ключевые идеи опытно-экспериментальной работы, обосновывались методы изучения исследуемого явления.

Второй этап – экспериментальный (сентябрь 2019 – июнь 2020 гг.), предусматривает организацию экспериментальной работы по изучению коммуникативных умений старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Третий этап – обобщающий (сентябрь – октябрь 2020 г.). Проводились анализ и обобщение результатов исследования, уточнялись теоретические положения и

выводы, осуществлялось литературное оформление текста диссертации, формулировка выводов.

**Практическая значимость** исследования заключается в том, что нами составлен методический комплекс и разработано дифференцированное содержание логопедической работы по развитию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II и III уровней. Предложенные материалы могут быть использованы в работе учителей-логопедов и воспитателей.

**Научная новизна исследования** определяется тем, что, подтверждены и уточнены имеющиеся научные представления о взаимосвязи речевого и коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись через участие в научно-практических мероприятиях: «XX международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых «молодежь и наука XXI века», г. Красноярск, 2019 г., 2020 г.

Публикации основных положений и результатов исследования нашли отражение в 2х статьях. (Красноярск, 2020 г.)

**Структура и объем исследования.** Работа состоит из введения, двух глав, выводов, заключения, списка использованных источников и приложений.

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

## 1.1. Основные сущностные характеристики коммуникативных умений

Способность людей к проявлению коммуникации определяется в психолого-педагогических исследованиях как, в общем, коммуникативность (Г.М. Андреева, А.Б. Добрович, Н.В. Кузьмина, А. Джекобе). Для того чтобы владеть коммуникативностью, человек должен обладать определенными коммуникативными умениями.

Изучением понятия «коммуникативные умения» занимаются лингвисты и психолингвисты (А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Р.М. Фрумкина и др.), психологи (А.А. Деркач, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.В. Мудрик, С.Л. Рубинштейн, Е.В. Руденский, Д.Б. Эльконин и др.), социологи (В.П. Конецкая), педагоги (А.Г. Асмолов, М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Н.А. Лошкарева, М.Р. Львов, М.С. Соловейчик и др.).

При этом каждая наука трактует понятие «коммуникативные умения» с различных сторон в зависимости от своего предмета изучения. Коммуникативные умения являются необходимыми компонентами процесса общения, которые включают: средства общения (речь, мимика, пантомимика); вербальные и невербальные средства общения; внутренние мотивы человека (направленность на общение, желание участвовать в разговоре); умения аудирования и говорения (умение выражать свои чувства, эмоции, желания, задавать вопросы, аргументировать).

Чтобы расшифровать сущность термина «коммуникативные умения» важно выяснить соотношение понятия «коммуникация» со смежными с ним



понятиями «общение», «деятельность» и «речевая деятельность», а также раскрыть термин «умение» и установить связь с понятием «речевые умения».

Коммуникация – одна из фундаментальных основ общественного бытия. И необходимое и всеобщее условие жизнедеятельности человека.

Теория коммуникации берет свои основы из риторики – науки, возникшей в глубокой древности. В современных условиях развитие теории коммуникации происходит на стыке целого ряда наук: философии, логики, психологии, лингвистики, риторики, педагогики, социологии, культурологии и даже семиотики и политологии [4].

На сегодняшний день насчитывается множество интерпретаций понятия «коммуникация» (М.А. Василик, М.С. Каган, А.П. Панфилов, Т. Шибутани). При сопоставлении социальной коммуникации и просто коммуникации неизбежно возникает проблема отождествления и сопоставления понятий «коммуникация» и «общение». В научно-исследовательской литературе прослеживается тесная и прочная взаимосвязь этих понятий. Общение – как понятие, давно и прочно утвердилось в научных дисциплинах социально-гуманитарного цикла – философии, общей и социальной психологии, социологии, педагогике и др. Возникшая проблема о том, что термин «коммуникация» обозначает те же понятия, что и термин «общение» привлекает внимание многих специалистов. В результате появились различные подходы к объяснению и разграничению этих понятий.

В основном происходит отождествление категорий «общение» и «коммуникация». Это связано с тем, что в англоязычных текстах есть только слово «communication», которое переводится как общение и коммуникация. Такой синонимичности этих понятий придерживаются многие отечественные психологи и философы – Л.С. Выготский, В.Н. Курбатов, А.А. Леонтьев и др.

В некоторых энциклопедических источниках понятие «коммуникация» интерпретируется через термин «общение» – как «путь сообщения, общение». Общение же определяется как «взаимодействие двух и более лиц, состоящее в обмене между ними информацией как познавательного, так и аффективного характера», т.е. обмене знаниями и эмоциями [57].

В некоторых словарях, например в психологическом словаре под редакцией В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякова, в словаре социолингвистических терминов дана отсылка: «Коммуникация, см. Общение» [58].

Общение и коммуникацию можно назвать синонимами по мнению многих специалистов и авторов, они отражают идентичные понятия об общении и коммуникации в разных проявлениях, в разных ролях и этапах развития ребенка как полноправной и полноценной личности в социуме.

Однако социологи рассматривают общение как более широкое понятие, включающее не только обмен знаниями и эмоциями, но и включает в себя исторические, социальные и политические взгляды.

Но, чтобы не утратить важные аспекты общения (Г. М. Андреева, Б. Д. Парыгин, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский) указывали на связь общения не только в практической деятельности, но также и как удовлетворения потребности человека в контактах с другими людьми - коммуникация, обособляя тем самым это понятие в самостоятельную активность. Таким образом, происходит разграничение понятий «коммуникация» и «общение».

Этой же позиции, разграничивающей понятия «коммуникацию» и «общение», придерживаются также психологи Г.М. Андреева, А.В. Батаршев, Н.Н. Богомолова, Е.Е. Дмитриева, А.Б. Добрович, Я.Л. Коломинский, Н.И. Конюхов, Б.Д. Парыгин, Л.А. Петровская, А.В. Петровский; педагоги А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская; социолог В.П. Конецкая. Коммуникацию, как одну из сторон общения, рассматривали в своих исследованиях также Г.М.

Богомолова, Л.А. Петровская и другие наряду с интерактивной и перцептивной, которая «состоит в обмене информацией между общающимися индивидами» [46].

Известный социальный психолог Г.М. Андреева по-своему разделяет коммуникацию и общение. Она считает общение категорией более широкой, чем коммуникация и предлагает выделить три взаимосвязанных плана общения: перцептивный, как взаимное восприятие, стремление к пониманию поведения партнеров по общению; коммуникативный, обмен высказываниями, сообщениями через знаковую систему; интерактивный процесс обмена не только словами но и действиями в совместной деятельности [2].

Б.Д. Парыгин поддерживал первую точку зрения, он отмечал, что «коммуникация не может быть сведена к информационному процессу передачи и приема информации в ситуации общения». И рассматривал ее с точки зрения межличностного взаимодействия, «вся совокупность социальных отношений общества независимо от их масштабности может рассматриваться, как одно из проявлений и результатов общения между людьми» [48, с. 245].

В разрез первого подходу, рассматривает общение как одну из форм коммуникации А.В. Соколов, в рамках второго подхода. Субъекты, вступившие в коммуникационную детальность, могут преследовать три цели: подражание, диалог и управление [59]:

- 1) подражание – произвольное и непроизвольное, как одна из древнейших форм общения, передачи смыслов (объект-субъектное отношение).
- 2) диалог – субъект-объектное отношение, равноправные партнеры по передаче, обмену информации и чувств, владеющими определенными смыслами.
- 3) управление – объект-субъектное отношение, когда коммуникатор воспринимает реципиента, как средство достижения своих целей. В отличие от диалога субъект имеет право на монолог. [59].

Коммуникацию и общение, как различные понятия, считала и В.П. Конецкая, она утверждает, что «коммуникация – это каузальный процесс переноса и восприятия информации в пределах социального межличностного и массового общения по разным каналам при помощи различных коммуникативных средств», в то время как общение – «процесс обмена мыслями и чувствами, ...реализуемый главным образом при помощи вербальных средств коммуникации» [25, с. 20].

Рассматривая определение понятия, «коммуникация» в современной лингвистике, О.Н. Морозова и О.А. Базылева приходят к выводу, что коммуникация представляет собой более широкое понятие, чем общение, и включает в себя механический и деятельностный аспекты. Общение входит именно в деятельностную когнитивную среду коммуникации и представляет собой сугубо человеческую деятельность [4].

Таким образом, анализ взглядов на толкование термина «коммуникация» показывает, что в научных исследованиях коммуникация отождествляется с общением или рассматривается как схожее, но не идентичное ему понятие.

Очевидно, что соотношение понятий коммуникация и общение рассматривается в каждом из представленных подходов в зависимости от того содержания, которое в них вкладывается. Поэтому в одних случаях коммуникация выступает лишь как информационная сторона, аспект общения; в других, наоборот, общение выступает стороной, или формой, коммуникации. Каждая из приведенных точек зрения по-своему отражает существенные стороны обеих категорий и их соотношение.

Окончательное решение данной проблемы еще не принято, отметим только, что константой большинства определений коммуникации играет роль понятие информации или информационного обмена. Общение – также может

трактоваться как процесс, имеющий ярко выраженный информационный характер.

Можно резюмировать некоторые выводы: устная коммуникация не может существовать вне общения, а общение без устной коммуникации может существовать; при соотношении этих понятий получается, что коммуникация может существовать как часть общения, может быть ему тождественна, а общение может быть частью коммуникативной деятельности.

В научно-исследовательской литературе коммуникация и общение рассматриваются в единстве с деятельностью. Однако такую взаимосвязь можно освещать по-разному.

Г.М. Андреева, в отечественной психологии соотносит понятия общения и деятельности с двух разных сторон жизнедеятельности человека, его бытия в нашем социуме.[2]

В другом направлении, если двигаться то, общение выделяется как сторона деятельности, оно включается в любую деятельность, без него в принципе невозможна деятельность, но и деятельность также выступает, как необходимость при условии для общения (А. Н. Леонтьев) [28].

Если рассматривать общение как особый вид деятельности, то для начала его рассматривают как коммуникативную деятельность, развивающуюся достаточно самостоятельно на определенном этапе онтогенеза. Важную роль при этом играют определение ориентиров этой самой деятельности, что движет человеком, какие мотивы и какими средствами и способами он, эти самые, ориентиры выделяет в процессе деятельности. (А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин) [49]. Обратная сторона медали общения – как вида деятельности, прежде всего речевой. Ориентируясь на это, выясняют все присущие ей элементы, мотивы, операции и пр. В то же время, если ориентация на критерий цели при выделении видов деятельности действительно усложняет описание

общения как вида деятельности, поскольку оно по своей природе «многоцелевое», то принятие мотива в качестве основного критерия вносит большую определенность в этот вопрос. «Конечно, общением можно руководствоваться по мотивам иного плана, но во всех тех случаях, когда оно действует как деятельность, оно получает определенный мотив». На разных этапах развития коммуникативной деятельности реализация коммуникативных намерений и решение коммуникативных задач опирается на системы ориентировочных процессов, важное место среди которых занимают невербальные компоненты общения (А. А. Леонтьев) [28].

Как замечает М.И. Лисина, предметом коммуникационной деятельности (общения) является другой человек, партнер по общению, как субъект. У человека существует потребность в общении, которая ведет к познанию и оценке других людей, а с их помощью и через них – к самопознанию и самооценке. Людям свойственно узнавать о себе и об окружающих через деятельность и разнообразным ее проявлениям. Человек самовыражает себя через любые виды деятельности, что позволяет нам понять его как субъекта. Особую роль в этом отношении играет коммуникативная деятельность, являясь процессом двусторонним, она всегда направлена на другого человека, который в свою очередь, через коммуникацию познает другого человека или других участников процесса общения. [31].

Существуют разные возможности выделения основных функций коммуникативной деятельности в жизни человека. Так, например, мы можем выделить две основные функции коммуникации, такие как: 1) организация совместной деятельности людей (согласование и объединение усилий для достижения общего результата) и 2) формирование и развитие межличностных отношений (взаимодействие с целью налаживания отношений). А исходя из того, что предметом коммуникативной деятельности в первую очередь все-таки

выступает человек, мы можем предложить и третью очень важную функцию коммуникации – это познание людьми друг друга [31].

Задача коммуникации в устной форме во всех ситуациях одинакова – обеспечить адекватное восприятие слушателям той информации, которую излагает говорящий. Коммуникативную ценность высказывания определяет его адекватность целям речевой деятельности субъекта. Нельзя не согласиться с утверждением, что коммуникативная деятельность составляет необходимое условие формирования личности, ее сознания и самосознания [30].

Несмотря на различия в теоретических аспектах, все исследователи подчеркивают определенную связь между коммуникацией, общением и деятельностью, недопустимость их отделения друг от друга.

Наиболее близким к общению и коммуникации видом деятельности является речевая деятельность. Остановимся подробнее на их отношениях. Речь, несомненно, является основным средством коммуникации в общении. Многие российские психологи и лингвисты (Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев) определяют ее либо в форме речевых действий, либо целого речевого акта, включенных в любую неречевую деятельность.

И.А. Зимняя заявляет, что «речевая деятельность представляет собой активный, целенаправленный, мотивированный, предметный (содержательный) процесс выдачи и приема сформированной или сформулированной посредством языка мысли, которая направлена на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения» [19].

По мнению А.Н. Леонтьева, «речевая деятельность есть специализированное употребление речи для общения и в этом смысле – является частный случай деятельности общения» [29, с. 64].

Таким образом, мы можем сказать, что общение и коммуникация осуществляются посредством речи, которая является их формой и способом

одновременно. Следовательно, общение, коммуникация и речевая деятельность можно рассматривать как общее и частное.

По мнению А.А. Леонтьева, человек должен уметь ориентироваться в условия коммуникации с партнерами по общению, уметь адекватно оценить ситуацию и среагировать обратной связью, используя необходимые средства и способы общения для передачи запанированного [28].

Эти навыки можно взять за основу для уточнения понятия «коммуникативные умения» в нашем исследовании, но не без некоторых модификаций. По логике изложения понятие «умение» требует пояснения.

Некоторые ученые расшифровывают эти умения, как простым методом, техникой действия, основанной на знаниях. (В.П. Зинченко, Э.Г. Азимов, И.Ф. Исаев, А.В. Петровский, Б.Г. Мещеряков, В.А. Сластенин), другие преподносят это понятие как целостности деятельности (Р.С. Немов, С.Л. Рубинштейн) или как отдельно взятую деятельность (В.В. Давыдов, К.К. Платонов). Ряд исследователей придерживаются мнения, что умения – это способность к деятельности, производные от полноправных видов целенаправленных действий, то есть они применяются и сохраняются в тесной связи с активированными действиями самих индивидов.

Таким образом, несмотря на разнообразие взглядов на интерпретацию данной психологической категории, все исследователи раскрывают умения через действия, деятельность, то есть отмечают их связь, взаимозависимость, и даже иногда взаимозаменяемость, признавая, что формирование умений (в том числе и коммуникативных) происходит также в процессе действий, деятельности.

Ученые признают актуальность проблемы развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста. Это объясняется необходимостью развития у детей вербальных и невербальных навыков, которые открывают для



детей пути конструктивного взаимодействия с обществом и позволяют им развиваться в коммуникативной среде. Для определения круга коммуникативных умений необходимо рассмотреть их основные классификации. Ю.М. Жуков заинтересовался структурой коммуникативных умений в трудах зарубежных ученых, что одни подразумевают под умениями прежде всего поведенческие навыки, другие – способность оценивать свои ресурсы и использовать их для решения коммуникативных задач [16].

Принято рассматривать классификацию коммуникативных умений, содержащую в себе два блока: общих умений и блока специальных умений. В свою очередь общие умения можно разделить на умения говорения и умения слушания. Также присутствует подразделение на вербальные и невербальные умения. При чем, развитию умений слушать и умений невербального общения уделяется более пристальное внимание.

Так, А.В. Мудрик понимает умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения, пониманием психологических особенностей индивида. Он выделил такие составляющие коммуникативных умений как ориентироваться в партнерах, объективно воспринимать людей (понимать их настроение, характер); разбираться в ситуации общения (знать правила, устанавливать контакты); сотрудничать в различных видах деятельности [38].

Коммуникативная способность имеет общественно-историческое происхождение; она проявляется, формируется и совершенствуется в практическом общении; она отражается в коммуникативных навыках и умениях, а особенно ярко в быстроте и успешности приобретения соответствующих знаний, умений, навыков [52].

Языковые и коммуникативные навыки имеют важное влияние на то, как дети думают, учатся и развивают социальные отношения. Эти области взаимно взаимодействуют друг с другом, и компетентность в каждой области

способствует повышению компетентности в других. Язык играет важную роль в эмоциональном и поведенческом стиле общения детей, и дети с незаметными или не раскрытыми языковыми проблемами подвержены риску развития поведенческих проблем, которые зачастую более заметны и затмевают языковые проблемы.

Ю.А. Каляева характеризует рассматриваемую категорию, как способ выполнения информативных, перцептивных и интерактивных действий, от которых зависит готовность личности к коммуникативному взаимодействию в ситуации общения [22].

Л.Р. Мунирова предлагает такие группы коммуникативных умений как:

– группа информационно-коммуникативных умений: состоит из умений вступать в процесс общения, ориентироваться в партнерах и ситуациях общения, соотносить средства вербального и невербального общения;

– группа регуляционно-коммуникативных включает в себя умения согласовывать действия, мнения, установки с потребностями своих партнеров по общению; применять индивидуальные умения при решении совместных задач; оценивать результат совместного общения;

– группа аффективно-коммуникативных умений – это умения делиться своими чувствами, интересами, настроениями с партнерами по общению; проявлять чуткость, оценивать эмоциональное поведение другого [39].

Таким образом, несмотря на различные трактовки понятия «коммуникативные умения», понимание коммуникативных умений авторами связано прежде всего с готовностью субъекта взаимодействовать с партнером в процессе коммуникации с опорой на знания способов и средств общения.

Несовершенство коммуникативных умений затрудняет процесс общения детей, а также оказывает влияние на их личностное развитие.

В «Концепции дошкольного воспитания», говорится о том, что главным орудием общения и обобщения опыта деятельности человека или ребенка, как в нашем случае, является конечно же речь. Она пронизывает все этапы жизни ребенка. Особенно чувствительны к овладению речью дети: если к 5–6 годам ребенок не достиг определенного уровня владения родным языком, то этот путь, как правило, вызывает трудности в освоении в более позднем возрасте. Для того, чтобы речевые и коммуникативные возможности формировались и реализовывались, в дошкольном учреждении необходимо обязательно проводить специальные занятия, чтобы ребенок мог без труда включаться в них и практиковаться в общении. Посредством таких ситуаций можно разнообразить словарный запас, накапливать способы выражения своих мыслей, усовершенствовать поток речи. [62].

Овладевать активной речью, учиться ее воспринимать правильно и понимать ее, ребенок начинает через общение со взрослыми и сверстниками. К концу дошкольного детства ребенок может достигнуть значительных успехов в овладении родным языком как с фонетической стороны речи, так и лексико-грамматической. Коммуникативные цензы, такие как правильность, логичность, разнообразие и выразительность развиваются параллельно речевым умениям.

Ведущие специалисты в области педагогики и психологии признают всю важность и приоритетность развития коммуникативных умений у старших дошкольников не только с отклонениями в речевом развитии, но и всех детей старшего дошкольного возраста, как ведущего вида умений при развитии всех сторон личности каждого человека (Л.В. Ворошина, Г.Я. Кудрина, Е.А. Смирнова, О.С. Ушакова и др.).

Таким образом, понятия «общение», «коммуникация» и «речевая деятельность» содержат как общие, так и отличительные признаки. Общими являются их соотнесенность с процессами обмена и передачи информации, связь

с языком как средством общения и связь с социоречевым поведением коммуникантов. Отличительные признаки обусловлены различием в объеме содержания этих понятий (узком и широком), что объясняется использованием их в смежных науках или даже в различных аспектах одной научной дисциплины, когда на первый план выдвигаются те или иные признаки этих сложных понятий. Следует подчеркнуть, что все они взаимосвязаны и имеют большое значение в формировании личности ребенка, ее развитии и становлении разумного, культурного поведения.

## **1.2. Особенности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста**

Процесс формирования и совершенствования коммуникативных умений у старших дошкольников, с одной стороны – это обычное явление, которое обязательно происходит в жизни каждого человека на определенном этапе. А с другой стороны, это весьма многомерный и сложный процесс, который зависит от множества параметров, от личностного онтогенеза развития ребенка до влияющих на него внешних факторов. А формирование коммуникативных навыков у детей с некоторыми отклонениями в развитии речи – это совсем другое дело и имеет ряд специфических особенностей и требований. Смысловой аспект очень важен при развитии речи ребенка, как и лингвистический, но первый напрямую связан с когнитивными возможностями ребенка. Наполняемость речи смысловым контентом признается специалистами основополагающим при процессе полноценной коммуникации. Речь ребенка напрямую зависит от его интеллектуальных возможностей. Насколько полно он воспринимает картину мира.

В трудах А.В. Запорожца, М.И. Лисиной, Т.А. Репиной, Т.В. Антоновой, А.Г. Рузской и др. были подробно раскрыты особенности формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста [31, 49, 53].

У детей, которые не достигают ожидаемых этапов развития речи, необходима комплексная оценка развития, поскольку атипичное развитие речи может быть вторичной характеристикой других физических проблем и проблем развития, которые могут сначала проявиться как языковые проблемы.

М.И. Лисина выделила специфические формы общения для каждого возрастного этапа развития ребенка [31]. Определяя их с точки зрения психологии, как одно из условий успешного формирования коммуникативных умений дошкольников. Мотивацией развития служат установка и сохранение положительных взаимоотношений со взрослым.

1. Ситуативно-деловая форма общения – в период от 6 месяцев до 2 лет и реализуется через предметно-личностное взаимодействие ребенок - взрослый. С самого рождения ребенок нуждается не только в уходе и кормлении, но также и в общении со взрослым. Ребенок очень живо реагирует на знакомых ему субъектов из его окружения, которые очень интересны ему, как с предметно-игровой стороны, так и с эмоционально-эмпатийной.

Главными средствами общения служат предметно-действенные операции. Понимание речи окружающих людей и овладение активной речью служит важнейшим достижением детей раннего возраста.

Когда ребенок имеет потребность в общении он вступает в процесс общения со взрослым или с помощью его. Тогда и возникает связь между словом и предметом либо между словом и действием.

2. На фоне познавательной деятельности детей выступает иная форма общения ребенка со взрослым внеситуативно-познавательная. Данная форма общения характерна для детей 5-6 лет, когда само по себе овладение речью

позволяет детям перейти от ограниченности ситуативного, практического общения со взрослым к более продвинутому уровню коммуникативной деятельности, направленной на установление чувственно невоспринимаемых взаимосвязей в физическом мире.

3. внеситуативно-личностная форма общения детей со взрослыми (характерна для детей 6–7 лет) по мнению М.И. Лисиной является высшей формой коммуникативной деятельности детей в дошкольном возрасте. В отличие от предыдущей формы, она является проводником к познанию ребенком социального мира людей и взаимоотношений в нем. Данная форма общения строится на основе личностных мотивов в совместной деятельности (игра, учеба, труд).

Познавательные и деловые мотивы, по мнению автора, выполняют служебную функцию и предопределяют достижение более сложных финальных мотивов; личностные мотивы удовлетворяются через общение. Исходя из вышеизложенного, совместная деятельность ребенка со взрослым является самым главным аспектом для формирования коммуникативных умений, по мнению А.В. Петровского [47].

Той же точки зрения придерживаются А.Г. Рузская, З.М. Богуславская они также отмечали, что взаимодействие ребенка со взрослым оказывает влияние на появление деловых, познавательных, личностных мотивов общения, формирует инициативу и стремление к общению [53].

Таким образом, развитие речи у старших дошкольников происходит в их непосредственном и опосредованном взаимодействии со взрослым. Под влиянием и по инициативе взрослого происходит переход от одной формы общения к другой, формируется новое содержание составляющей потребности в общении. Однако взрослея, ребенок испытывает необходимость и потребность в общении не только со взрослым, но также и со своими сверстниками.

Иную точку зрения по этому направлению на формирование коммуникативных умений дошкольников излагают А.В. Запорожец, Л.В. Артемова, К.Я. Вольцис, и др.

Тоже самое утверждает А.В. Запорожец указывая на необходимость формирования коммуникативных умений дошкольников в процессе совместной деятельности со сверстниками. По его мнению, это создает определенную ситуацию развития, когда ребенок сталкивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы общения по отношению к другим людям [49].

И.С. Исмаилова выделяет три основных типа мотивов, лежащих в основе общения дошкольников со сверстниками:

- мотив делового взаимодействия, предполагающий совместную деятельность дошкольников и необходимость партнерского подхода; обычно сам процесс выполнения совместных заданий вызывает у дошкольников положительное эмоциональное восприятие ситуации;

- мотив личного взаимодействия, в связи с которым обычно рассматривается феномен так называемого невидимого зеркала, когда ребенок рассматривает действия сверстника по отношению к себе, как выражение своего личного отношения к себе;

- мотив познавательного характера, когда ровесник воспринимается как равный партнер, и коммуникация направляется в том числе на познание и самопознание [12].

В целом общение со сверстниками имеет следующие особенности:

- яркая эмоциональная окрашенность и насыщенность самых неожиданных высказываний.

- нестандартность детских высказываний, отсутствие регламентов, строгих норм и правил, словотворчество. Когда дети разговаривают друг с другом, они используют самые непредсказуемые, неожиданные слова, словосочетания,

сочетания звуков, фразы (передразнивают друг друга, выдумывают новые названия обычным предметам, пародируют различные звуковые шаблоны);

– преобладание инициативных высказываний над ответными. Во время общения со сверстниками ребенку намного важнее высказаться самому, чем выслушать другого и как следствие диалог прерывается и «зависает». Взрослого ребенок воспринимает с большим интересом как источника новой и интересной информации.

– общение детей с друг другом значительно богаче по своему назначению и по функциям. Во взаимодействии с партнером ребенку нравится управление действиями (показывать, как можно делать и как нельзя), контроль действий (высказать свою точку зрения, сделать замечание), навязывать свои собственные модели (заставляя его это делать именно так), играть вместе (вместе решать, как мы будем играть) и постоянное сравнение с самим собой (я могу это сделать, а ты?). От взрослого же ребенок ждет или оценки своих действий, или новой познавательной информации.

Резюмируя, можно сделать вывод, что как взрослый, так и сверстник способствуют развитию разных сторон личности ребенка. Общаясь со взрослым, ребенок учится говорить и поступать правильно, слушать и понимать другого, усваивать новые знания и учиться критике. В общении со сверстниками - выражать себя, управлять другими людьми, вступать в различные отношения, игровые ситуации. Более того, многим моментам сверстник может научить гораздо лучше и быстрее, например, умению говорить правильно.

Для развития детской речи ребенку важно общаться как со взрослыми, так и со сверстниками, ведь каждая из сфер общения имеет огромное влияние на развитие тех или иных сторон речи дошкольников.

Изучив теоретические аспекты проблемы развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста, мы пришли к ряду выводов. Во-первых,



как отмечают большинство авторов, коммуникативная компетенция – это знания, умения и связанные с ним многократные составляющие, содержание которых реализуется в жизни через виды речевой деятельности в четырех ее формах: слушании, говорении, чтении и письме. Главной составляющей коммуникативной компетенции являются умения, в частности коммуникативные умения. Во-вторых, анализ научной литературы позволил выявить, что авторы выделяют различные классификации коммуникативных умений: социально-психологические, коммуникативно-организаторские, интегрированные, вербальные и невербальные. В-третьих, одна из функций речи – функция коммуникации, то есть передачи информации. Она выступает как внешнее речевое поведение, направленное на контакты с другими людьми. В-четвертых, формирование коммуникативных речевых умений – сложный и длительный процесс совместной работы детей, воспитателя, логопеда и родителей, поэтому вся работа должна проводиться в организованной образовательной деятельности и индивидуальных коррекционных занятиях, создавая условия для активной речевой деятельности, способствуя таким образом развитию речи и коммуникативных умений ребенка.

Большое влияние на развитие речевых и коммуникативных умений у ребенка оказывает его окружение, то, как ведут себя окружающие его люди и что и как они говорят. Недоразвитие речевой активности вызывает беспокойство у родителей, потому что они обычно связаны с поведенческими и другими трудностями в дошкольный период и потому, и представляют собой фактор риска для последующей плохой успеваемости в школе, а также для широкого круга личных и социальных трудностей. Неясно, учитывая текущее состояние знаний, представляют ли такие нарушения разные уровни одного состояния или несколько различных состояний с различной этиологией.

Таким образом, мы видим, что процесс формирования коммуникативных умений у старших дошкольников – это комплексный процесс, под которым можно понимать, овладение всеми видами речевой деятельности, умениями и навыками использования языка в различных бытовых ситуациях и сферах общения, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям детей.

Процесс формирования коммуникативных умений достаточно сложный и не происходит сам по себе, в большей степени – это результат целенаправленной психолого-педагогической работы с ребенком, поэтому данный процесс требует пристального внимания и анализа, выявления проблем и средств их решения.

### **1.3. Специфика развития коммуникативных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи**

Впервые понятие общего недоразвития речи (ОНР) было выделено и теоретически обосновано Р.Е. Левиной и подробно изучены в результате многомерных исследований коллектива НИИ дефектологии Академии педагогических наук (Г.И. Жаренкова, Г.А. Каше, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова и др.) в 50-60-х гг XX века. Ученые пришли к выводу, что термин «общее недоразвитие речи» у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом представляет собой специфическое проявление речевой аномалии, при которой нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. Однако типичными являются отклонения в смысловом и произносительном аспекте речи. Нарушение речи у детей может варьироваться от отсутствия обобщенной речи полностью до наличия развернутой речи, с выраженными проявлениями лексико-грамматической и фонетико-фонематической недостаточности. [27].

С клинической точки зрения наличие нарушений, связанных с ранним органическим поражением центральной нервной системы, имеет очень большое значение при общем недоразвитии речи. Эти нарушения имеют различную природу, структуры дефекта, происхождением, различные ступени развития, как самого нарушения, так и путей его исправления. Такие нарушения отмечаются в ряде речевых нарушений таких как: алалия, дизартрия, ринолалия. [35]. Данные показывают, что значительная часть детей, выявленных только на основании задержки в экспрессивной речи, могут иметь трудности, которые разрешатся спонтанно в дошкольном периоде. Однако на данном этапе показатели не позволяют предсказать во время диагностики, у кого из детей с задержкой экспрессивной речи могут возникнуть проблемы. У детей с задержкой речи в большей степени отмечается менее благоприятный прогноз. Картина для детей старшего возраста омрачена отсутствием доказательств из выборок, которые не получили дополнительной образовательной или терапевтической поддержки. Тем не менее, из последующих исследований ясно, что дети, у которых в первый год начальной школы были выявлены языковые трудности, скорее всего, будут иметь трудности, которые сохранятся до средней школы.

Дети различаются по развитию речи и языковых навыков. Тем не менее, они следуют естественному прогрессу или графику овладения языковыми навыками. Эти вехи помогают врачам и другим специалистам определить, находится ли ребенок на правильном пути или ему или ей может потребоваться дополнительная помощь. Иногда задержка может быть вызвана потерей слуха, а в других случаях - речевым или языковым расстройством.

Исходя из литературных данных – несмотря на различные естественные отличия нарушений, у детей с ОНР есть типичные для них проявления, свидетельствующие о системном недоразвитии произносительной стороны речи: позднее проявление речи, лимитированный словарный запас, нарушение

слоговой структуры слов, выраженные аграмматизмы, дефекты произношения, недостаточная речевая активность. Названные параметры относятся в большей степени к экспрессивной речи. Однако нарушение фонематического восприятия, ограниченное общение обуславливает определенное отсутствие формирования импрессивной речи детей, которое маскируется за ориентировочное ситуативное понимание происходящего в определенной знакомой или схожей с ней ситуации. [32].

Речь таких детей невнятна и рефлексивно инертна. Речевая деятельность скудна по наполняемости и с возрастом развивается слабо, без специальной подготовки. Недоразвитие речевых средств снижает уровень общения, вызывает такие психологические характеристики, как замкнутость, пугливость, застенчивость; формирует особенности общего и речевого поведения (затрудненный контакт, вялость при включении в коммуникативную ситуацию, отсутствие навыка поддержать беседу), все это имеет результатом снижение психической активности.

Негативизм неговорящего ребенка сильно отражается на качестве его социальной и познавательной жизни. Он не может коммуницировать с окружающими в полной мере как ему хотелось бы, как делают его сверстники. Особенности взаимодействия таких детей формируются именно в связи с особенностями их личностного развития. Недостаточная степень сформированности у большинства детей с ОНР психолингвистических операций, лежащих в основе трансформационной переработки предложения, стойкие нарушения, возникающие всякий раз при переходе от «поверхностной» грамматики к глубинному уровню интерпретации предложения, свидетельствуют о неумении детей пользоваться оперативными правилами грамматики, составляющими основу полноценного владения языком (Л.Б. Халилова, Д.Р. Даниелян).

Трудности языкового оформления высказывания предстают основным системообразующим звеном в структуре речевого нарушения при ОНР (Б.М. Гриппшпун, Г.С. Гуменная, Г.И. Жаренкова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Л.В. Лопатина, Е.Ф. Соботович, Л.Ф. Спирова, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Л.Б. Халилова, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.). Общение является важным навыком, который развивается в раннем детстве и связан с более поздним академическим и социальным успехом. Некоторым детям сложно развить достаточные навыки социальной коммуникации, и для достижения функционального общения может потребоваться логопедия и целенаправленная поддержка со стороны педагогов. К сожалению, педагоги, в том числе учителя могут обладать ограниченными знаниями и навыками, чтобы наилучшим образом удовлетворить потребности учащихся в социальном общении. Речевая деятельность сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной, волевой сферы, аффективно-мотивационной области.

Дети с ОНР значительно хуже запоминают словесные символы, чем дети без речевой патологии, такое заключение позволили сделать исследования мнестических функций. Стабильность внимания значительно снижается, что приводит к ограниченным возможностям его распределения и переключения. При относительно сохранной семантической логической памяти у детей снижается словесная память, страдает объем и продуктивность запоминания. Они забывают 3-4 шаговые инструкции, элементы и последовательность задач. Позже формируются операции логического мышления. Одновременно отмечается позднее формирование саморегуляции, эмоциональная неустойчивость, элементы речевого негативизма [32].

Детям данной категории также присуще отставание в развитии двигательной сферы, отвечающей за координацию, скорость и ловкость движений, особенно если эти движения необходимо выполнять по словесной

инструкции. Такие дети могут допускать нарушение последовательности инструктируемых действий, опускать составные части последовательного комплекса движений. Заметнее всего это отмечается на сниженном объеме движения кистей рук, общей и мелкой моторики, кажущаяся медлительность действий, переключаемость с одного положения на другое. Своевременная и адекватная диагностика процессов задержки или недоразвития речи необходима для выявления закономерностей аномального развития детей с общим недоразвитием речи, а также для определения для них компенсаторной базы.

В таких условия могут плохо усваиваться правила грамматики и морфологии, при чтении и письме возникает много специфических ошибок тесно взаимосвязанных с уровнем общего недоразвития речи таких детей. [28].

Р.Е. Левина условно обозначила три уровня общего недоразвития речи, которые характеризуют речевой статус детей. Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависящих от него речевых компонентов. Переход от одного уровня на другой характеризуется появлением новых речевых возможностей. Первые два уровня характеризуют глубокие степени нарушения речи, а на третьем, более высоком уровне, у детей остаются лишь отдельные пробелы в развитии звуковой стороны речи, словарного запаса и грамматического строя [32].

Первый уровень речевого развития характеризуется полным или почти полным отсутствием словесных средств общения в возрасте, когда у нормально развивающихся детей речь в основном сформирована. Дети пяти, шести лет, а иногда и старше имеют очень скудный словарный запас как пассивный, так и активный. Этот словарь состоит в основном из звукоподражаний и звукокомплексов. Которые в свою очередь сопровождаются жестами, зачастую непонятными даже близкому окружению ребенка, т.к. образованы самими

детьми без каких либо норм и правил. Непростая ситуация с пассивным словарем таких детей, с первого взгляда кажется, что он у них сформирован значительно лучше, чем активный, хотя как показывает практика, очень часто это мнение ошибочно. Пассивный словарь детей, находящихся на первом уровне речевого развития, хоть и шире активного в действительности же неговорящие дети часто понимают обращенную к ним речь только на основании подсказывающей ориентирующей ситуации, многих слов они не понимают вовсе (ствол, подъезд, конь, изгородь, грива и др.). про таких детей часто можно услышать: «все понимают, но сказать не могут», как оказалось это не совсем так.

Если сформулировать основные положения характеризующие первый уровень ОНР, мы получаем следующие пункты:

1. активное использование жестового словаря, мимики, одного и того же звукового комплекса для обозначения предметов и действий, разницы значений, в силу этого активный словарь находится в зачаточном состоянии. Он состоит из звукоподражаний, лепетных слов и лишь небольшого количества общеупотребительных слов. Значения данных слов в понимании ребенка находятся в неустойчивой позиции и часто никак не дифференцируются.

2. пассивный словарь превосходит активный, однако речь вне коммуникационной ситуации общения имеет весьма ограниченное понимание. Практически полное отсутствие фразовой речи.

3. морфологические единицы в передаче грамматических элементов дети не используют. Преобладание корневых слов, лишенных окончаний. Чаще всего дети воспроизводят односложные звуковые комплексы (машина – «ма») либо повторяющиеся слоги («пи-пи», «бу-бу»). Звуковой анализ слова на данном уровне не представляется возможным из-за неспособности воспроизводить звуковую и слоговую структуру слова.

4. коммуникативные умения ограничиваются невербальными средствами общения, присутствует заинтересованность в контакте, но быстро меняется отношение к ситуации общения из-за непонимания. Яркие эмоциональные проявления.

На втором уровне речевые возможности детей сопровождать свою деятельность говорением возрастают:

1. в активном словаре появляются не только существительные и глаголы, но и некоторые прилагательные и наречия, в основном качественные.

2. происходит пополнение речевого фонда за счет использования отдельных форм словоизменения. Дети пробуют изменять слова по родам, числам и падежам, глаголы по временам, однако эти попытки чаще всего пока оказываются не совсем удачными.

3. появляется фраза и первые попытки ею пользоваться.

4. улучшается понимание речи, пассивный и активный словарь претерпевает изменение в лучшую сторону, как и в понимании некоторых простых грамматических формоизменений.

5. простота обнаружения неподготовленности детей к звуковому анализу и синтезу говорит о том, что произношение звуков и слов, все еще, резко нарушено.

6. коммуникативные умения также получают толчок в развитии – к невербальным добавляются вербальные средства общения, но спектр их все равно еще достаточно узок, так как речевые дефекты не позволяют выразить, то, что формируется в сознании. С другой стороны, снижается потребность в общении. Плохо формируются формы общения – диалогическая и монологическая речь.

Третий уровень речевого развития характеризуется тем, что обиходная речь детей оказывается более или менее развернутой, грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений уже нет, имеются лишь



отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя. Отчетливо выступают недостатки чтения и письма.

1. на фоне сравнительно развернутой речи наблюдается неточное знание и неточное употребление многих обиходных слов. В активном словаре детей преобладают существительные и глаголы. Мало слов, характеризующих качества, признаки, состояния предметов и действий, а также способы действий. Большое количество ошибок наблюдается в использовании простых предлогов и почти не используются в речи более сложные предлоги.

2. синтаксический строй речи сформирован не полностью присутствует в таких грамматических формах словоизменения как: падежные окончания, путают временные и видовые формы глаголов, согласования и управления.

3. простые предложения являются преимущественно доступными для использования в речевой деятельности. Распространенные и сложные предложения вызывают большие затруднения, а часто и совсем являются недоступными.

4. недостатки звукопроизношения еще носит стойкий характер, хотя и значительно меньше, тем не менее это не облегчает им выполнения звукового анализа и синтеза – они все также остаются недоступными.

5. Понимание обиходной речи в целом хорошее, но иногда обнаруживается незнание отдельных слов и выражений, смешение смысловых значений слов, близких по звучанию, нетвердое овладение многими грамматическими формами. Это особенно проявляется при чтении учебных и художественных текстов. В письме и чтении возникает много ошибок специфического характера, стоящих в прямой зависимости от уровня развития речи.

6. коммуникативные умения ограничены несформированностью диалогической и монологической речи [32].

Чтобы ребенок осуществил переход с одной ступени на ступень выше в своем речевом развитии, прежде всего, необходимо проявление новых языковых возможностей, повышение речевой активности, изменение мотивационной сферы, изменение предметно-смыслового содержания речи, мобилизация компенсационного фонда. Способность ребенка к общению - одно из важнейших достижений раннего детства и залог успеха в школе и за ее пределами. Десятилетия междисциплинарных исследований выявили поразительные закономерности в том, как дети овладевают речью и языком, а затем развивают грамотность. Эти эмпирические данные широко используются в рамках ограниченных ожиданий относительно траекторий развития речи, языка и грамотности в первые годы жизни. Например, поступление в школу предполагается, если дети того же возраста имеют одинаковые речевые и языковые способности и готовы к школе. Дети с недоразвитием речи на фоне мозаичного рисунка речевых и неречевых дефектов испытывают трудности в формировании коммуникативных навыков.

Из-за таких речевых несовершенств развитие общения не обеспечивается в полной мере и, следовательно, возможны трудности в развитии речевого мышления и познавательной активности. Большинство детей с ОНР, испытывая отрицательное эмоциональное самочувствие, не хотят вступать в контакт, как со сверстниками, так и со взрослыми, их коммуникативная активность ограничена.

О.А. Слинько изучал аспект особенностей развития дошкольников с общим недоразвитием речи, как раз эти специфические особенности и могут послужить причиной неблагоприятных взаимоотношений, «отверженности» ребенка в группе сверстников. Имеющийся дефект оказывает значительное влияние на формирование личности ребенка. Именно исходя из своих возможностей он и может выстраивать какие-либо взаимоотношения. Как со сверстником, так и со взрослыми людьми. Несмотря на определенные отклонения

от возрастных норм (особенно в области фонетики), речь детей может в достаточной мере обеспечивать свою коммуникативную траекторию, а в некоторых случаях быть полноценным регулятором поведения. У таких детей наиболее выражены тенденции к переносу сформированных речевых навыков в условия свободного общения, что позволяет в какой-то мере компенсировать речевые нарушения еще до поступления в школу. [56].

Г.В. Чиркина предложила свое видение деления таких детей на три группы, в зависимости от уровня коммуникативных нарушений и степени переживания речевого дефекта [63].

Дети первой группы совершенно не демонстрируют переживания дефекта речи, не замечают трудностей или дискомфорта при речевом контакте. Они активно общаются со взрослыми и сверстниками, широко используют невербальные средства общения. Не стесняются вступать в общение и поддерживать диалог без колебаний, используют вопросительные и побуждающие высказывания.

Вторая группа детей все же испытывает некоторые затруднения при контакте с окружающими, они реже стремятся к проявлению речевых умений либо не стремятся к общению вообще, на вопросы стараются отвечать односложно, избегают ситуаций, где необходимо говорение, в игре активно прибегают к невербальным средствам общения, про таких детей можно сказать, что они демонстрируют умеренные переживания дефекта. Хотя такие дети и избегают прямого общения как такового, тем не менее если к ним обратиться они могут вполне адекватно поддержать его. В данном случае большую роль играет эмоциональный отклик, если он присутствует в речевой ситуации или если тема разговора им близка, понятна и интересна они с удовольствием поучаствуют в разговоре. Практические действия по отношению

к партнерам по общению преобладают над словесными. Чаще всего формой общения выступает диалог [63].

У детей же третьей группы отмечается речевой негативизм, который выражается в отказе от общения, такие дети замкнуты, наблюдается заниженная самооценка, а иногда и вовсе агрессивность. Инициаторами общения таких детей назвать нельзя. Они избегают общения и со взрослыми и со сверстниками. Тем не менее предпочтительнее для них вступить в разговор со взрослым, чем с ребенком. Они не проявляют заинтересованности и остаются безучастными не только к акту общения в виде разговора, но также и к совместной деятельности их трудно привлечь. К сверстникам обращаются редко, наиболее часто употребляемым типом высказываний является вопрос, адресованный взрослому или вовсе без адресата. Дети этой группы с трудом или полностью не умеют учитывать невербальный контекст ситуации, не ориентируются в нем, предпочитая выполнять действия молча. Часто этих детей можно назвать инициаторами конфликтных ситуаций из-за эмоционального негативизма [63].

Такие особенности в формировании коммуникативной стороны общения у детей дошкольного возраста с ОНР заслуживают особого внимания. Взаимообусловленность нарушений речевой и коммуникативной функции общения не в полной мере обеспечивает полноценное развитие дошкольника, как социальной личности и как следствие неподготовленности к учебно-практическим действиям в будущем.

Того же мнения придерживается Н.И. Жинкин учитывая, 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. Нередко ребенку понятна только та информация, которая связана со знакомыми, наглядно воспринимаемыми предметами и людьми в привычной ему обстановке.

В целом коммуникативные возможности детей с ОНР ограничены и по всем параметрам ниже нормы. Такие дети часто не могут заниматься каким-либо делом, это следует из недостаточной сформированности навыков совместной деятельности. Если какую-то общую работу дети выполняют от имени взрослого, то каждый ребенок стремится делать все по-своему, не заикливаясь на партнере, не желая с ним сотрудничать. Это указывает на низкий уровень развития регуляторных и коммуникативных навыков и навыков сотрудничества.

Актуальность проблемы развития коммуникативных умений у дошкольников с ОНР в практике логопедии обусловлена, на наш взгляд, следующими обстоятельствами:

1. Сфера коммуникации – необходимая часть социального пространства, в котором существует личность. Главной составляющей коммуникативной компетенции являются умения, в частности коммуникативные умения. Коммуникативные умения необходимо формировать в дошкольном возрасте потому, что этот возраст является наиболее благоприятным для введения ребенка в речевую среду, ознакомления его с разнообразными речевыми ситуациями.

2. Формирование коммуникативных умений идет в непрерывном единстве с формированием у детей средств общения и речи. Невершенство коммуникативных умений, речевая инактивность не обеспечивают процесса свободной коммуникации и, в свою очередь, отрицательно влияют на личностное развитие и поведение детей. Несмотря на значительный интерес и

многочисленные исследования, изучение детей с ОНР в различных аспектах в плане преодоления речевых нарушений, незрелости отдельных психических функций в проблеме преодоления общего недоразвития речи у детей, в аспекте коммуникативных особенностей до настоящего времени остается еще много нерешенных теоретических и практических вопросов [60].

Так или иначе напрашивается вывод о том, что существует взаимообусловленность развития речевых и коммуникативных умений у детей с нарушениями речи (Л.Г. Соловьева) [60].

О.С. Павлова в своем исследовании речевого общения старших дошкольников с общим недоразвитием речи выявляет что в структуре групп данной категории детей действуют те же закономерности и правила «принятия» или «непринятия» «предпочитаемых», «принятых» и «непринятых» детей, что и в группе детей с нормально развивающейся речью. Кроме того, положение ребенка в группе сверстников тесно связано со степенью выраженности дефекта речи. Так, дети, занимающие высокое положение в системе личных взаимоотношений, как правило, имеют сравнительно хорошо развитую речь, в то время как среди детей, занимающих неблагоприятное положение, есть дети с положительными качествами личности, хорошим поведением, но с более тяжелым речевым дефектом, который и является определяющим в иерархии межличностных отношений [45].

Таким образом, комплекс нарушений речи и когнитивного развития у детей с тяжелой речевой патологией не позволяет им развивать полноценные коммуникативные связи с окружающими, затрудняет контакты со взрослыми и может привести к изоляции этих детей в группе сверстников [44].

Полученные данные убеждают в необходимости систематических занятий, направленных на развитие коммуникативных навыков и умений дошкольников с недоразвитием речи. Коррекционно-педагогическое воздействие, чтобы

определить реальные возможности оптимизации игровой и учебной деятельности за счет усиления коммуникативной направленности в каждой из них.

#### **1.4. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и коррекции коммуникативных нарушений у дошкольников**

На сегодняшний день развитие коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, является одной из главных задач коррекционно-развивающего обучения. Взаимозависимость речевых и коммуникативных умений у данной категории детей приводит к тому, что такие особенности речевого развития, как бедность и недифференцированность словарного запаса, явная недостаточность глагольного словаря, своеобразие связного высказывания, препятствуют осуществлению полноценного общения, следствием этих трудностей являются снижение потребности в общении, несформированность форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь), особенности поведения: незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм. (Л.Г. Соловьева) [60].

Несмотря на различные трактовки понятия «коммуникативные умения» в рамках исследования мы определили также, что коммуникативные умения – это невербальные и вербальные умения общения непосредственной и опосредованной межличностной коммуникации посредством речевой деятельности. Поэтому и рассматривать диагностические приемы необходимо по двум блокам: речевые умения и коммуникативные умения.

Существуют различные диагностические и практические методики, способствующие обнаружить индивидуальные коммуникативные способности индивида. Они соотносятся по: мотивационно-содержательному и речевым

компонентам, особенностям коммуникативных умений через построение диалогической и монологической форм общения. А также через способ взаимодействия взрослый – ребенок и ребенок – ребенок.

В зависимости от выделенных критериев коммуникативных умений в отечественной и зарубежной практике предлагается большое количество методик диагностики данных умений. Можно отметить таких авторов как: М.И.Лисина (по форме общения); Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина (инициация общения, речевой этикет); И.А.Бизикова (диалоговая форма общения); О.В.Дыбина (мотивационно-эмоциональный компонент); Г.А.Цукерман (совместная деятельность) и пр.

Много существует качественных характеристик коммуникативных умений или того, что к ним можно отнести например:

- умения вступать в контакт, инициировать общение; активность в нем;
- уровень вербальной коммуникативной активности;
- умение проявлять эмпатию и эмоциональные корректировки в зависимости от ситуации общения;
- умение формулировать и с помощью вербальных средств общения передавать свои мысли;
- возможность наладить и организовать свое поведение речевое и не речевое со сверстниками и со взрослыми.
- использовать интонационные модели при выстраивании высказывания, мимические и жестовые орудия.

Исследователи подчеркивают, что создание определенных педагогических условий для развития у детей коммуникативных умений будет способствовать успешному усвоению детьми этих самых норм и правил, да и сам процесс будет более эффективным. Говоря о периоде дошкольного детства, следует отметить, что диагностики коммуникативных умений должны соответствовать специфике



возрастной группы, быть интересны ребенку, поэтому чаще всего они проводятся в игровой форме, как ведущего вида деятельности. Для получения более точных результатов педагог может использовать метод наблюдения, записывая результат в таблицу и делая выводы, проведение беседы, игровые, инсценированные ситуации и т. п., согласно имеющимся методикам.

В силу того, что в психолого-педагогической литературе, к сожалению, недостаточно данных чтобы прийти к единому подходу в характеристике критериев развития коммуникативности.

Так, Г.М. Андреева, в качестве этих критериев выдвигает степень развития умений и навыков, подходящих к трем сторонам общения: коммуникационной (умение доступно выразить собственные мысли, аргументировать, анализировать высказывания), перцептивной (умения слушать и слышать, адекватно интерпретировать полученную информацию, улавливать подтексты) и интерактивной (самоорганизация общения, умение выстраивать диалог, умение увлечь за собой) [2].

Исследование показало, что авторы пришли к выводу, что отчеты родителей о речевых и языковых нарушениях у детей дошкольного возраста показали многообещающие возможности для выявления детей из группы риска в образовании. [47].

Формы общения ребенок – взрослый и ребенок – ребенок, предлагает в своей методике М.И. Лисина для характеристики соотношения развития сферы общения и возраста дошкольника предлагает определить сначала какая форма на момент исследования является доминирующей (личностная, познавательная или деловая) [42].

Т.А. Репина в своих исследованиях межличностных процессов в детском коллективе берет за основу три основных явления: «общение», «взаимодействие», «межличностные отношения». [41].

С.Е. Привалова, в своей статье, выделяет следующие коммуникативные умения, наиболее важные для детей данного возраста:

1. умением дослушать и выслушать; умением брать в расчёт эмоциональное состояние собеседника – умения, связанные с восприятием:

2. умением обращать внимание на особенности поведения партнера по общению, умение учитывать ситуацию общения – умения ориентироваться в ситуации общения:

3. учет в своей речи эмоционального состояния собеседника, умение координировать действия, мнения с потребностями собеседников и при необходимости их менять – умения, связанные с воспроизведением: [38].

По мнению Л.Р. Мунировой коммуникативные умения формируются через навыки. Коммуникативные навыки входят в состав коммуникативных умений и своим содержанием конкретизируют их [39]. Таким образом, автор рассматривает коммуникативные умения, как структурные элементы общеучебных умений в коммуникативной деятельности.

М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов По своему содержанию данные умения объединяют в себе следующие коммуникативные умения, представленные в таблице 1.

Таблица 1– Коммуникативные умения

Группы	Характеристика умений
Информационно-коммуникативные умения	умения вступать в процесс общения; умения ориентироваться в партнерах, ситуациях общения; умения соотносить средства вербального и невербального общения
Регуляционно-коммуникативные умения	умения согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями своих товарищей по общению; умения доверять, помогать и поддерживать; умения применять свои индивидуальные умения при решении совместных задач; оценка результатов общения;
Эффективно-коммуникативные умения	умения делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнером по общению; проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание; оценивать эмоциональное поведение друг друга

Исследователи подчеркивают, что у детей одного и того же возраста коммуникативные умения могут иметь разный уровень своего развития и различный характер проявлений, обусловленных различным опытом, особыми путями индивидуального развития [33].

Опираясь на труды А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, группой ученых и практиков во главе с профессором О.В. Дыбиной была создана классификация основных компетентностей старших дошкольников. Одной из них является социально-коммуникативная компетентность. Это готовность человека получать в диалоге нужную информацию, представлять и обосновывать собственную позицию на основе принятия разнообразия позиций и уважительного отношения к ценностям окружающих, соотносить собственные устремления с интересами собеседников, продуктивно взаимодействовать с членами коллектива, решающего общую задачу [12].

О.В. Дыбина указывает, что коммуникативные умения детей старшего дошкольного возраста включают в себя:

- умение понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого (радостный, грустный, веселый, печальный, рассерженный, злой и т.д.);
- умение получать необходимую информацию в общении, умение вести простой диалог со взрослыми и сверстниками;
- умение выслушать и слышать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам, спокойно высказывать и отстаивать свое мнение, принимать критику в свой адрес [12].

Своевременному полноценному формированию этих коммуникативных умений главным образом способствует общение дошкольников со взрослыми и сверстниками. Методика «Отражение чувств» (О.В. Дыбина; А.Ю. Козлова) помогает выявить умение детей понимать эмоциональное состояние другого

человека; рассказывать о них. [10]. Детям предлагались изображения различных бытовых ситуаций, которые были им достаточно знакомыми или из личного опыта, или из литературных произведений. Задача ребенка заключалась в определении эмоций, чувств, которые испытывают персонажи в предъявляемом материале. Помимо определения состояний героев рисунков, детям необходимо объяснить почему он так решил, по каким признакам определил эмоции персонажа, а также возможное дальнейшее развитие ситуации в будущем. Это позволяет выявить не только знание ребенка базовых человеческих эмоций, но и понимание контекста ситуации, а значит и уровень смыслового анализа.

Изучением общения со сверстниками в совместной деятельности занималась Г.А. Цукерман, предлагаемая ей методика «Рукавички» помогает выявить уровни сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества, (кооперация). Суть данной методики состоит в том, чтобы в процессе совместной деятельности путем раскрашивания одной пары рукавичек разными детьми, выявить особенности взаимодействия сверстников, умения договариваться, приходиться к общему решению, какими средствами приходят к общему решению: уговаривают, убеждают, заставляют и т.д., присутствие взаимного контроля, отношение к результату совместной деятельности, присутствует ли самокритика [65].

Выбирая, любую из представленных методик, перед началом работы с детьми подготовить их, провести беседу, в доступной форме объяснить ребенку, суть взаимодействия и чему он должен будет научиться после данного вида работы. Стоит уделять больше внимания личному опыту ребенка, использовать различные творческие и нестандартные задания, направленные на развитие его мысли и фантазии. Данная работа должна способствовать проявлению инициативы ребенка при разговоре, для развития его коммуникативных умений.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что существующие методики в различной степени соответствуют диагностическим запросам и каждая из вышеперечисленных методик может использоваться в логопедической практике для диагностики коммуникативных умений у детей с общим недоразвитием речи.

### **Выводы по главе I**

Теоретическое исследование проблемы развития коммуникативных умений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи позволило сформулировать следующие выводы.

Существует множество трактовок понятий «общение», «коммуникация», «речевая деятельность», «коммуникативные умения», но всех их в рамках нашей работы объединяет так или иначе то, что это сложные структурные компоненты речевой системы, состоящие из процесса принятия и передачи сформулированной посредством языка или жеста мысли, которая направлена на удовлетворение потребностей человека во взаимодействии с другим индивидом. Коммуникативные умения дошкольников – это сознательное овладение учащимися всеми видами речевой деятельности, их способность и возможность правильно использовать умения и навыки своего языкового поведения, управлять им в соответствии с задачами коммуникации, в различных сферах и ситуациях, соответственно приобретенному опыту и интересам. Формирование и развитие коммуникативных умений является довольно сложным, многоаспектным и длительным процессом, который не происходит сам по себе. С раннего детства ребенок усваивает принятые модели поведения и формы-образцы взаимодействия. На основе своего раннего детского опыта дошкольник приобретает социально значимые коммуникативные умения, такие важные в формировании полноценной личности.

У детей с ОНР развитие коммуникативных умений происходит иначе чем у детей с нормальным речевым развитием. В результате недоразвития речи у таких детей имеется ограниченность, лимитированность доступных языковых средств, наличие особого звукожестового-мимического комплекса, используемого детьми. Такие дети испытывают своеобразные трудности, возникающие при смене внутри речевого общения, к слову, как средству общения и обобщения. Ограничение речевых средств у детей качественно и количественно снижает уровень общения, способствует возникновению нерешительности, замкнутости, неуверенности в себе; вызывает качественно специфические черты поведения, как общего, так и речевого. Такие дети с трудом идут на контакт, медленно включаются в ситуацию общения, не умеют и как следствие не хотят вступать в диалог и поддержать беседу, все это приводит к снижению интереса вообще какой-либо заинтересованности в психической и коммуникативной активности. Уровень развития коммуникативных умений у ребенка с общим недоразвитием речи во многом определяется уровнем развития его речи. Этот процесс довольно сложный, требующий пристального внимания и анализа для своевременно выявления проблем и их решения.

В развитии речевого и коммуникационного гнозиса у детей дошкольного возраста огромную роль играет взаимодействие со взрослым и сверстниками в равной степени и по различным качественным критериям, но полностью дополняющими друг друга.

В педагогической практике предложены многочисленные методики для диагностики речевых и коммуникативных умений, которые в равной степени покрывают потребности логопедической практики, но также есть недостаток в отсутствии единого подхода к критериям по выбору этих методик на основании многочисленности трактовок понятия коммуникативных умений в разных источниках. Тем не менее, ресурс существует и выбор за педагогом.

## ГЛАВА II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

### 2.1. Организация и методики констатирующего эксперимента

В рамках данной работы был проведен констатирующий эксперимент, целью которого явилось изучение особенностей коммуникативных умений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Констатирующий эксперимент проводился на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 333 комбинированного вида» г. Красноярска. В данном учреждении функционирует шесть групп из них: четыре группы общеразвивающей направленности и две группы компенсирующей направленности. В данных группах компенсирующей направленности реализуется «Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи».

Дети данной категории зачисляются в группу компенсирующей направленности по решению территориальной психолого-медико-педагогической комиссии, а также с согласия родителей. Все программы разработаны в соответствии с Федеральным Государственным Образовательным стандартом ДО, с учетом примерных образовательных программ и санитарно-эпидемиологических правил, и нормативов.

Для проведения констатирующего эксперимента нами были скомплектованы две группы детей: экспериментальная и контрольная группа по 12 человек в каждой группе. При комплектовании групп учитывались следующие критерии:

- возраст детей (5–6 лет);
- характер дефекта (экспериментальная группа: с логопедическим заключением ОНР II и ОНР III уровней, контрольная группа: с нормой речевого развития).

На основании наблюдений за дошкольниками в группе, проводимых бесед с педагогами и родителями, изучения психолого-педагогической и медицинской документации были получены следующие данные об участниках эксперимента.

В состав экспериментальной группы было отобрано 12 детей из них 50% (6 человек) мальчики и 50% (6 человек) девочки. Возраст детей: 75% (9 человек) – полных 5 лет и 25% (3 ребенка) детей в возрасте, достигшем 6-ти полных лет. Из общего числа экспериментальной группы 58,3% (7 детей) имеют ОНР III уровня; 16,6% (2 ребенка) с ОНР II уровня и 16,6% (2 воспитанника) с ОНР II/III уровня. 75% (9 человек) детей имеют полную семью. Взаимоотношения в семьях доброжелательные, воспитанием занимаются оба родителя, 25% (3 человека) детей воспитываются в неполной семье, воспитанием занимается мама и/или бабушка в равной степени.

100% (12 человек) детей обучаются по адаптированной основной образовательной программе дошкольного образования для детей с тяжелым нарушением речи первый год. Из них 100% (12 человек) детей данной группы имеют логопедическое заключение дизартрия. У 41,6% (5 человек) детей уровень познавательного развития не соответствует возрасту; 8,3% (1 человек) детей имеют двуязычие в семье.

В психолого-педагогической характеристике помимо нарушений речи, у 75% (9 человек) детей отмечается значительные нарушения памяти и внимания (работают продуктивно 5–10 минут). Наблюдается снижение концентрации внимания. У детей наблюдается повышенная моторная активность, высокая отвлекаемость, эмоциональная неустойчивость. Затруднено восприятие информации в целом. Из-за низкой познавательной активности наглядный материал запоминается лучше, чем словесный, но снижен объем запоминания. У 50% (6 человек) детей страдает мотивационная деятельность, недостаточно развита способность к группировке предметов. Отмечается недостаточная



волевая регуляция и низкая продуктивность деятельности при выполнении заданий, импульсивность действий, ярко выраженными в совмещении речевой и предметной деятельности. 75% (9 детей) детей требуют индивидуального подхода при изучении материала. У 91,6% (11 человек) детей в речи отмечаются морфологические аграмматизмы, выражены синтаксические нарушения, чаще используются модели простых предложений, осложненных однородными членами предложения. 50% (6 человек) испытывают затруднения в установлении причинно-следственных связей. У 50% (6 человек) наблюдаются проблемы с игровой деятельностью: дети предпочитали играть в одиночные игры, часто без речевого сопровождения, отказывались от ведущих ролей или самой игры или демонстрировали «ведомое» игровое поведение.

Из анамнестических данных этих детей видно, что практически у всех отмечалась задержка раннего развития. У 25% (4 человека) детей имеются хронические заболевания, дети часто болеют и посещают детский сад с системной периодичностью. 50% (6 человек) детей стоят на учете у невролога и два раза в год обязаны проходить лечение в домашнем режиме. У всех исследуемых 100% детей (12 испытуемых) зрение и слух соответствует норме.

Для сопоставления с ЭГ была скомплектована контрольная группа детей в составе 12 человек того же возраста с нормой речевого развития. 80% детей посещают детский сад третий год и 20% – второй год, обучаются по основной образовательной программе дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 333».

Контрольная группа детей: 58,3% (7 человек) мальчики и 41,6% (5 человек) девочки. На момент проведения констатирующего эксперимента возраст дошкольников достиг: 41,6% (5 человек) – от 5,5 до 6 лет; 58,3% (7 человек) – от 6 до 6,5 лет.

100% (12 человек) имеют благополучные жизненные условия, положительное отношение к детскому саду. 75% (9 человек) детей имеют полную семью. Взаимоотношения в семьях доброжелательные, воспитанием занимаются оба родителя, стараются предъявлять единые требования при воспитании. 25% (3 человека) воспитываются в неполной семье, воспитанием занимается мама и/или бабушка.

100% (12 человек) справляются с программой, при этом у 25% (3 детей) в процессе занятий наблюдаются трудности с удержанием внимания и контролем поведения. Все 100% детей характеризуются высокой познавательной активностью, несмотря на то, что у 8,3% (1 человека) эта активность не является устойчивой из-за высокой утомляемости, а у 8,3% (1 человека) характеризуется поверхностностью, из-за чего ребенок делает частые ошибки и не испытывает желания их исправлять. У всех исследуемых 100% детей (12 человек) зрение и слух соответствует норме.

100% (12 человек) детей понимают обращенную к ним речь. У 100% детей сформированы навыки самообслуживания. По результатам обследования психолога все 100% (12 человек) дошкольников ориентированы в окружающей среде, у 100% (12 человек) отмечается хорошая игровая деятельность.

Подробная схема проведения констатирующего эксперимента представлена на рисунке 1.

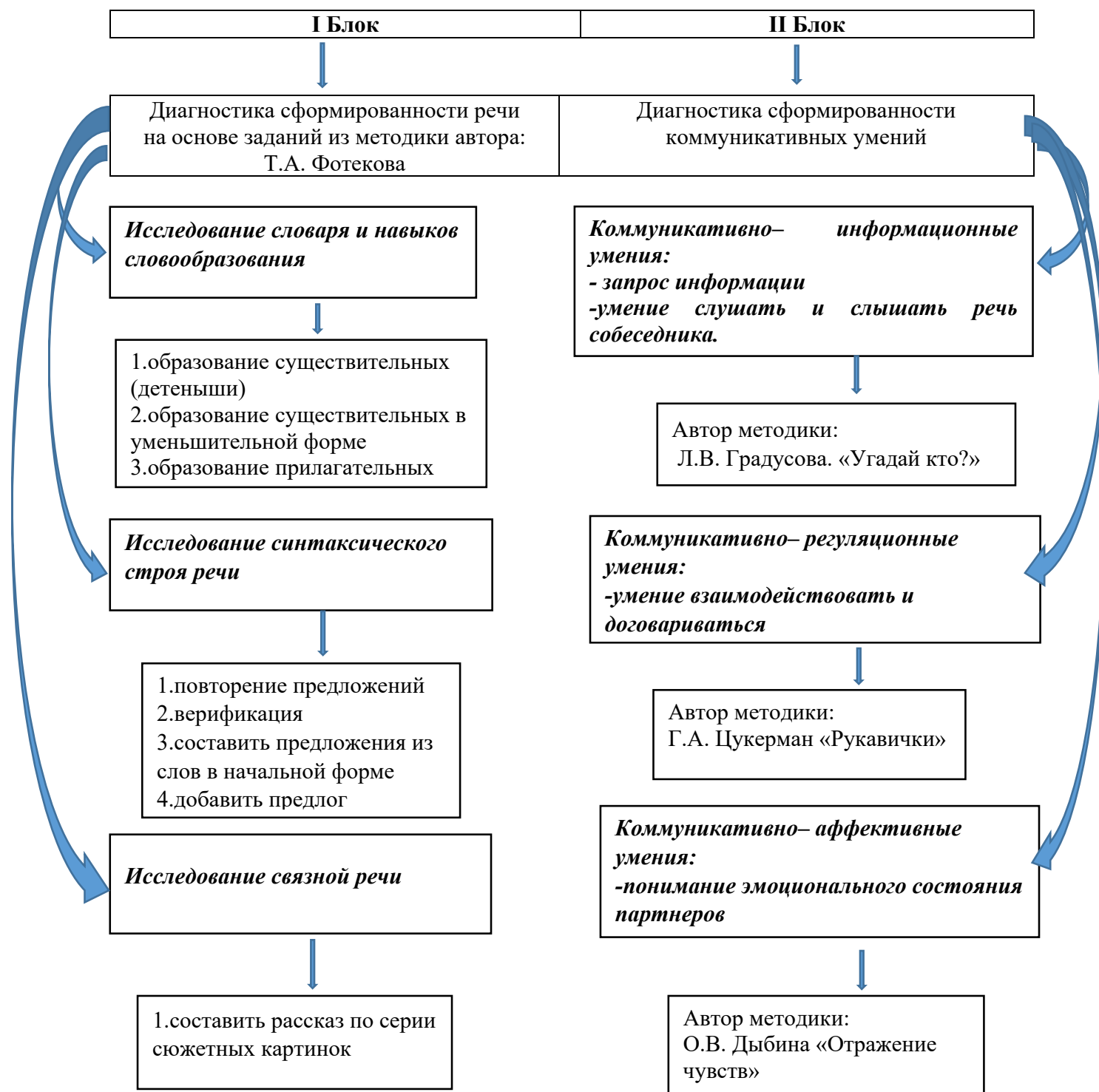


Рисунок 1 – Схема проведения констатирующего эксперимента

Для проведения констатирующего эксперимента были подобраны задания для определения уровня сформированности коммуникативных и речевых умений. Основой послужили методические материалы таких авторов как: Т.А. Фотекова [54], Л.В. Градусова [8], О.В. Дыбина [10], Г.А. Цукерман [55].

Для анализа и обработки результатов нами была адаптирована бальная оценка Е.М. Моисеенко, Т.А. Фотековой [54] в соответствии с особенностями детей, их индивидуальными возможностями и задачами эксперимента.

Констатирующий эксперимент включал в себя два блока:

I блок: Диагностика сформированности речи (вербальные средства общения): лексика, грамматика, связанная речь.

II блок: Диагностика сформированности коммуникативных умений

**Первый блок: Диагностика сформированности речи** включает в себя 3 серии заданий:

1. Серия: исследование словаря и навыков словообразования.
2. Серия: исследование синтаксического строя речи.
3. Серия: исследование связанной речи.

Диагностика устной речи проводилась на основе тестовой методики исследования устной речи дошкольников, разработанной Т.А. Фотековой на основе методик, предложенными Р.И. Лалаевой и Е.В. Мальцевой. При подборе речевого материала для 2-ой серии заданий нами учитывались различные типы предложений. В каждый вид заданий мы включили предложения с постепенным усложнением их грамматической структуры (простое нераспространенное предложение из 3–4 слов; распространенное предложение из 5–6 слов; предложение с однородными членами; сложносочиненное предложение с союзами «а, и, но»; сложноподчиненное предложение с союзами «чтобы, потому что, когда»). Для серий 1 и 2 был подобран стимульный материал, предложенный Т.Б. Филичевой, Г.А. Каше, О.С. Гомзяк, О.И. Азовой, Р.Н. Бунеевым.

По каждой серии использовалась балльная система оценки от 0 до 3-х баллов:

**1 серия:** оценка для первой серии заданий производится по общим критериям:

3 балла – правильный ответ;

2 балла – самокоррекция или правильный ответ после/при стимулирующей помощи;

1 балл – неверно образованная форма;

0 баллов – невыполнение, отказ от выполнения.

Общее количество проб в этой серии – 39, максимальное количество баллов за правильные ответы – 117 баллов.

**2 серия:** Оценка по всем заданиям данной серии производилась отдельно, а именно:

Задание № 1. «Повтори предложение».

3 балла – правильное и точное воспроизведение сказанного;

2 балла – пропуск отдельных слов без искажения смысла и структуры предложения;

Задание № 2. «Верификация предложений».

3 балла – выявление и исправление ошибки;

2 балла – выявление ошибок и исправление их с незначительными неточностями (пропуск, перестановка, замена слов, нарушение порядка слов);

1 – оценивается низкое качество выполнения задания

0 – полностью не выполнение и отказ от него

Задание № 3. «Составление предложений из слов, предъявленных в начальной форме».

3 балла – предложение составлено верно;

2 балла – нарушен порядок слов, незначительные смысловые неточности;

1 – оценивается низкое качество выполнения задания

0 – полностью не выполнение и отказ от него

Задание № 4. «Добавление предлогов в предложение».

3 балла – правильный ответ;

2 балла – правильный ответ после стимулирующей помощи;

1 – оценивается низкое качество выполнения задания

0 – полностью не выполнение и отказ от него

Задание № 5. «Образование существительных множественного числа в именительном и родительном падежах».

3 балла – правильный ответ;

2 балла – правильный ответ после стимулирующей помощи;

1 – оценивается низкое качество выполнения задания

0 – полностью не выполнение и отказ от него

Общее количество проб в этой серии – 29, максимальное количество баллов за правильные ответы – 87 баллов.

**3 серия:** Оценка задания осуществлялась по трем критериям:

1. Смысловая целостность.

3 балла – рассказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности;

2 балла – допускаются незначительное искажение ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей, нет связующих звеньев;

1 – оценивается низкое качество выполнения задания

0 – полностью не выполнение и отказ от него

2. Лексико-грамматическое оформление высказывания.

3 балла – рассказ оформлен грамматически правильно с адекватным использованием лексических средств;

2 балла – рассказы составлен без аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность оформления, единичные случаи поиска слов или неточное словоупотребление;

1 – оценивается низкое качество выполнения задания

0 – полностью не выполнение и отказ от него

3. Самостоятельность выполнения задания.

3 балла – самостоятельно разложены картинки и составлен рассказ;

2 балла – картинки расположены со стимулирующей помощью, рассказ составлен самостоятельно;

1 – оценивается низкое качество выполнения задания

0 – полностью не выполнение и отказ от него даже при наличии помощи.

Максимальное количество баллов за правильные ответы в данной серии – 9 баллов.

**Второй блок: Диагностика сформированности коммуникативных умений** включает в себя 3 серии заданий:

Отобранные диагностические методики позволили нам определить стартовый уровень развития коммуникативных умений детей с ОНР старшего дошкольного возраста:

**1 серия:** Исследование сформированности коммуникативно-информационных умений (запрос информации, умение слушать и слышать речь собеседника); при проведении эксперимента использовалась методика Л.В. Градусовой «Угадай кто?» [8].

**2 серия:** Исследование коммуникативно-регуляционных умений (взаимодействие, умение договариваться); при проведении эксперимента использовалась методика Г.А. Цукерман «Рукавички» [55].

**3 серия:** Исследование коммуникативно-аффективных умений (понимание эмоционального состояния партнеров по общению); при проведении эксперимента использовалась методика О.В. Дыбиной «Отражение чувств» [10].

По каждой серии использовалась бальная система оценки от 0 до 3-х, где

3 балла – задание выполнено;

2 балла – задание выполнено, но со стимулирующей помощью;

1 балл – задание выполнено не верно, с критичными замечаниями и отсутствием самостоятельности;

0 баллов – не выполнение и/или отказ от выполнения.

Максимальное количество баллов за правильные ответы в данной серии - 33 балла.

При суммировании баллов за каждую серию заданий в каждом блоке констатирующего эксперимента абсолютное значение переводилось в процентное выражение.

Подробное описание методик констатирующего эксперимента представлено в приложении (Приложение А).

Авторский вклад заключался в определении общей схемы обследования и адаптации заданий и оценок по выбранным методикам в соответствии с целями и задачами эксперимента и особенностями детей, а именно: упрощена схема обследования посредством замены речевого материала наглядным.

## **2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента**

На констатирующем этапе исследования нами был проведен количественный и качественный анализ по каждому блоку и каждой серии заданий эксперимента. При суммировании баллов за каждую серию заданий и каждый блок констатирующего эксперимента абсолютное значение переводилось в процентное выражение. На основе анализа результатов



выполнения заданий нами условно выделено 4 уровня успешности:

Выше среднего – 76–100%.

Средний – 51–75%.

Ниже среднего – 26–50%.

Низкий – 0–25%.

Результаты количественного анализа данных по первой серии заданий I блока констатирующего эксперимента (исследование словаря и навыков словообразования) представлены на рисунке 2, в таблицах 3 и 3.1. (приложение Б).

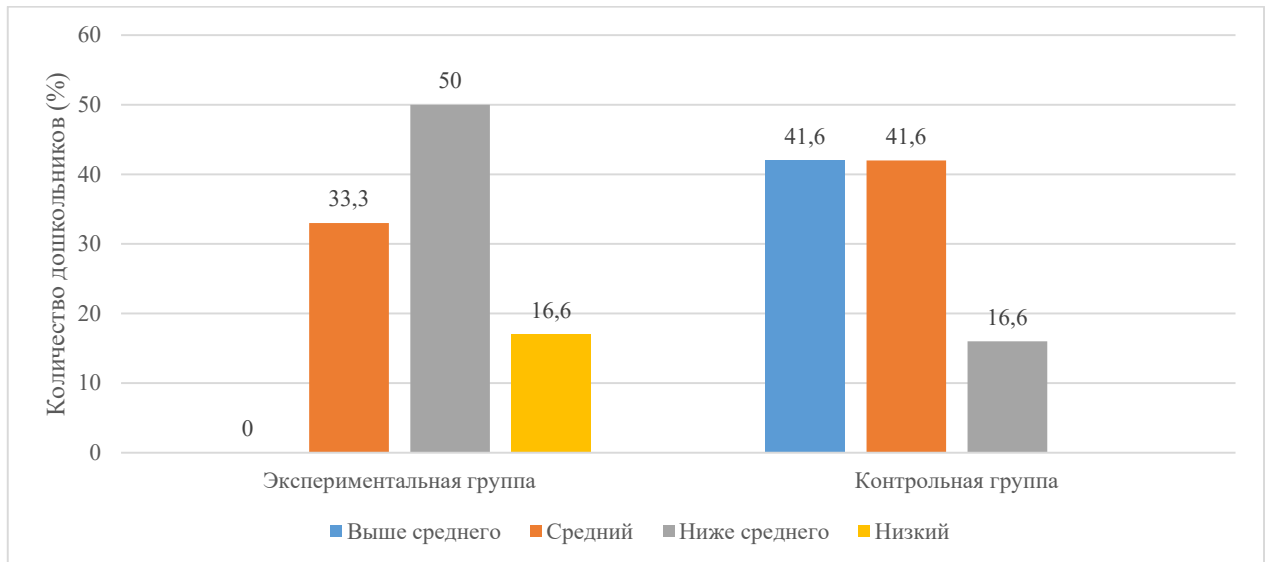


Рисунок 2 – Распределение дошкольников на группы в зависимости от сформированности словаря и навыков словообразования

Как видно из гистограммы на рисунке 2, дошкольники экспериментальной группы (далее – ЭГ) и контрольной группы (далее – КГ) продемонстрировали различные уровни успешности при выполнении 1-ой серии заданий 1-го блока констатирующего эксперимента (исследование словаря и навыков

словообразования). У дошкольников ЭГ результаты значительно ниже, чем результаты дошкольников КГ. Большинство участников контрольной группы по 41,6% (5 человек) детей демонстрировали уровни средний и выше среднего соответственно и лишь 16,6% (2 человека) детей показали уровень ниже среднего.

В экспериментальной группе уровень выше среднего не показал никто, половина группы 50% (6 человек) детей показали уровень ниже среднего, у 33,3% (4 человека) детей оказался средний уровень и 16,6% (2 человека) детей показали низкий уровень. При исследовании словаря и навыков словообразования следует отметить, что при выполнении задания «Образование существительных обозначающих детенышей животных» у детей экспериментальной группы наблюдается неточное употребление многих существительных, замены, ошибки, присущие детям с ОНР. Наиболее часто дети допускали такие ошибки как: словообразование с использованием аффиксов другого значения и называли уменьшительно-ласкательную форму названий взрослого животного:

а) нормативную, например, вместо «щенок» – «собачка», «цыпленок» – «курочка», «утка» – «уточки», «коза» – «козлик», «лиса» – «лисички»;

б) ненормативную, например, «свиненок», «свинята», «собачик», «коровенька», «волчик», что говорит о том, что ими не полностью усвоено словообразование с использованием суффиксов -енок, -енок и они заменяют типичными словами, входящих в одно родовое понятие.

Также были замечены лексические замены при словообразовании. Например, вопрос: «Как называется детеныш козы?» - ответ: «теленок». У детей контрольной группы данное задание трудностей не вызывало, единичные ошибки присутствовали в таких пробах как: «овца» – обусловлено, большей частью, просто незнанием данного слова из-за редкого употребления и

нетипичного словообразования; пробах: «свинья», «курица» и «лев», но со стимулирующей помощью задание было выполнено.

При выполнении задания на образование имен существительных в уменьшительно-ласкательной форме были допущены единичные ошибки в основном – это замены суффиксов: «деревце» – «деревко», «стулик», а также замена нормативного суффикса ненормативным того же значения с сохранением корня, например: «столенок», «столовик». На низком уровне у детей чаще всего присутствовали неверно образованные формы путем повторения начального слова: «стол» – «стол», «стул» – «стул» иногда с добавлением прилагательного «маленький» – «маленькое дерево», также имел место просто отказ от выполнения задания. У детей контрольной группы, данное задание практически не вызвало трудностей, за исключением единичных ошибок в слове «деревце», остальные показали достаточно высокий уровень, допуская незначительные неточности, которые были исправлены с организующей помощью.

По результатам исследования, при образовании имен прилагательных от существительных (относ., кач., притяж.). Отмечаем, что трудности у обеих групп ЭГ и КГ вызывало образование практически всех категорий прилагательных в той или иной степени. Анализ исследования образования относительных и качественных прилагательных показал, что для всех испытуемых были характерны следующие словообразовательные и лексико-семантические ошибки:

I. Ошибки на словообразование: проступает в словообразовательных инновациях – использование ненормативных форм слов:

а) неверный выбора суффикса: «горка изо льда» – «ледная», «суп из грибов» – «грибный», «варенье из сливы» – «сливное», «лист березы» – «березный», «варенье из вишни» – «вишнее» – дети употребляли частотное использование суффиксы «н» и «ов». В ряде случаев дети путались в суффиксах

заменяли один на другой - «н» там, где требовался «ов», и наоборот». Такие замены можно назвать продуктивными заменами внутри групп общего значения.

б) неправильного выбора основы слова: «горка изо льда» – «морозная», «кисель из ягоды» – «кисельный». Ошибку можно объяснить тем, что ребенок здесь как бы либо подчеркивает (усиливает) качественную оценку предмета, либо наоборот приуменьшает его значимость, подчеркивая только лишь часть предмета или явления.

II. Лексические замены встречались только у детей из ЭГ:

а) воспроизведение прилагательного, семантически близкого предполагаемому: «кисель из ягоды» – «кисленький», «шляпка из соломы» – «красивенькая».

б) воспроизведение прилагательного, семантически далекого предполагаемому: «салат из моркови» – «вкусный», «лист березы» – «маленький».

в) замена имени прилагательного существительным, самым трудным было правильно выделить слово-мотиватор: «Если на улице снег, то как назвать день? Какой он?» – Ребенок отвечал: «зима», «кисель из ягоды» – «компот», «Если днем на улице солнце, то как назвать такой день? Какой он?», Ребенок отвечал: «мороз» – «холодный»; «теплый» и т.п. такую ошибку практически не допускали дети из контрольной группы, т.к. она не свойственна детям с нормированным речевым развитием, зато присуща детям с ОНР.

г) словоизменение: дети правильно образовывали словоформу, но могли допускать нарушения согласования и воспроизводить ее в косвенном падеже. Например, «морковный салат» – «морковка салат», «вишневое варенье» – «вишневая варенье».

III. Отказы от выполнения задания.

Анализ исследования образования притяжательных прилагательных (в основном с помощью суффиксов «ин», «ов») показал, что дети ЭГ хуже образовывали притяжательные прилагательные, чем качественные и относительные, хотя принадлежность осознается дошкольниками раньше других значений. Причину трудностей в данном случае можно объяснить прежде всего тонкой семантической противопоставленностью словообразовательных аффиксов этих прилагательных, выражающих принадлежность либо к индивиду (суффикс «ин»), либо к классу (суффикс «й»), а также большим количеством чередований при словообразовании.

В данном случае дети ЭГ допустили следующие ошибки:

I. Образование неологизмов:

а) с использованием синонимичных суффиксов. Испытуемые часто применяли высокопродуктивные для этого типа суффиксы «ин», «ов» («медведино ухо», «волчин хвост», «волковый хвост», «лисовая лапа» «волкина лапа»);

б) с заменой суффиксами другого деривационного значения. В ряде случаев дети сохраняли правильную основу производного слова, но образование притяжательных прилагательных с суффиксом «й» осложнялось добавлением «лишнего» суффикса («медвежее», «лисивый», «львёвый хвост», «медведья лапа»).

Приведенные неологизмы свидетельствуют о том, что дети заимствуют из речи окружающих производные слова в целом и не создают их по правилам словообразования, а воспроизводят на основе общего звукового образа, часто в искаженном виде, что обусловлено недостаточностью фонематического восприятия и анализа.

II. Повторение заданного слова. Например, «ухо медведя, чье ухо?» – «медведя». Для детей с ОНР была характерна такая ошибка, как неправильный выбор флексии. Чаще всего она проявлялась в замене кратких окончаний полными. Например, «кошкиная лапа», «зайцыны уши». Ребята с нормальным речевым развитием ее не допускали. Эта ошибка объясняется тем, что в притяжательных прилагательных, образованных от одушевленных существительных, отмечается дифференциация принадлежности к индивиду («мамина, папин») и к классу («собачий, черепаший»). В прилагательных с принадлежностью к классу используется суффикс «й» и флексия, напоминающая полную форму относительных или качественных прилагательных («горячий, холодный»). А в случае принадлежности к индивиду они имеют суффикс «ин» и краткую форму окончаний («мамин, папин»). Непонимание противопоставлений этих принадлежностей по значению и формальному выражению приводит к тому, что дети с ОНР смешивают не только суффиксы, но и звуковую оболочку флексии.

Результаты исследования показали, что в ЭГ количество правильных ответов было значительно меньше, чем в КГ, следовательно, у ребят было существенное различие уровней сформированности навыков словообразования прилагательных.

Наибольшие трудности в ЭГ возникли при образовании притяжательных прилагательных, лучшие показатели были при образовании качественных и относительных прилагательных. Суффиксальное словообразование вызывало больше затруднений, часто связанных с разнообразием суффиксов в родном языке, их многозначностью, а поэтому и невозможностью создать их дифференциации. Детям необходимо не только придумать прилагательное, имея основу и какой-то запас морфем, но еще и сравнить, сопоставить его с

аналогичными построениями. У детей с ОНР выбор морфем очень ограничен. На речевое поведение дошкольника большое влияние оказывает предыдущий опыт словообразования, т.е. ранее заученное правило. Даже дети с нормой речевого развития могут допускать такие же ошибки, но они быстро «перескакивают» это «застревание», а дети с ОНР «зацикливаются» на нем. Создавая слова дети старались пользоваться теми моделями словообразования с помощью суффикса, которые они уже хорошо усвоили ранее и часто употребляют в своей речи.

В целом результаты показали, что дети экспериментальной группы смогли справиться с некоторыми заданиями достаточно хорошо, но в значительной степени ответы детей из контрольной группы отличались от своих сверстников с недоразвитием речевых и коммуникативных умений.

Следующий этап нашего исследования включал в себя исследование грамматики и синтаксического строя речи, а точнее исходный уровень знаний детей ЭГ и КГ на этапе исследования.

Обратимся к результатам второй серии I блока «Исследование синтаксического строя речи», которая состоит из пяти заданий. Результаты исследования по данной серии заданий представлены на рисунке 3 в таблицах 4 и 4.1. (приложение Б).

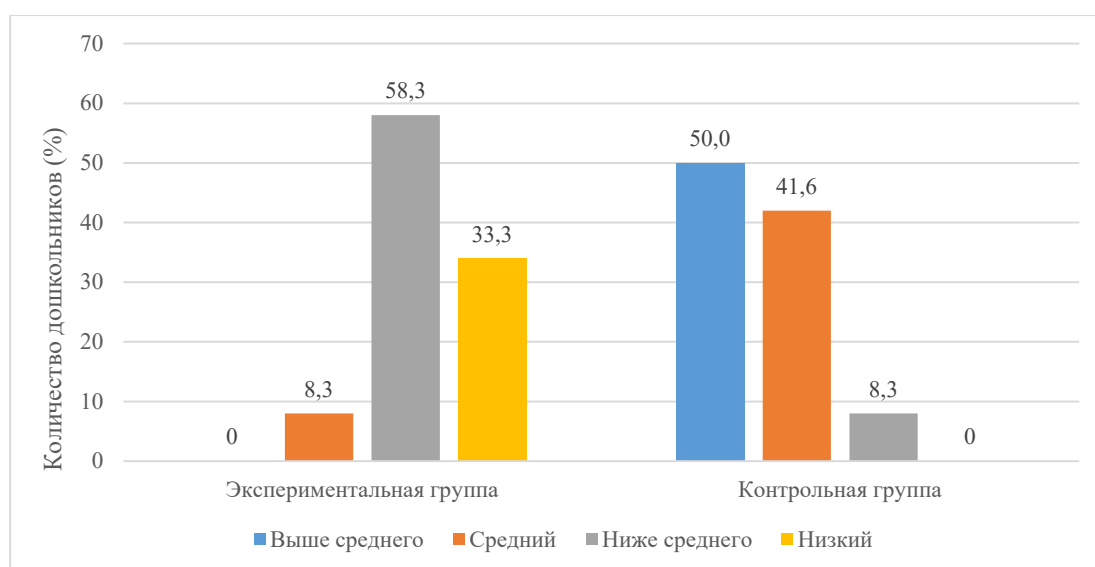


Рисунок 3 – Распределение дошкольников на уровни успешности в зависимости от сформированности синтаксического строя речи

Как видно из гистограммы на рисунке 3, у детей КГ уровень сформированности синтаксического строя речи значительно выше, чем у детей ЭГ. 50% (6 человек) дошкольников с нормой речевого развития в КГ выполнили данное задание на уровень выше среднего, 41,6% (5 человек) детей показали средний уровень успешности и только 8,3% (1 человек) детей показали уровень ниже среднего.

В ЭГ 58,3% (7 человек) детей продемонстрировали уровень ниже среднего и 33,3% (4 человека) детей – низкий уровень и только 8,3% (1 человек) – средний уровень.

Первое задание второй серии предусматривает повторение предложений различной грамматической сложности. По мнению психолингвистов, способность к такому повторению есть показатель общего уровня языковой компетенции. Дети в состоянии воспроизвести предложения того уровня грамматической сложности, которым они овладели в собственной речи. На успешность выполнения этих заданий влияет также объем вербального материала и качество слухоречевой памяти ребенка. При анализе выполнения проб на повторение простые предложения с прямым порядком слов и безличные предложения – практически не вызвали трудностей у детей как ЭГ, так и КГ. В пробе на простое предложение с однородными членами справились уже значительно меньшее количество детей ЭГ – дети допускали аграмматизмы в части нарушения порядка слов, неправильном оформлении союзной связи, также присутствовали лексические ошибки, такие как, пропуск слов, словесные замены (например, вместо предъявленного «дети катали из снега комки и делали



снежную бабу» ребенок воспроизводит: «Дети катали снежную бабу» или «Дети катали комки и делали снежную бабу», «Дети катали снежные комки и делали бабу»). Со сложным предложением не справился никто из ЭГ, в КГ не справились с этим заданием 8,3% (1 человек) детей, 66,6% (8 человек) детей понадобилась организующая помощь и 25% (3 человека) детей допустили незначительные неточности.

Следующее задание – «верификация предложений» материалом служат предложения с неправильными формами слов (неправильными падежными окончаниями, согласованием существительного с глаголом и прилагательным). Анализируя полученные результаты исследования, удалось выявить следующее: типичными ошибками при выполнении этого задания стали трудности в определении неправильного места высказывания, даже при уточняющем вопросе «Какое слово здесь неправильное?». Даже после того, как ребенку указывали какой именно член предложения неправильный дети все равно не могли самостоятельно, грамматически, верно, его оформить. Изменение числа существительного и согласование существительного и прилагательного, дети справились лучше. В остальных случаях дети либо повторяли исходные предложения, либо упрощали структуру «Мальчик умывается лицо» – «Мальчик умывается». Некоторые не смогли запомнить или понять предъявляемую инструкцию и просто повторяли предложение в исходной форме, иногда исправляя уже автоматически, но чаще это были дети из контрольной группы кто справился с этим заданием.

Самым сложным в этой серии оказалось задание под номером 3 на предложения из слов в начальной форме. Выполнение таких заданий требует от ребенка построения внутренней программы высказывания, а также его правильного грамматического оформления, что вызывает значительные трудности у детей с системной речевой патологией. Поэтому по результатам

исследования 100% (12 человек) детей ЭГ показали низкий уровень, дети не могли изменить порядок слов, отмечались грубые нарушения грамматического строя и вставка новых слов. При этом часто сохраняло свое место первое и второе из предъявленных слов вне зависимости от грамматической категории (мальчик, открыть, дверь – Мальчик открыть..., открывает дверь; сидеть, синичка, на, ветка, – Сидит синичка на ветка... на ветке). Чаще всего встречалось простое повторение перечисленных слов (мальчик, открыть, дверь – Мальчик открыть дверь и т.п.). Замена слов: «груша» на «яблоко», «кролики» на «зайчики» и т.п. КГ справилась с этим заданием намного успешнее.

В четвертом задании необходимо вставить, пропущенный в простом предложении, предлог, но речевой материал в пробе был адаптирован согласно речевой патологии и возраста испытуемых и дополнен картинным материалом. Результаты ЭГ – большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых (с, со, под, за), так и сложных предлогов (из-под, из-за, между). КГ группа справилась с этим заданием полностью.

В пробах пятой группы заданий детям предлагается образовать формы существительных множественного числа в именительном и родительном падежах (один – много). Анализ результатов исследования данной пробы показал, что типичными ошибками, совершаемыми детьми были:

– смешение продуктивной и непродуктивной форм множественного числа существительных: вместо окончания -а (-я) дети говорят -ы (-и) по типу «стол – столы»: «окны», «стули», «ухи»;

– унификация окончаний родительного падежа множественного числа существительных. Дети чаще всего сводят их многообразие к окончанию -ов (-ев) по образцу: стульев: «одна звезда, а много? – звезд», «одно ухо, а много? – ухов», «одно окно, а много – окнов».

Результаты количественного анализа данных по третьей серии заданий I блока констатирующего эксперимента (исследование связной речи) представлены на рисунке 4 в таблицах 5 и 5.1. (Приложение Б).

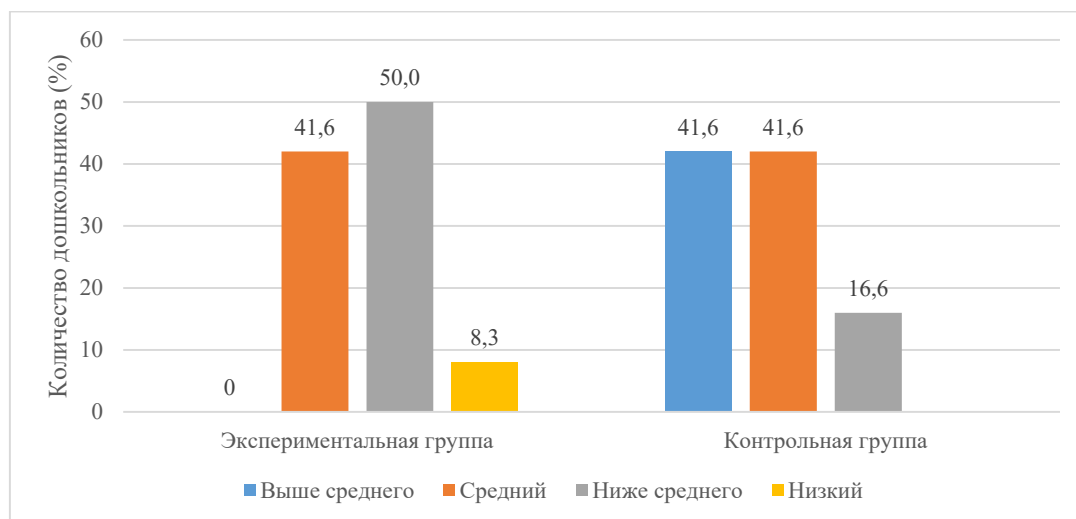


Рисунок 4 – Распределение дошкольников на группы в зависимости от сформированности связной речи

Из представленных в гистограмме результатов видно, что уровень сформированности связной речи у дошкольников КГ значительно выше, чем у детей ЭГ. Большинство участников КГ по 41,6% (5 человек) детей – продемонстрировали средний уровень и выше среднего соответственно и только 16,6% (2 человека) – уровень ниже среднего. Ситуация, изображенная на картинке, детям КГ близка и понятна, и они с желанием и интересом выполняли задание. Тем не менее, рассказ детей КГ также отличался стереотипностью оформления, бедностью использования имен прилагательных. Критерий самостоятельности у КГ был значительно лучше предыдущего показателя (лексико-грамматического оформления): 41,6% (5 человек) детей показали уровень выполнения задания выше среднего, 25% (3 человека) детей показали

средний уровень успешности и только 33,3% (4 человека) детей потребовалась организующая помощь и наводящие вопросы взрослого.

В экспериментальной группе уровень выше среднего не показал никто, 41,6% (5 человек) детей справились с заданием на средний уровень успешности, 50% (6 человек) детей показали уровень ниже среднего и лишь 8,3% (1 человек) – оказались на низком уровне.

Даже с учетом того, что была представлена визуальная, наглядная опора в виде серии картинок, дети ЭГ не все справились с заданием успешно и смогли составить рассказ последовательно, развернуто и грамотно. Им было сложно определить замысел рассказа, формировать поочередность выбранного сюжета и его языковой реализации. Рассказы отличались частичным соблюдением структуры текста и частичным или полным нарушением последовательности развития сюжета, сопровождались прерывистой речью, паузами. Дети использовали простые нераспространенные предложения, также постоянно требовалась организующая помощь и наводящие вопросы взрослого («Они нашли ежика... и накормили» и т.п.) Отмеченные проблемы, можно отнести к недостаткам знаний и представлений об окружающем мире детей, сопряженные с речевым недоразвитием.

По лексико-грамматическому оформлению высказывания ЭГ также показала очень низкий уровень – 100% (12 человек). Бедность словарного запаса, стереотипность оформления, аграмматизмы в части согласования существительных с прилагательным, а также существительных с глаголами, отсутствие предлогов и неадекватность использования лексических средств («а потом они его домой», «покормили его молоко», «принесли дом»).

Анализ данных по исследованию речи проводился по составленному протоколу, представленному в приложении В.

По результатам выполнения всех серий заданий первого блока констатирующего эксперимента нами были суммированы баллы, набранные детьми экспериментальной и контрольной группы. При суммировании баллов абсолютное значение переводилось в процентное выражение и условно было выделено 4 уровня успешности:

Выше среднего – 76–100%.

Средний – 51–75%.

Ниже среднего – 26–50%.

Низкий – 0–25%.

Результаты исследования лексико-грамматической стороны речи и связной речи представлены рисунке 5 и таблицах 6 и 6.1. (Приложение Б).

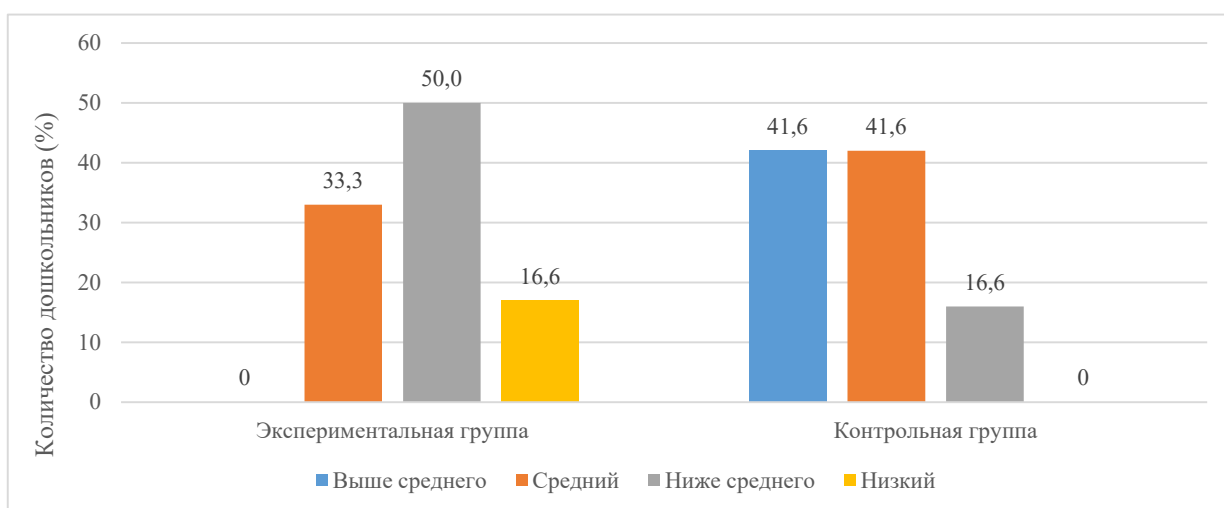


Рисунок 5 – Распределение дошкольников по уровню сформированности лексико-грамматической стороны речи и связной речи

Как видно из гистограммы на рисунке 5, у детей контрольной группы уровень развития лексико-грамматической стороны речи и связной речи значительно выше, чем у детей экспериментальной группы. Большинство детей контрольной группы по 41,6% (5 человек) показали уровень развития

лексико-грамматической стороны речи и связной речи выше среднего и средний уровень и лишь 16,6% (2 человека) детей показали уровень ниже среднего. В экспериментальной группе выше среднего уровень развития лексико-грамматической стороны речи и связной речи не показал никто, средний уровень выявлен у 33,3% (4 человека) детей, уровень ниже среднего показали – 50% (6 человек) дошкольников и 16,6% (2 человека) показали низкий уровень развития лексико-грамматической стороны речи и связной речи.

Сопоставив результаты исследования по всем трем сериям заданий первого блока констатирующего эксперимента в ЭГ, нами сделан вывод об отсутствии существенных отличий между уровнем сформированности словаря и навыков словообразования и уровнем сформированности связной речи, немного ниже, у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, оказался уровень сформированности синтаксического строя речи. Результаты сопоставления в процентном соотношении к общему числу испытуемых ЭГ представлены на рисунке 6.

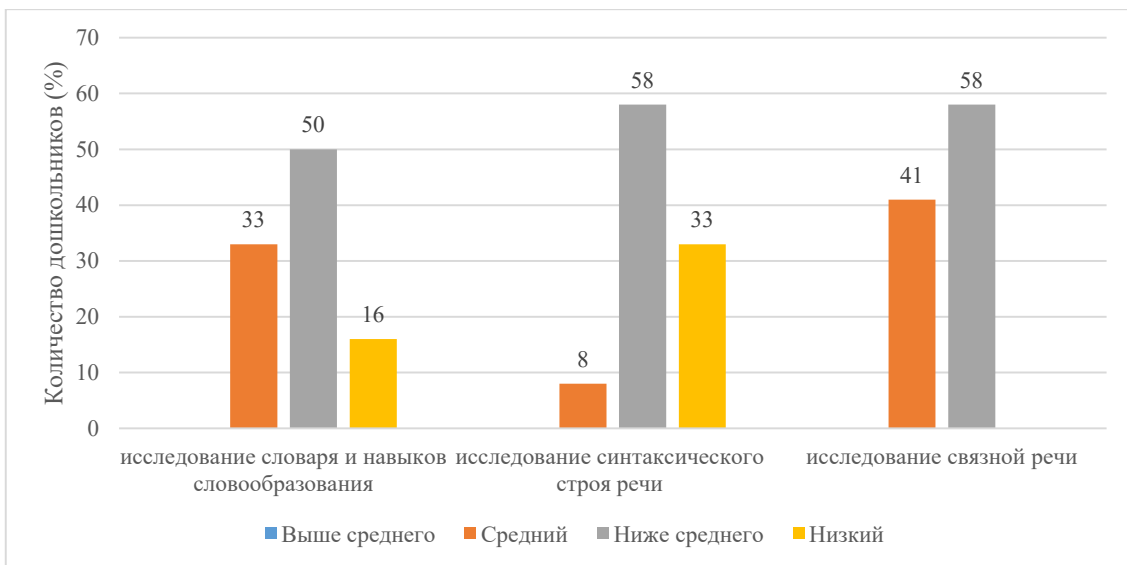


Рисунок 6 – Распределение дошкольников ЭГ по уровням сформированности речи по всем трем сериям заданий первого блока

Обобщив результаты по всем трем сериям заданий первого блока констатирующего эксперимента в ЭГ, мы условно определили две группы детей: первая группа – это дети с относительно благоприятной перспективой развития речи и вторая группа – это дети с менее благоприятной перспективой развития речи. В первую группу вошли дети со средним уровнем успешности, а во вторую группу были определены дети с низким уровнем успешности и уровнем ниже среднего, результаты представлены на рисунке 7.

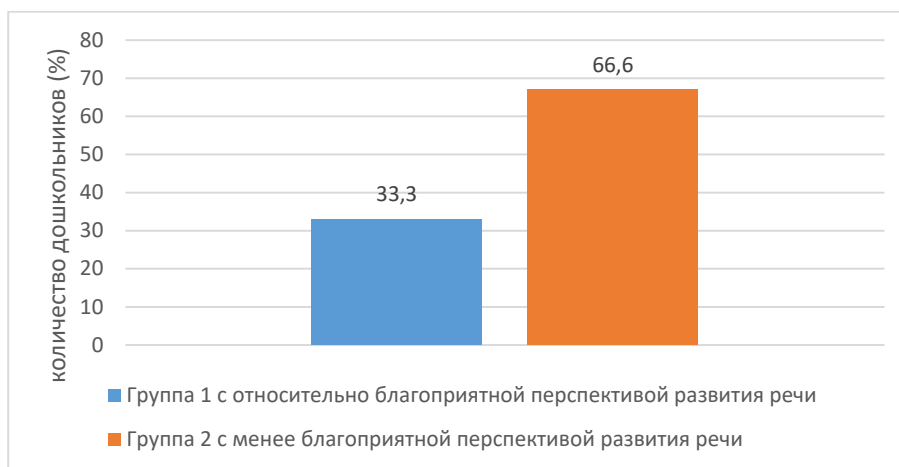


Рисунок 7 – Распределение детей старшего дошкольного возраста с ОНР на группы в зависимости от уровня сформированности речи

Данные различия должны быть учтены при определении содержания логопедической работы.

Далее обратимся ко второму блоку заданий, направленных на изучение коммуникативных умений: по тем базовым категориям, которые были определены для нашего исследования, а именно по классификации, предложенной Б.Ф. Ломовым:

- коммуникативно-информационные умения;
- коммуникативно-регуляционные умения;

– коммуникативно-аффективные умения.

Уровень развития коммуникативных умений старших дошкольников определялся с учетом таких показателей как:

- запрос информации, умение слушать и слышать речь собеседника;
- взаимодействие, умение договариваться;
- понимание эмоционального состояния партнеров по общению.

Результаты количественного анализа данных по первой серии заданий II блока констатирующего эксперимента (уровень сформированности коммуникативно-информационных умений) представлены на рисунке 8, в таблицах 7 и 7.1. (Приложение Б).

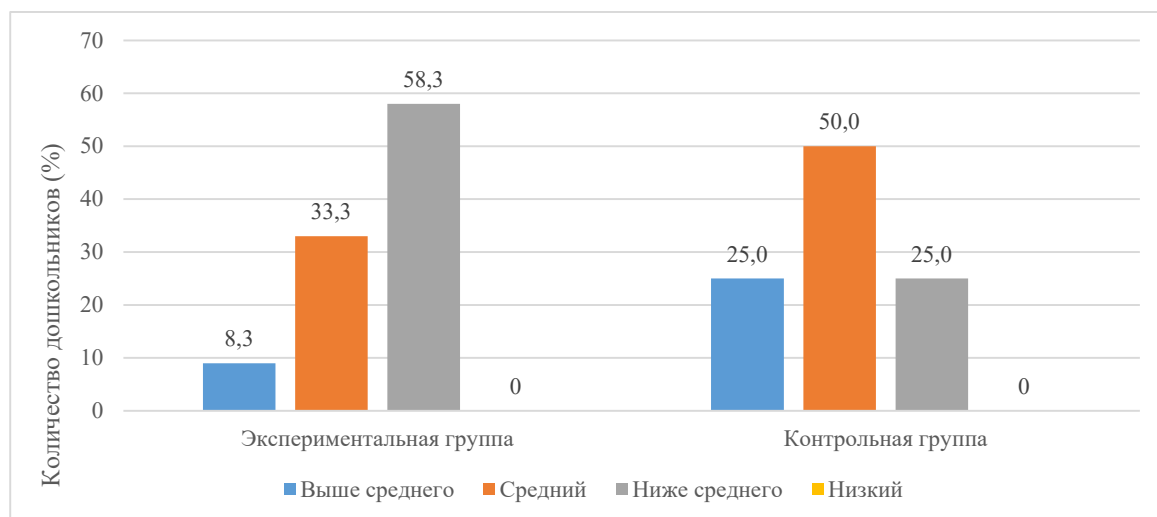


Рисунок 8 – Распределение дошкольников на уровни успешности в зависимости от сформированности коммуникативно-информационных умений

Как видно из гистограммы уровень выше среднего показали 8,3% (1 человек) детей в ЭГ и 25% (3 человека) детей в КГ. Средний уровень в КГ выявили половина детей от всей исследуемой группы 50% (6 человек) в ЭГ средний уровень был выявлен только у 33,3% (4 человека) детей. Самый высокий процент дошкольников в ЭГ представил уровень ниже среднего – 58,3% (7



человек). В КГ только 25% (3 человека) оказались на уровне ниже среднего. Суть задания была направлена на исследование сформированности речевых действий, служащих средством информационно-коммуникативных умений – с помощью вопросов получать необходимые сведения от партнера по деятельности. Ни в одной из групп не оказалось детей на низком уровне сформированности коммуникативно-информационных умений. Это обусловлено тем, что дети легко вступали в контакт со взрослым, но не всегда достаточно хорошо понимали инструкцию к заданию, часто отвлекались от начально поставленной задачи, но в целом отвечали на поставленные вопросы односложными ответами. Однако при продуцировании вопросительных высказываний с опорой на наглядность старшие дошкольники с ОНР в сравнении с их нормально говорящими сверстниками испытывали значительные затруднения. Тем не менее для детей обеих групп характерно недостаточное количество вопросов, стереотипность задаваемых вопросов. Для большинства детей ЭГ характерно отсутствие самостоятельности при расспросе, дети могли правильно формулировать только 2–3 кратких вопроса с помощью взрослого и по подражанию, часто не сохраняя логику задания, в ряде случаев они просто пытались угадать верный ответ («Это...мягкий?»; «Что ест?»; «Где живет?»). Вместо формулирования вопроса дети с ОНР пытаются перечислять объекты, изображенные на картинках, либо, освоив один вид инструкции, пытаются применить его на другой вид вопроса. Также дети допускают ошибки в лексико-грамматическом оформлении высказывания, либо пытаются их упростить, используя при этом простые нераспространенные предложения. Зачастую дети с ОНР не воспринимают побуждение к продуцированию вопроса, что возможно связано с преобладанием в обучении дошкольников ответным формам речи.

Перейдем к результатам выполнения задания второй серии II блока констатирующего эксперимента (исследование коммуникативно-регуляционных умений) представленных на рисунке 9 в таблицах 8 и 8.1. (Приложение Б).

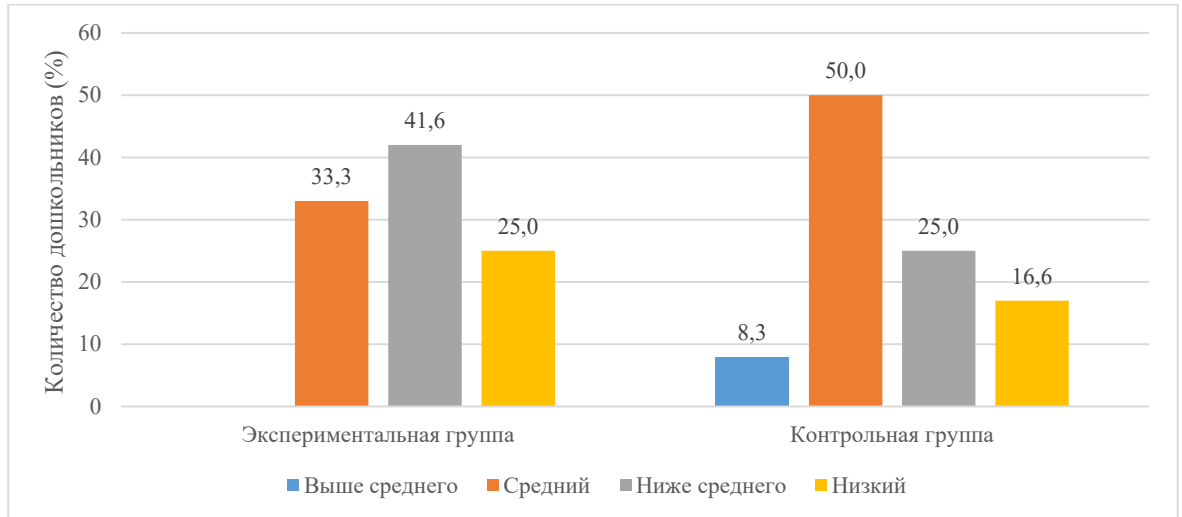


Рисунок 9 – Распределение дошкольников на уровни успешности в зависимости от сформированности коммуникативно-регуляционных умений

Как видно из гистограммы на рисунке 9, уровень сформированности коммуникативно-регуляционных умений у детей КГ значительно выше, чем у детей ЭГ. 50% (6 человек) детей из КГ группы продемонстрировали средний уровень, 25% (3 ребенка) находятся на уровне ниже среднего, 16,6% (2 человека) – на низком уровне и 8,3 % (1 человек) – уровень выше среднего. 41,6% детей из ЭГ зафиксировали уровень ниже среднего, низкий показали 25% (3 человека) детей и 33,3% (4 человека) заняли позицию на среднем уровне.

Наибольшее затруднение по данной серии вызвало умение договориться при совместной деятельности, дети часто неохотно вступали во взаимодействие, не проявляя активности по отношению партнера больше отвлекаясь на беседу со взрослым и выполняя задание отстраненно и самостоятельно, совершенно игнорировали задание на взаимодействие при раскрашивании рукавичек,

работали самостоятельно или вообще отказывались от выполнения задания. Интересно, что лучшие результаты показали девочки. Их парные рисунки совпадали максимально часто. Рукавички были одинаковыми либо с очень схожим узором, дети приходили к согласию в отношении метода раскрашивания, сопоставляли действия и их координацию, формировали совместное действие, отслеживали реализацию принятого замысла. Дети продемонстрировали умение договариваться друг с другом, аргументировать и делать общие выводы по принятым решениям. Проявлялось постоянное наблюдение за правильностью и последовательностью построения задуманного узора. Работа в данном коллективе протекала в спокойной, тихой и дружелюбной обстановке, что уже говорит о том, что эмоциональное отношение к совместной деятельности у данной пары – положительное.

Пары, которые показали средний уровень успешности выполнения задания вначале не могли договориться и прийти к единому решению в выполнении задания. Рисунки отличались частичным сходством или отдельными признаками соответствия, но имеются и заметные отличия, тем не менее результатом послужили частично схожие рисунки. Старшие дошкольники с нарушениями речи чаще проявляют пассивность, малоактивность в процессе обсуждения выполнения работы, участвуют в общении только по инициативе других, практически не используют речевой этикет, также можно сказать об отсутствии умений вести конструктивный диалог, полноценного общения, договориться о чем-либо не получается («Я его не буду раскрашивать! – А я буду»; «Мне нравится вот этот цвет! – А мне нравятся почти все цвета»; «Алена, надо один цвет выбрать, как у меня!»). Пары, показавшие результат выполнения задания на уровне ниже среднего, отличались полным отсутствием речевого взаимодействия, в рисунках присутствовало только частичное сходство по отдельным элементам. Схожесть была достигнута только с помощью

зрительного контроля, и попытке придерживаться инструкции. Для таких детей было характерно, что они видели действия партнера, однако воспринимали их как образец для некритичного, слепого подражания. Также присутствовало полное безразличие к результату совместной деятельности. Важно отметить, что практически во всех парах дети интуитивно делились на ведомого и ведущего.

На основании результатов выполненного задания «Рукавички» можно сказать, что дети с ОНР:

- затрудняются с принятием и выполнением инструкции;
- в совместной деятельности часто игнорируют сверстников;
- эмоции, которые проявлялись у детей, не относились к процессу рисования, они возникали периодически и были связаны, чаще всего с внешними раздражителями;
- не сформировано умение слушать, для них характерна низкая речевая активность;
- в большинстве случаев дети не обсуждают совместную деятельность;
- слабо ориентируются на конечный результат;
- соревновательный момент практически не имеет значения;
- взаимодействие строится достаточно ситуативно;
- в деятельности преимущественно опираются на зрительный анализатор;
- дети скованны в речевых высказываниях.

В совместной деятельности старшие дошкольники слабо ориентированы на сверстников и в большей степени ориентируются на взрослого либо вообще не умеют сотрудничать и договариваться, стараются выполнить ее самостоятельно, но без учета требуемых инструкций.

Результаты количественного анализа данных по третьей серии II блока констатирующего эксперимента (коммуникативно-аффективные умения) представлены на рисунке 10 в таблицах 9 и 9.1. (Приложение Б).

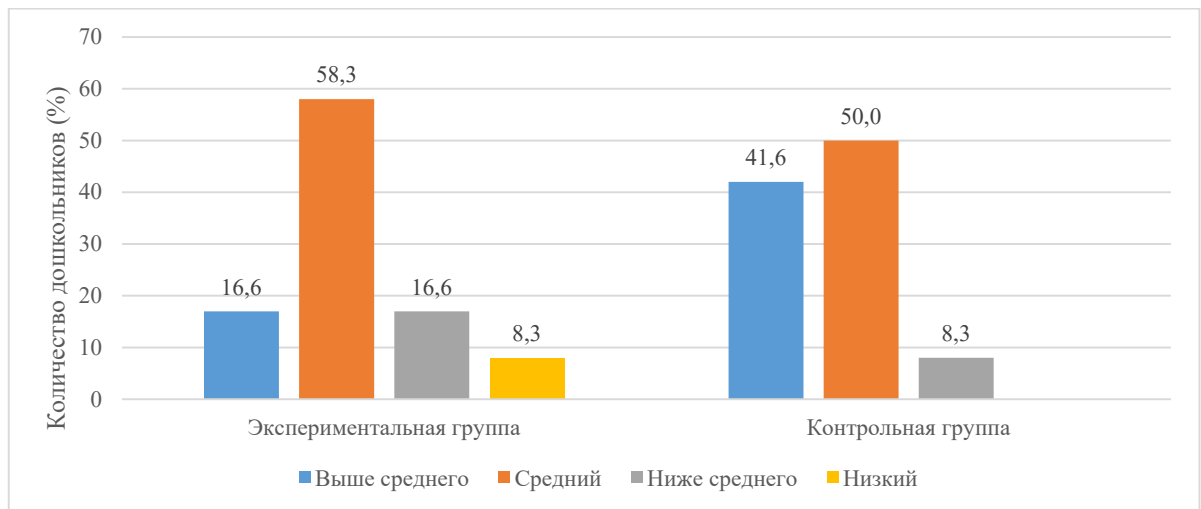


Рисунок 10 – Распределение дошкольников на уровни успешности в зависимости от сформированности коммуникативно-аффективных умений

Как показано на гистограмме на рисунке 10, дошкольники с нормой речевого развития справились с заданием успешнее, чем дошкольники с речевыми нарушениями. 41,6% (5 человек) детей КГ по результатам выполнения третьей серии заданий второго блока (умение понимать эмоциональное состояние партнеров по общению) показали уровень успешности выше среднего. 50,0% (6 человек) детей КГ демонстрировали средний уровень и только 8,3% (1 человек) детей выявили низкий уровень. 58,3% (7 человек) детей ЭГ показали средний уровень успешности, по 16,6% (2 человека) зафиксировали уровень выше среднего и ниже среднего соответственно и также 8,3% (1 человек) – низкий уровень. По результатам данной методики можно судить о способности ребенка различать эмоциональное состояние своих сверстников и взрослых, а также возможности правильно определять чувства и уметь вести себя в соответствии с данной эмоциональной выраженностью.

При определении эмоционального состояния персонажей самостоятельно, дети большей частью называли только кто изображен на картинке и что они

делают. По определению эмоционального фона на представленных картинках и определению признаков настроения героев большинство детей справились с заданием только с организующей помощью взрослого. Большая часть детей как в ЭГ, так и в КГ в основном продемонстрировали средний уровень успешности по данному заданию. На вопросы «Какое настроение?» и «Как ты догадался?» дети испытывали затруднения с ответом и отвечали односложными простыми предложениями: «Хорошее.», «Плачет.» – «Почему плачет?» – «Из-за мяча.» и т.п. Но используя стимулирующую и организующую помощь взрослого детям получалось правильно описать ситуацию и эмоциональное состояние персонажей.

Уровень выше среднего по данному заданию продемонстрировали 16,7% (2 человека) детей из ЭГ и 41,6% (5 человек) детей из КГ. Дети с удовольствием описывали ситуации на картинках добавляя в описание свои рассуждения о том, что произошло и как дальше могут развиваться события, используя при этом как простые распространенные предложения, так и сложносочиненные «Потому что его мама наругала и поставила его в угол.», «И когда он извинился и тогда она его простила и обещал больше так не будет делать», «Вот здесь, малышка разбила вазу папину», «Мальчик забрал у девочки мячик, а другой мальчик ей дал мячик.», «Потому что он опустил голову и глаза сделал как будто спит» и т.д.

Высказывания детей уровня ниже среднего характеризуются только односложными предложениями типа: «Грусть», «Хорошее», «Сердита» и т.п. Дети понимали инструкцию, но не проявляли интереса к заданию, не могли самостоятельно описать признаки проявления тех или иных эмоциональных состояний персонажей. Результаты исследования коммуникативных умений представлены на рисунке 11 и в таблицах 10 и 10.1. (Приложение Б).

По результатам выполнения всех серий заданий второго блока констатирующего эксперимента нами были суммированы балы, набранные

детьми экспериментальной и контрольной группы. При суммировании баллов абсолютное значение переводилось в процентное выражение и условно было выделено 4 уровня успешности:

Выше среднего – 76–100%.

Средний – 51–75%.

Ниже среднего – 26–50%.

Низкий – 0–25%.

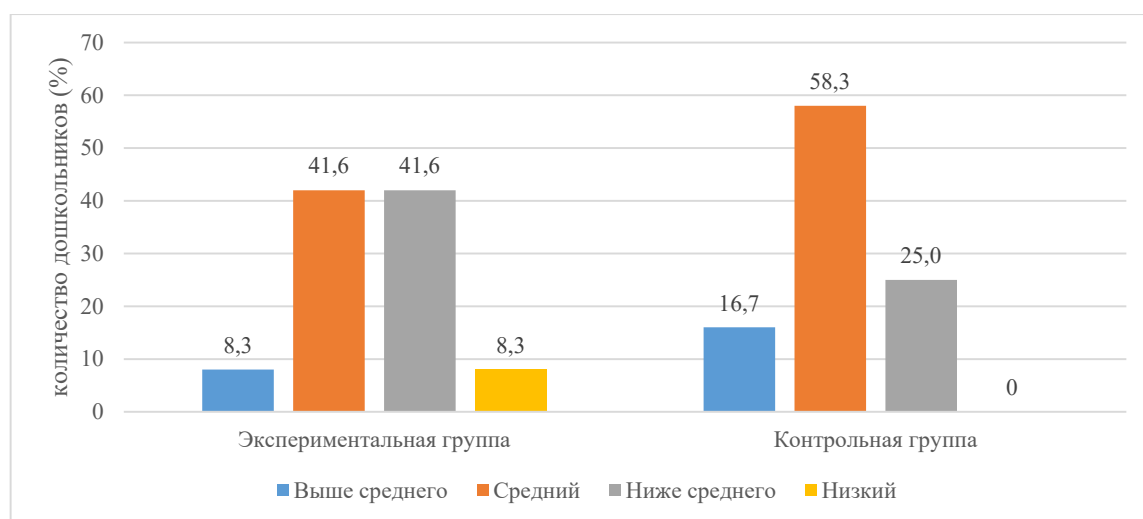


Рисунок 11 – Распределение испытуемых по уровню сформированности коммуникативных умений

Как видно из представленных данных, после сравнения полученных результатов анализа сформированности коммуникативных умений, у детей контрольной группы уровень развития коммуникативных умений значительно выше, чем у детей экспериментальной группы.

Уровень выше среднего в экспериментальной группе показали 8,3% (1 человек) детей, а в контрольной группе – 16,7% (2 человека). Средний уровень был зафиксирован у 41,6% (5 человек) детей ЭГ и у 58,3% (7 человек) детей КГ. Уровень ниже среднего в ЭГ представлен у 41,6% (5 человек) детей, а в КГ на

этом уровне оказались только 25% (3 человека) детей и только в ЭГ 8,3% (1 человек) детей имеют низкий уровень. В КГ низкий уровень не продемонстрировал никто.

Если обратиться к более детальному анализу сформированности коммуникативных умений у старших дошкольников и сравнить результаты по трем сериям диагностирования коммуникативных умений между собой в обеих группах, можно сделать вывод, что дети и ЭГ и КГ демонстрируют тенденцию к лучшей сформированности информационно-коммуникативных и аффективно-коммуникативных умений по сравнению с регуляционно-коммуникативными умениями.

Результаты сравнения представлены на рисунках 12 и 13.

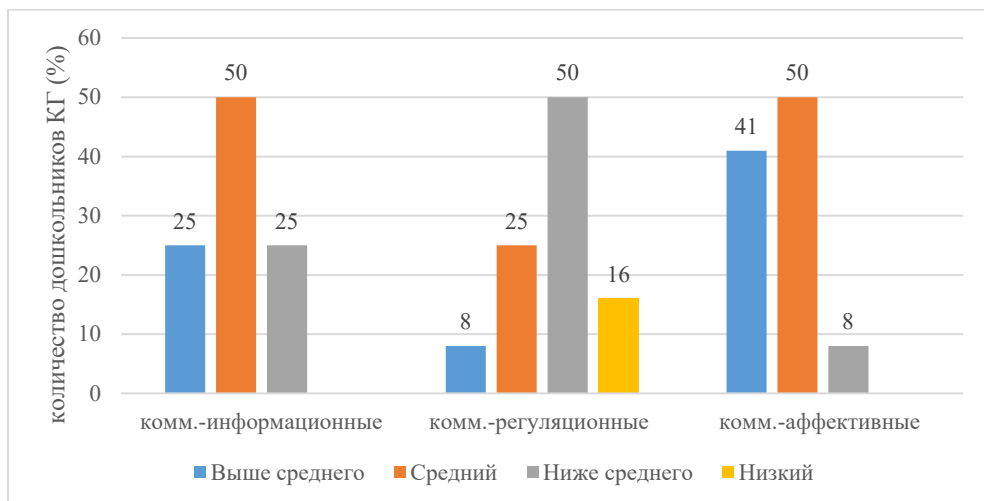


Рисунок 12 – Уровни сформированности коммуникативно-информационных, коммуникативно-регуляционных и коммуникативно-аффективных умений в КГ



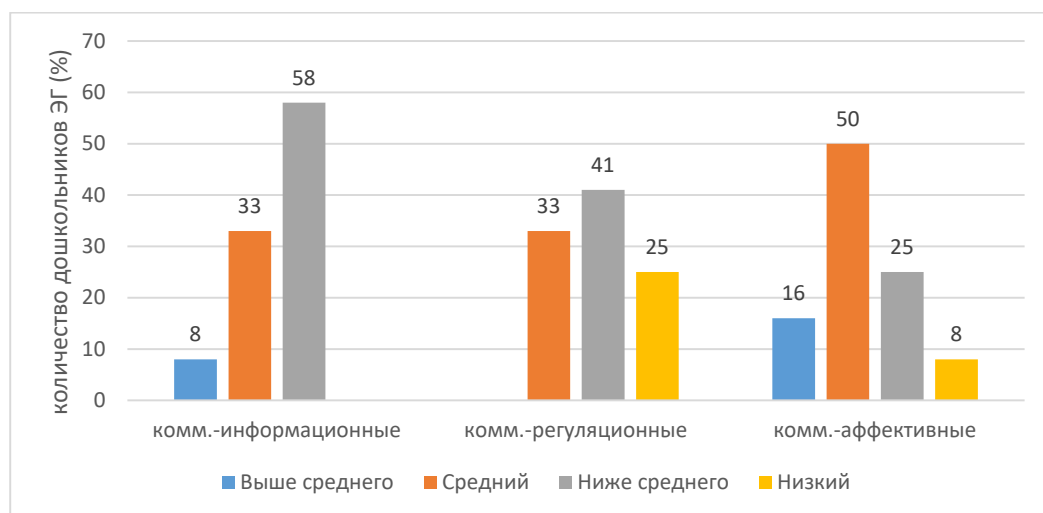


Рисунок 13 – Уровни сформированности коммуникативно-информационных, коммуникативно-регуляционных и коммуникативно-аффективных умений в ЭГ

Исходя из полученных данных мы можем предположить, что вне зависимости от уровня сформированности речи уровневые характеристики сформированности коммуникативных умений у старших дошкольников, в целом, схожи. Труднее всего старшим дошкольникам из обеих групп оказалось уметь договориться, согласовать свои действия со сверстником в совместной деятельности, и в принципе инициировать процесс общения по заданной инструкции без участия взрослого.

Подводя итог, можно сказать, что при сравнении экспериментальной и контрольной группы, по сформированности речевых умений дети ОНР от детей с нормой речевого развития отличаются более ярко, чем по сформированности коммуникативных умений. При этом уровень сформированности коммуникативных умений в экспериментальной группе, хоть и показал ожидаемо более низкие результаты по сравнению с контрольной группой, тем не менее, таких грубых уровневых различий, как в сформированности речевых умений, у этих детей нет.

Для выявления взаимосвязи уровней развития коммуникативных умений и речевых умений по результатам констатирующего эксперимента нами были сопоставлены уровни сформированности лексико-грамматической стороны речи и связной речи и уровень коммуникативных умений в ЭГ, представленные в таблице 2.

Таблица 2 – Сопоставление уровней сформированности лексико-грамматической стороны речи и связной речи и уровень коммуникативных умений в экспериментальной группе

Коммуникативные умения Лексико-грамматическая сторона речи и связная речь	Уровень выше среднего	Средний уровень	Уровень ниже среднего	Низкий уровень
Уровень выше среднего				
Средний уровень	8,3/1	16,6/2	8,3/1	
Уровень ниже среднего		25,0/3	25,0/3	
Низкий уровень			8,3/1	8,3/1

На основе сопоставления уровней сформированности лексико-грамматической стороны речи и связной речи и уровней сформированности коммуникативных умений мы зафиксировали у 50% (6 человек) детей совпадение уровней, а у 50% (6 человек) детей негрубую диссоциацию. При этом группа полиморфна: коммуникативные умения сформированы лучше по сравнению с речью – у 8,3 % (1 человек) детей – коммуникативные умения на высоком уровне, а лексико-грамматическая сторона речи и связная речь – на среднем; у 25% (3 человека) детей – коммуникативные умения на среднем уровне, а речевые на уровне ниже среднего и у 8,3 % (1 человек) детей – коммуникативные умения на

уровне ниже среднего при речевых умениях на низком уровне. Это связано с тем, что коммуникативные нарушения в группе у детей с ОНР вторичны по сравнению с речевыми нарушениями. И только у 8,3% (1 человек) детей был выявлен средний уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи и связной речи при уровне коммуникативных умений ниже среднего. Что обусловлено выраженными поведенческими особенностями, нарушениями эмоционально-волевой и личностной сферы, характеризующейся повышенной моторной активностью и как следствием высокой отвлекаемостью, эмоциональной неустойчивостью, что затрудняет восприятие информации в целом.

Результаты констатирующего эксперимента наглядно продемонстрировали, что уровень сформированности коммуникативных умений у старших дошкольников с ОНР выше, чем сформированность лексико-грамматической стороны речи и связной речи. Этот факт может быть объяснен тем, что дети, у которых сформированность данных уровней не совпадает, недостаток речи компенсируют за счет невербальных компонентов коммуникации и личностных особенностей. Тем не менее суммарные оценки уровня сформированности коммуникативных умений у старших дошкольников с ОНР показали такую же неравномерность в развитии данных умений, как и при уровне сформированности речи. 50% (6 человек) детей не обладают достаточным уровнем сформированности коммуникативных умений, а именно 41,6% соответствуют уровню ниже среднего и 8,3% (1 человек) низкому уровню.

Дети со средним уровнем проявляют готовность общаться со взрослыми и сверстниками, но не стремятся проявлять инициативу, чтобы прийти к одному мнению, слушают не внимательно. Отмечается склонность к конфликтам и отсутствие эмпатии. Они умеют слушать и понимать речь, но иногда перебивают собеседника, спорят, не соглашаются, раздражаются, проявляют недостаточно

терпения при слушании партнера. Дети, обладающие низким уровнем, проявляют готовность к общению, но чаще со взрослыми, чем с детьми. Они малоактивны и малоразговорчивы, редко выражают симпатию и доброжелательное отношение к партнеру по общению, часто конфликтуют, не умеют договариваться, навыки коммуникативного поведения развиты слабо, плохо владеют вербальными средствами общения, которые зачастую носят негативных оттенков, не умеют последовательно излагать свои мысли точно передавать их содержание и как следствие возникающие конфликты.

Высоким уровнем сформированности коммуникативных умений и уровнем выше среднего обладают 8,3% (1 человек) и 41,6% (5 человек) детей соответственно. Такие дети активно выражают готовность к общению со взрослыми и сверстниками, проявляют инициативу в общении, умеют вести переговоры, проявляют доброжелательность в общении, сопереживание и симпатию к партнеру по общению, понимают его потребности, не ищут конфликтов, умеют уступать, бегло говорят словесно-выразительными средствами.

На основе сделанных выводов по результатам всех трех серий заданий второго блока констатирующего эксперимента в ЭГ, мы разделили детей условно на две группы: первая группа – это дети с относительно благоприятной перспективой развития коммуникативных умений и вторая группа – это дети с менее благоприятной перспективой развития коммуникативных умений. В первую группу вошли дети со средним уровнем успешности, а во вторую группу были определены дети с низким уровнем успешности и уровнем ниже среднего, данные представлены на рисунке 14.

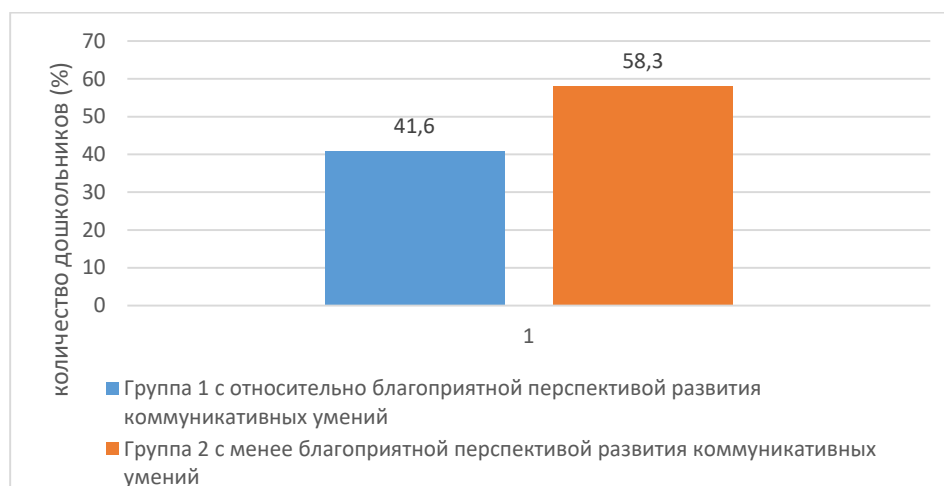


Рисунок 14 – Распределение детей старшего дошкольного возраста с ОНР на группы в зависимости от уровня сформированности коммуникативных умений

Таким образом результаты констатирующего эксперимента позволили нам сделать следующие выводы: выявлены уровневые различия в плане сформированности коммуникативных умений и лексико-грамматической стороной речи и связной речи у детей с ОНР.

Учитывая уровни сформированности коммуникативных умений и лексико-грамматической стороны речи и связной речи, полученных из констатирующего эксперимента и обобщив результаты эксперимента нами выделено 2 типологические группы:

Первая группа дошкольников с относительно благоприятной перспективой развития речи и коммуникативных умений. В данную группу вошли 41,6% (5 человек) детей из которых 33,3% (4 человека) это дети со средним уровнем успешности по обоим уровням группам и 8,3% (1 человек) детей со средним уровнем коммуникативных умений при уровне сформированности речи, по общим показателям, ниже среднего, но близким к среднему. Дети данной группы допускают единичные ошибки в использовании предлогов, согласовании частей

речи, употреблении падежных окончаний и ударений, также испытывают затруднения в словообразовании позднего генеза и построении сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, присутствует бедность словарного запаса в части прилагательных и наречий. При составлении предложений по сюжетным картинкам дети выполняли задания с самокоррекцией или коррекцией после стимулирующей помощи, отмечались аграмматизмы по типу сверхгенерализации (замена окончаний внутри падежа). При этом относительно сформированы информационно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные умения при недостаточной сформированности регуляционно-коммуникативных умений.

Вторая группа дошкольников с относительно менее благоприятной перспективой развития речи и коммуникативных умений. В данную группу вошли 58,3% (7 человек) детей, из которых 50% (6 человек) детей с одинаковыми уровнями умений и 8,3% (1 человек) детей со средним уровнем коммуникативных умений при низком уровне сформированности речи. Дети этой группы характеризуются значительным отставанием качественного и количественного состава словаря: дети не знают значения многих слов, заменяя их похожими по смыслу. Грамматический строй речи сформирован недостаточно: дети неправильно употребляют падежные формы, испытывают трудности в согласовании частей речи, употреблении единственного и множественного числа, предлогов и т.д. При воспроизведении предложений отмечались ошибки как на синтаксическом (пропуск слов (часто предикатов), предлогов, пропуск части предложения), так и на морфологическом уровнях (ошибки согласования слов в предложении, замены слов семантически далекими лексемами, замены окончаний между падежами). При верификации предложений дошкольники данной группы наличие ошибок не выявляли. Дети часто нуждались в развернутой помощи взрослого в виде нескольких вопросов,

отмечалось сокращение объема синтаксических моделей, их упрощенность, обилие пауз внутри предложения, пропуск союзов или употребление неправильного союза. По сформированности коммуникативных умений это неразговорчивые и малоактивные дети, которые очень редко выражают доброжелательность по отношению к партнеру, не умеют проявлять эмпатию, сочувствие, которое иногда граничит с истероидными отклонениями, часто их можно заметить в конфликтах, т.к. они совершенно не умеют договариваться и контролировать свое коммуникативное поведение. Вербальные и невербальные средства общения зачастую носят негативный оттенок. С трудом излагают свои мысли и не воспринимают точку зрения партнеров по общению.

Выявлена взаимосвязь сформированности коммуникативных умений и речи, чем выше уровень сформированности речи у дошкольников с ОНР, тем выше уровень сформированности коммуникативных умений. При этом выявлена тенденция, что в большинстве случаев более сформированы коммуникативные умения, чем речь, в связи с тем, что у детей с ОНР речевые нарушения первичны, а коммуникативные нарушения вторичны. Но в этой же группе есть один ребенок, у которого был выявлен уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи и связной речи выше по сравнению с уровнем сформированности коммуникативных умений. Что обусловлено выраженными поведенческими особенностями, нарушениями эмоционально-волевой и личностной сферы, характеризующейся повышенной моторной активностью и как следствием высокой отвлекаемостью, эмоциональной неустойчивостью.

### **2.3. Содержание дифференцированной логопедической работы по развитию коммуникативных умений у старших дошкольников с ОНР**

На основе анализа литературы по проблемам исследования и результатов констатирующего эксперимента нами определены основные направления и содержание логопедической работы по развитию коммуникативных умений и речи у старших дошкольников с ОНР, составлено дифференцированное тематическое планирование в зависимости от уровневых особенностей детей для занятий с учителем-логопедом и воспитателем.

При проведении логопедической работы по развитию коммуникативных умений, мы рекомендуем учитывать ряд специальных и общедидактических принципов.

В качестве ведущих нами определены следующие специальные принципы логопедического воздействия: принцип системности, комплексности, коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи и онтогенетический.

Одним из ведущих принципов нами был взят за основу принцип коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи – данный принцип основывается на понимании речи как деятельности, заключающейся в использовании языка как коммуникационного инструмента. Его реализация предполагает развитие речи у детей как средства общения и в процессе общения (коммуникации), и в разных видах деятельности, необходимо создание специальных речевых ситуаций и включение детей в их решение. Логопедическое воздействие и в этом плане располагает положительными возможностями перевода ведущей – игровой деятельности на уровень учебно-игровой деятельности: учебной по цели и игровой по характеру осуществления. С учетом этого мы подбирали коррекционно-развивающие упражнения и игры на развитие речевых и коммуникативных умений.



Принцип системности – опирается на представление о речи, как о сложной структурно-функциональной системе, структурные компоненты которой находятся в тесной взаимосвязи. В связи с этим, изучение речи, процесса ее развития и коррекции нарушений предполагает воздействие на все компоненты, и стороны речевой функциональной системы. Поэтому при планировании логопедической работы нами прописываются такие основные направления работы, как работа над лексико-грамматической стороной речи и связной речью. Работа строится с учетом взаимосвязи всех этих компонентов.

Комплексность – предполагает, работу не только одного специалиста, а комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения ребенка с целью коррекции нарушений. В данном случае мы учитываем модульное взаимодействие «логопед – воспитатель». Этот принцип предполагает интеграцию воспитателя в работу логопеда. Обязательное закрепление заданий, предлагаемых в методических рекомендациях во второй половине дня воспитателем.

Онтогенетический – логопедическое воздействие строится с учетом закономерностей и последовательности формирования различных форм и функций речи. Формирование правильных речевых навыков, форм и функций речи осуществляется и в онтогенезе, от простых к сложным, от конкретных к более абстрактным, от продуктивных форм к непродуктивным, от ситуативной речи к контекстной, от усвоения семантических отношений к усвоению формальных признаков речевых (языковых) единиц.

Важное место при изучении и коррекции речевых нарушений также занимают общедидактические принципы:

Систематичности и последовательности – он требует соблюдения преемственности в изучении отдельных тем, обучения всегда должно идти от

легкого к более трудному, от известного к неизвестному, а усвоение нового материала должно опираться на уже имеющиеся у детей знания.

Доступности – по данному принципу следует подбирать задания в соответствии с уровнем умственного, нравственного и физического развития дошкольника, чтобы интеллектуально и физически не перегрузить его.

Наглядности – значит обогащать и расширять непосредственный чувственный опыт ребенка уточнять его эмпирические знания. В процессе обучения необходимо использовать следующие виды наглядности: предметная и изобразительная. Используя предметную наглядность, необходимо показывать детям предметы внешнего мира, объемные изображения (чучела птиц, муляжи овощей, фруктов) максимально реалистичные. При использовании изобразительной наглядности показывать картины, схемы и другой иллюстративный материал, который в полной мере должен отражать все вокруг, соответствовать уровню развития дошкольников, быть высокохудожественным по содержанию и оформлению.

Дидактические закономерности и принципы являются общей теоретической основой для структурирования всего коррекционно-педагогического процесса с детьми-логопатами, основой для выбора и построения частных, практических методик, включающих задачи, содержание, методы, средства и организационные формы логопедической работы.

Содержание логопедической работы по развитию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II и III уровней включает в себя дифференцированное тематическое планирование (сентябрь-ноябрь), представленное в Приложении Г. Лексические темы являются общими, но содержание работы по ним дифференцируется, в зависимости от уровневой группы детей:

1 группа – группа с относительно благоприятной перспективой развития коммуникативных умений;

2 группа – группа с менее благоприятной перспективой развития коммуникативных умений.

Основной формой работы являются учебные логопедические занятия в малых группах по 20–30 минут утром, два раза в неделю. На каждом занятии должны решаться коммуникативные и познавательные задачи с опорой на сознательную деятельность ребенка. Занятие должно быть коррекционно-развивающим, направленным на коррекцию у ребенка нарушенного речевого звена, развитие и совершенствование имеющихся и формирование новых умений и навыков.

Содержание логопедической работы, направленной на развитие коммуникативных умений у старших дошкольников с ОНР разработано с учетом данных из научно-методической литературы, и диагностических исследований. Дифференцированная логопедическая работа по формированию коммуникативных умений у старших дошкольников с ОНР была запланирована по следующим направлениям:

1. Развитие информационно-коммуникативных, регуляционно-коммуникативных и аффективно-коммуникативных умений.

2. Развитие всех компонентов устной речи детей (лексической стороны, синтаксического строя речи; произносительной стороны речи; связной речи (диалогической и монологической форм) в различных формах и видах детской активности.

В рамках направления по развитию коммуникативных умений подобраны игры и упражнения. Все направления реализуются поэтапно на каждом занятии. Выстраивая работу, руководствуясь принципом коммуниктивно-деятельностного подхода к развитию речи, мы предлагаем организовывать

работу над коммуникативными умениями в разных видах игровой и учебной деятельности.

Направление работы по развитию коммуникативно-информационных умений представлено следующим содержанием.

Для группы детей, продемонстрировавших низкий уровень сформированности данных умений и ниже среднего, целесообразно будет начинать с формирования таких умений как:

- умения вступать в процесс общения (выражать просьбы, приветствия, вежливое обращение, дружественный разговор);

- умения ориентироваться в товарищах по ситуациям общения (соблюдать правила культуры поведения при общении, понять ситуацию, намерения, мотивы общения собеседника);

- умения воспринимать и понимать вопросительные высказывания в следующей последовательности: общий, а затем специальный вопрос. Для этого используются естественные ситуации общения и вопросно-ответная форма речи. Детям предлагается, например, прослушать предложения и узнать (выделить) среди них вопросы (хлопнув в ладоши). На этом этапе происходит накопление, и активизация средств коммуникации начиная с обиходной лексики и побудительных фраз простейшей конструкции. Изучаются разные способы приветствия, реально существующих и шуточных.

А для группы детей со средним уровнем и уровнем выше среднего необходимо формировать:

- умения задавать вопросы общие и специальные (продуцировать вопросительные высказывания с опорой и без опоры на наглядность). Работа по формированию умения задавать вопросы предусматривает необходимость познакомить детей с вопросительными словами: Кто? Что? Какая? Куда? Где? Кому? Сколько? Зачем? и т.д. На первом этапе постановка вопросов

основывается на подражании логопеду по образцу высказывания, затем данный вопрос закрепляется уже без образца, который дает логопед на занятиях в различных видах деятельности детей с различными предметами и предметными картинками. Работа с наглядными пособиями начинается с вопросов кто? что? (кто это? что это?) к предметным картинкам (предметам) с усложнением до вопросов, составленных по принципу противопоставления (кто надевает, а кто раздевает?), к сюжетным картинкам, изображающим предмет и действие. Работа по формированию умения задавать вопросы предусматривает: 1) Использование демонстрации действий с предметами с помощью невербальных средств общения (напр. имитация действий – кто, что делает? и т.п.); 2) Использование готовых ответов. Дети учатся составлять вопросы по указанному предложению. Так, например, взрослый или ребенок говорит, «У Ани голубые глаза», а дети составляют вопрос «Какие глаза у Ани?» и т.п.; 3) Построение вопросов детьми с опорой на наглядность, начинается с работы на знакомом материале с переходом на работу с незнакомыми картинками, предметами. 4) Построение вопросов без наглядной опоры. Введение на занятиях коммуникативных заданий в форме учебно-речевых ситуаций, в ходе которых дети выполняют речевые действия от имени другого лица. Следует отметить, что формирование умения задавать вопрос требует последовательного усложнения речевого материала, постепенного уменьшения помощи со стороны взрослого. Предложенные приемы способствуют также качественному и количественному обогащению словарного запаса, формированию грамматического строя речи, развитию способности к речевому самоконтролю.

Пример игры на развитие информационно-коммуникативных умений.

Игра «Вопросики».

Цель: развивать умение вступать в процесс общения, задавать восполняющие вопросы.

Ход игры: дети встают в круг и по очереди кидают друг другу мяч, задавая вопрос по пройденной теме (например «Осень»), важно, что для первой группы вопрос должен начинаться с основного слова: Осень какая? – ребенок поймавший мяч отвечает полным предложением, начиная высказывание с основного слова: Осень – холодная/яркая/теплая/дождливая и т.п. и перекидывает другому ребенку, задавая этот же вопрос. Для второй группы задача усложняется тем, что вопрос должен начинаться с вопросительного слова: Какая? Какой? Какие? и с различными основными словами соответственно: Осень/День/Листья и т.п. ребенок поймавший мяч отвечает полным предложением и перекидывает другому, задавая следующий вопрос. Формат данной игры позволяет легко варьировать тематику, как отрабатываемого словарного запаса, а именно «западающего» звена имен прилагательных у детей с ОНР, так и различные типы вопросов, что в значительной мере очень важно при недостаточной сформированности вопросительной стороны речи у таких детей.

Также в этом направлении очень эффективными средствами развития информационно-коммуникативных умений являются инсценированные диалоги: «В магазине», «На приеме у врача», «На почте», «Разговор по телефону», «Приглашение в гости» и т.п.

Направление работы по развитию коммуникативно-аффективных умений представлено следующим содержанием.

Для группы детей, продемонстрировавших низкий уровень сформированности данных умений и ниже среднего, целесообразно будет начинать с формирования таких умений как:

- умения определять базовые эмоции партнера по общению;
- умения определять и понимать свои эмоции;
- умения делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнером по общению.

Пример игры на развитие аффективно-коммуникативных умений.

Игра «Пальцы-звери добрые, пальцы-звери злые».

Цель: развитие мелкой моторики в сочетании с речевой деятельностью, выявить особенности общения детей, развитие ощущения своего тела и налаживания эмоционального контакта.

Ход игры: Педагог дает инструкцию чтобы дети представили, что их пальчики – добрые кошечки, злые мышки, добрые волчата, злые зайчата и т.д. Взрослый предлагает детям превратить свои пальчики, например, на правой руке – в добрых котят, а на левой- в злых волчат. Им надо поговорить друг с другом, познакомиться, поиграть, может быть, поссориться. Если у детей хорошо получается, можно предложить им познакомиться с ручками других детей. Игра помогает им ощутить возможности своего тела, найти новые способы налаживания контакта, преодолеть боязнь физического контакта.

А для группы детей со средним уровнем и уровнем выше среднего необходимо формировать:

– умение проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание, заботу (эмпатия);

– умение оценивать эмоциональное поведение друг друга (на данном этапе можно обсудить с детьми, что особенного в людях, с которыми нам приятно и нравится общаться, что они для этого делают (вежливые и добрые слова, умение понять человека, улыбка, ласковый голос и т.д.)).

Пример игры для данной группы: «Игра с масками».

Цель: развить умения проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание, побыть на месте другого.

Воспитатель предлагает детям по желанию надеть маску «грустный тапок» и «веселый ботинок». Две маски могут построить диалог о том, как им живётся у

своего хозяина, как они к ним относятся, а также, как они сами относятся к своему хозяину.

В заключении делают вывод о необходимости бережного и ответственного отношения к своим вещам.

Направление работы по развитию коммуникативно-регуляционных умений представлено следующим содержанием.

Для группы детей, продемонстрировавших низкий уровень сформированности данных умений и ниже среднего, целесообразно будет начинать с формирования таких умений как:

– умения согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями своих товарищей по общению;

– умения доверять, помогать и поддерживать тех, с кем общаешься.

Пример игры на развитие регуляционно-коммуникативных умений.

Игра «Мозаика в парах».

Цель: развивать умения согласовывать свои действия с партнером, получение опыта взаимодействия в парах.

Ход игры: детям необходимо выдать мозаику для каждой пары по одному комплекту, детали необходимо поделить между ними участниками поровну. Задача заключается в том, чтобы сложить общую картину. Для этого нужно придумать сюжет, договориться о том кто что будет делать, какую часть, учитывать и продолжать действия партнера. По завершении работы каждое произведение показывается всем остальным, остальные дети пытаются догадаться, что изобразили авторы.

А для группы детей со средним уровнем и уровнем выше среднего необходимо формировать:

– умения применять свои индивидуальные умения при решении совместных задач (использовать речь, движения, графику);



– умения оценить результаты совместного общения (критично оценивать себя и других, учитывать личный вклад каждого, обсуждать, понимать результаты общения, выражать согласие (несогласие), одобрение (неодобрение).

Пример игры для данной группы: «Сказочный поезд»

Ход занятия: предполагает на первом этапе работу в паре, а затем результат деятельности каждой пары становится частью общей композиции. Педагог заранее делает заготовки паровоза и вагончиков из картона (или плотной бумаги) для каждой пары детей. У каждого вагончика есть три окошка (вырезаются отверстия заранее в каждой заготовке). Дети рисуют сказочных героев (пассажиров поезда) и приклеивают их к трем окошкам. Такое количество окошек в вагончиках делает невозможным детям разделить работу на две равные части, создается ситуация, когда надо уметь договориться с партнером, кто и сколько будет рисовать пассажиров (одного или двух).

Затем следует не только нарисовать пассажиров, но и оформить сами вагончики. Чтобы правильно и в срок сделать работу, дети должны уметь договариваться и помогать друг другу.

Все предложенные игры можно варьировать как по выбранной лексической тематике, так и по усложнению грамматических конструкций, тем самым уделяя должное внимание развитию речи в целом.

Игры и упражнения были включены в тематическое планирование, как части рабочей программы коррекционного курса по развитию речи, а также использовались на занятиях с воспитателем и в свободной деятельности. Для обеих групп развитие коммуникативных умений предлагалось в рамках лексических тем, знакомых детям. Все задания в логопедической работе по развитию коммуникативных умений представлены дифференцированно.

Дети старшего дошкольного возраста с нарушениями речи обычно отстают в своих речевых возможностях от своих же потребностей в ведущей

деятельности. Они, эти самые потребности в свою очередь недостаточно стимулируют развитие речи. В этом плане логопедическое вмешательство просто жизненно необходимо для того чтобы переключить ребенка с игрового вида деятельности, которая была ведущей достаточно долго, на уровень учебно-игровой деятельности для того, чтобы подготовить его к школе и усвоению новых знаний в более насыщенном по формату и по характеру осуществления. В этом случае логопедическое воздействие должно стать коррекционно-развивающим, направленным в целом на формирование коммуникативных умений и навыков, осуществляемом в условиях учебно-игровой деятельности.

Предусматривается, что разработанные и предложенные этапы работы позволят постепенно переходить на более высокий уровень развития коммуникативных умений и речи у старших дошкольников с ОНР.

## Выводы по главе II

Результаты констатирующего эксперимента позволили нам сделать следующие выводы: выявлены уровневые различия в плане сформированности коммуникативных умений и лексико-грамматической стороны речи и связной речи у детей с ОНР.

Учитывая уровни сформированности коммуникативных умений и лексико-грамматической стороны речи и связной речи, полученных из констатирующего эксперимента и обобщив результаты эксперимента нами выделено 2 типологические группы:

Первая группа дошкольников с относительно благоприятной перспективой развития речи и коммуникативных умений.

Вторая группа дошкольников с относительно менее благоприятной перспективой развития речи и коммуникативных умений.

Выявлена взаимосвязь сформированности коммуникативных умений и речи, чем выше уровень сформированности речи у дошкольников с ОНР, тем выше уровень сформированности коммуникативных умений. При этом выявлена тенденция, что в большинстве случаев более сформированы коммуникативные умения, чем речь, в связи с тем, что у детей с ОНР речевые нарушения первичны, а коммуникативные нарушения вторичны. Но в этой же группе есть один ребенок, у которого был выявлен уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи и связной речи выше по сравнению с уровнем сформированности коммуникативных умений. Что обусловлено выраженными поведенческими особенностями.

Было определено содержание логопедической работы, направленной на развитие коммуникативных умений у старших дошкольников с ОНР,

разработанное с учетом данных научно-методической литературы, и диагностических исследований. Дифференцированная логопедическая работа по развитию коммуникативных умений у старших дошкольников с ОНР была запланирована по следующим направлениям:

1. Развитие информационно-коммуникативных, регуляционно-коммуникативных и аффективно-коммуникативных умений.

2. Развитие всех компонентов устной речи детей (лексической стороны, грамматического строя речи; произносительной стороны речи; связной речи (диалогической и монологической форм) в различных формах и видах детской деятельности.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенная нами работа подтверждает выдвинутую в начале исследования гипотезу и позволяет сделать соответствующие выводы:

1. У детей с отклонениями в речевом развитии из-за нарушения функций тех или иных звеньев речевой системы (а в тяжелых случаях и всей речевой системы) спонтанное поэтапное формирование речевых навыков и умений встречает определенные трудности. Эти трудности отягчает дефицит средств общения, отсутствием полноценных условий для накопления необходимого речевого опыта. Сформированные таким образом элементарные речевые навыки оказываются явно недостаточными для реализации полноценной коммуникативной деятельности и последующего познания учебной деятельности. Развитие коммуникативных умений – одна из актуальных проблем теории и практики развития навыков и умений в системе дошкольного образования, которая требует серьезного теоретического переосмысления и новых практических подходов к ее преодолению в этой области.

2. Анализ литературы по психологии, педагогике, логопедии, лингвистике и др. позволил определить сущность таких понятий как «общение», «коммуникативные умения», «коммуникация» и «речевая деятельность», следует подчеркнуть, что они все в той или иной мере имеют огромное значение в формировании личности ребенка, ее психологического и физического здоровья, развитии и становлении разумного, культурного поведения индивида. Также нами проведен анализ имеющихся в литературе методик по диагностике и развитию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Применительно к дошкольному возрасту смеем заметить, что в существующей теоретической и методологической базе недостаточно освещена

проблема формирования коммуникативных умений у дошкольников с ОНР, также присутствует некоторая вариативность одних и тех же понятий и классификаций. Приходится констатировать тот факт, что не определена четкая последовательность включения дошкольников в процесс их формирования, формы организации вне непосредственно образовательной сферы деятельности; противоречие между признанием значимости коммуникативных умений в воспитании полноценной личности ребенка и недостаточной разработанностью педагогических технологий и методик формирования этих умений, в соответствии с ФГОС ДО.

3. В силу многомерности процесса общения и коммуникации их функции можно классифицировать по различным критериям. Однако, во всех приведенных классификациях все же прослеживается такой аспект в обоих понятиях, как сущностные функции этих понятий: выделяются регулирующая и информационная, это вызвано тем, что ведущим средством общения является речь, которой присущи информационная и регулирующая функции. Содержание коммуникативных умений нами было конкретизировано в соответствии со структурой и функциями общения как коммуникативной деятельности (М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов). В нашей гипотезе под коммуникативными умениями у старших дошкольников мы подразумевали овладение всеми видами речевой деятельности, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям детей, а именно: по своему содержанию данные умения объединяют в себе информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные, аффективно-коммуникативные умения, направленные на реализацию функций общения:

– умения взаимодействовать и договариваться (коммуникативно-регуляционные);

– умения запрашивать информацию и умения слушать и слышать речь собеседника (коммуникативно-информационные);

– умения понимать эмоциональное состояние партнера (коммуникативно-аффективные);

Выделенные критерии и показатели позволили оценить уровень сформированности коммуникативных умений у старших дошкольников с ОНР по трем направлениям, перечисленным выше.

Также нами был организован и проведен констатирующий эксперимент, целью которого было изучить особенности развития коммуникативных умений у старших дошкольников с ОНР II и III уровней. Констатирующий эксперимент включал в себя два блока по три серии заданий:

1. Диагностика сформированности речи.
2. Диагностика сформированности коммуникативных умений.

Проведенный анализ результатов эксперимента показал, что уровень сформированности коммуникативных умений ребенка с общим недоразвитием речи во много определяется уровнем развития его речи. При распределении детей на группы по уровням успешности была выявлена тенденция к большей сформированности коммуникативных умений по сравнению с речью, в связи с тем, что у детей с ОНР речевые нарушения первичны, а коммуникативные нарушения вторичны. Таким образом, по сформированности коммуникативных умений и лексико-грамматической стороны речи и связной речи дошкольники с ОНР являются полиморфной группой. Существует взаимообусловленная зависимость между уровнями сформированности коммуникативных умений, лексико-грамматической стороны речи и связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Учитывая уровни сформированности коммуникативных умений и речи, полученных нами из констатирующего эксперимента мы определили две

уровневые группы: группа с благоприятной перспективой развития коммуникативных умений и группа с менее благоприятной перспективой развития данных умений. Выявленная симптоматика и специфичность коммуникативных умений, позволили нам определить содержание дифференцированной логопедической работы по развитию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР по трем направлениям. Целесообразно развивать коммуникативные умения в наиболее доступной модели внеситуативного общения – ребенок-взрослый. Для этого необходимо проводить групповые и подгрупповые занятия, содержащие различные дидактически игры коммуникативного наполнения, рассматриваемые нами как средство развития умений, согласно составленному дифференцированному тематическому плану. Работа над смысловой стороной речи и ее структурными элементами должна проводиться в тесной связи с работой по коррекции и совершенствованию произношения. Необходимо стремиться к тому, чтобы каждое занятие с логопедом носило для ребенка характер учебно-игровой деятельности. Эмоциональная окрашенность каждого занятия способствует высокой заинтересованности ребенка в выполнении заданий и готовности к дальнейшему обучению, а значит и к успехам в овладении речевыми и коммуникативными умениями.



## Библиография

1. Азанова О.Г. Развитие коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе дизайн-деятельности: выпускная квалификационная работа. Красноярск: 2017. 121 с.
2. Андреева Г.М. Специальная психология. М.: Аспект Пресс, 2007. 363 с.
3. Артамонова С.В. Преодоление коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-развивающей среды: автореф. дис...канд. педаг. наук. М, 2009. 25 с.
4. Базылева О.А., Морозова О.Н. Определение понятия коммуникации в современной лингвистике [Электронный ресурс] // Научная библиотека Киберленинка, 2011. URL: <http://goo.gl/F2обIe> (дата обращения: 09.10.2020).
5. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. М.: Национальное образование, 2015. 290 с.
6. Галигузова Л.Н, Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет М.: Просвещение, 1992. 142 с.
7. Гозмяк О.С. Говорим правильно в 5–6 лет. М.: Гном, 2017. 64 с.
8. Градусова Л.В., Левшина. Н.И., Дементьева И.С. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста: учеб. пособие. Магнитогорск: МаГУ, 2010. 96 с.
9. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникации детей с речевой патологией // Дефектология. 1995. № 6. С. 7–16.
10. Гризик Т.И. Развитие речи детей 6–7 лет: метод. пособ. для воспитателей дошк. образоват. учреждении. М.: Просвещение, 2007. 62 с.
11. Гриншпун Б.М. Развитие коммуникативных умений и навыков у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью // Дефектология. 1988. № 3. С. 80–84.

12. Дыбина О.В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. М.: Мизаика-Синтез, 2010. 64 с.
13. Давыдов В. В. и др. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. 1989. Т. 5. С. 10.
14. Дмитриев А.А. Особенности коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) // Коррекционная педагогика. 2009. № 5(35). С. 52–56.
15. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: Просвещение, 2008. 214 с.
16. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М.: Просвещение, 1990. 158 с.
17. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Основы теории и практики. М.: Эксмо, 2011. 288 с.
18. Запятая О.В. Общие умения коммуникации как компонент содержания образования. Красноярск: Красноярский краевой институт повышения квалификации работников образования, 2005. 48 с.
19. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник по педагогической психологии. 2000. 384 с.
20. Игры в логопедической работе с детьми / Под ред. В.И. Селиверстова. М.: Просвещение, 1987. 142 с.
21. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 1988. 319 с.
22. Каляева Ю. А. Формирование коммуникативных умений учащихся начальных классов школы-интерната: автор, дис. канд. пед. наук.: Магнитогорск, 2002. 21 с.
23. Каше Г.А. Исправление недостатков речи у дошкольников. М.: Просвещение, 2001. 208 с.

24. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). Минск: Тетра система, 2000. 431 с.
25. Конецкая В.П. Социология коммуникации. учеб. М.: Междунар. ун-т Бизнеса и Управления, 1997. 304 с.
26. Лалаева Р.И. Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. СПб.: Питер, 2003. 160 с.
27. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М.: Альянс, 2013. 366 с.
28. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1985. 214 с.
29. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии: учеб. пособие для вузов по спец. «Психология». М.: Смысл, 2000. 509 с.
30. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. 1982. № 4. С.35–42.
31. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 143 с.
32. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 680 с.
33. Ломов Б.Ф. Психическая регуляция деятельности. Избранные труды. Москва: Институт психологии РАН, 2006. 624 с.
34. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учеб. пособие. СПб.: СОЮЗ, 2000. 192 с.
35. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Владос, 2003. 408 с.
36. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. 632 с.
37. Миронова С.А. Логопедическая работа в дошкольных учреждениях и группах для детей с нарушениями речи. М.: Просвещение, 1993. 117 с.

38. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания: учеб. пособие. М.: Академия, 2001. 320 с.
39. Мунирова Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: автореф. дис канд. пед. наук. М. 1991. 21 с.
40. Немов Р.С. Психология: в 3 т. М.: Просвещение, 2000. 398 с.
41. Общение детей в детском саду и семье / Под ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной. М.: Педагогика, 1990. 152 с.
42. Общение и речь: развитие у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И. Лисиной. М.: Педагогика, 1985. 207 с.
43. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Л. В. Кузнецовой. М.: Академия, 2002. 480 с.
44. Павлова О.С. Нарушение коммуникативного акта у детей с общим недоразвитием речи / Психолингвистика и современная логопедия / Монографический сб. под ред. Л.Б. Халиловой. М.: Экономика, 1991. С.210–225.
45. Павлова О.С. Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. дис. . канд. пед. наук. М.: Педагогика, 1998. 17 с.
46. Петровская Л.А. Обратная связь в межличностном общении // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология, 2002. № 5. С. 14–18.
47. Петровский А.В. Социальная психология. М.: Просвещение, 1987. 224 с.
48. Парыгин Б.Д. Анатомия общения: учеб. пособие. М.: Просвещения, 1999. 304 с.
49. Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. М.: Просвещение, 2005. 287 с.
50. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г. Рузской. М.: Педагогика, 2009. 216 с.

51. Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / Под ред. Ю.Ф. Гаркуши. М; Воронеж, 2001. С. 95–99.
52. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии СПб.: Питер, 2015. 705 с.
53. Рузская А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками. М.: Просвещение, 2001. 247 с.
54. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция: учебно-методическое пособие СПб.: Речь, 2011. 431 с.
55. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. СПб.: Речь, 2008. 208 с.
56. Слинько О.А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи // Дефектология. 2002. № 13. С.10–14.
57. Словарь иностранных слов русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://goo.gl/8YCx3m> (дата обращения: 28.09.2020).
58. Словарь социолингвистических терминов / Под ред. В.П. Михальченко. М.: Просвещение, 2006. 312 с.
59. Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002. 208 с.
60. Соловьева Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. 2006. № 1. С. 21–25.
61. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 288 с.
62. Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 [Электронный ресурс]. URL: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/> (дата обращения 11.09.2020).

63. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекция нарушения речи: программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. М.: Просвещение, 2008. 272 с.
64. Фотекова Т.А. Сочетание нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта у детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. 1994. № 2. С. 9–13.
65. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении: учебное пособие. Томск: Пеленг, 2000. 189 с.
66. Черкасова Е.Л. Современные аспекты формирования коммуникативной компетенции как особой образовательной потребности детей с нарушениями речи // Сборник научных статей VII Международной конференции Российской ассоциации дислексии Сборник научных статей VII Международной конференции. Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина; Российская ассоциация дислексии. 2017. С. 156–161.
67. Шаховская С.Н. Логопатопсихология. М.: Просвещение, 2010. 269 с.
68. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Академия, 2006. 384 с.
69. Law J., Boyle J., Harris F., Harkness A., Nye C. Prevalence and natural history of primary speech and language delay: Findings from a systematic review of the literature // International Journal of Language & Communication Disorders. 2000. Vol. 35, № 2. P.165–188.
70. McLaughlin M.R. Speech and Language Delay in Children // American family physician. 2011. Vol. 83, № 10. P. 1183–1188.
71. Rapin I. (Eds.) *Preschool Children with Inadequate Communication. Developmental language disorder, autism, low IQ.* London, 1996. 113 p.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение Б

Таблица 3 – Распределение дошкольников экспериментальной группы на уровни в зависимости от сформированности словаря и навыков словообразования

№ п./п.	Список детей	Оценка речевых умений в баллах					
		исследование словаря и навыков словообразования					
		знание словоформ	образование уменьшительно-ласкательной формы	образование прилагательных	итого	%	уровень успешности
1.	Паша Г.	13	10	37	60	<b>51,2</b>	<b>средний</b>
2.	Даниил Л.	11	10	33	54	<b>46,1</b>	<b>ниже среднего</b>
3.	Эля Ш.	24	11	44	79	<b>67,5</b>	<b>средний</b>
4.	София Ш.	22	11	42	75	<b>64,1</b>	<b>средний</b>
5.	Злата Г.	13	8	32	53	<b>45,2</b>	<b>ниже среднего</b>
6.	Семен Б.	9	6	22	37	<b>31,6</b>	<b>ниже среднего</b>
7.	Соня С.	8	4	20	32	<b>27,3</b>	<b>ниже среднего</b>
8.	Ваня Т.	18	12	42	72	<b>61,5</b>	<b>средний</b>
9.	Захра О.	3	2	10	15	<b>12,8</b>	<b>низкий</b>
10.	Максим У.	3	3	11	17	<b>14,5</b>	<b>низкий</b>
11.	Лена Л.	10	8	30	48	<b>41,0</b>	<b>ниже среднего</b>
12.	Дима Н.	2	6	24	32	<b>27,3</b>	<b>ниже среднего</b>

Таблица 3.1 – Распределение дошкольников контрольной группы на уровни в зависимости от сформированности словаря и навыков словообразования

№ п./п.	Список детей	Оценка речевых умений в баллах исследование словаря и навыков словообразования					
		знание словоформ	образование уменьшительно- ласкательной формы	образование прилагательных	итого	%	уровень успешности
1.	Андрей М.	28	16	59	103	<b>88,0</b>	<b>выше среднего</b>
2.	Кирилл М.	26	16	50	92	<b>78,6</b>	<b>выше среднего</b>
3.	Артем К.	25	16	49	90	<b>76,9</b>	<b>выше среднего</b>
4.	Рината Д.	23	13	47	83	<b>70,9</b>	<b>средний</b>
5.	Маша Б.	27	15	58	100	<b>85,4</b>	<b>выше среднего</b>
6.	Полина В.	4	11	35	50	<b>42,7</b>	<b>ниже среднего</b>
7.	Варя О.	16	12	38	66	<b>56,4</b>	<b>средний</b>
8.	Максим К.	16	15	48	79	<b>67,5</b>	<b>средний</b>
9.	Дима У.	26	12	37	75	<b>64,1</b>	<b>средний</b>
10.	Вова П.	28	18	58	104	<b>88,8</b>	<b>выше среднего</b>
11.	Лена А.	12	9	33	54	<b>46,1</b>	<b>ниже среднего</b>
12.	Андрей Я.	17	12	42	71	<b>60,6</b>	<b>средний</b>



Таблица 4 – Распределение дошкольников экспериментальной группы на уровни успешности в зависимости от сформированности синтаксического строя речи

№ п./п.	Список детей	Оценка речевых умений в баллах							уровень успешности
		исследование синтаксического строя речи							
		повторение предложений	верификация предложений	составление предложений из слов, предъявленных в начальной форме	знание предлогов	образование множественного числа (Им. и Род. падеж)	Итого	%	
1.	Паша Г.	9	9	7	8	10	43	<b>49,4</b>	<b>ниже среднего</b>
2.	Даниил Л.	11	9	4	7	9	40	<b>45,9</b>	<b>ниже среднего</b>
3.	Эля Ш.	12	9	5	8	12	46	<b>52,8</b>	<b>средний</b>
4.	София Ш.	12	9	4	8	10	43	<b>49,4</b>	<b>ниже среднего</b>
5.	Злата Г.	12	4	4	5	6	31	<b>35,6</b>	<b>ниже среднего</b>
6.	Семен Б.	9	2	3	4	5	23	<b>26,4</b>	<b>ниже среднего</b>
7.	Соня С.	8	1	2	5	4	20	<b>22,9</b>	<b>низкий</b>
8.	Ваня Т.	11	9	3	8	11	42	<b>48,2</b>	<b>ниже среднего</b>
9.	Захра О.	2	2	3	1	3	11	<b>12,6</b>	<b>низкий</b>
10.	Максим У.	2	2	3	2	3	12	<b>13,7</b>	<b>низкий</b>
11.	Лена Л.	10	0	3	5	7	25	<b>28,7</b>	<b>ниже среднего</b>
12.	Дима Н.	9	0	3	2	5	19	<b>21,8</b>	<b>низкий</b>

Таблица 4.1 – Распределение дошкольников контрольной группы на уровни успешности в зависимости от сформированности синтаксического строя речи

№ п./п.	Список детей	Оценка речевых умений в баллах							
		исследование синтаксического строя речи							
		повторение предложений	верификация предложений	составление предложений из слов, представленных в начальной форме	знание предлогов	образование множественного числа (Им. и Род. падеж)	Итого	%	Уровень успешности
1.	Андрей М.	12	19	19	15	13	78	<b>89,6</b>	<b>выше среднего</b>
2.	Кирилл М.	13	19	18	15	13	78	<b>89,6</b>	<b>выше среднего</b>
3.	Артем К.	12	18	17	15	14	76	<b>87,3</b>	<b>выше среднего</b>
4.	Рината Д.	12	14	14	12	12	64	<b>73,5</b>	<b>средний</b>
5.	Маша Б.	14	16	21	15	15	81	<b>93,1</b>	<b>выше среднего</b>
6.	Полина В.	10	8	8	10	9	45	<b>51,7</b>	<b>средний</b>
7.	Варя О.	12	9	8	13	11	53	<b>60,9</b>	<b>средний</b>
8.	Максим К.	12	16	16	14	14	72	<b>82,7</b>	<b>выше среднего</b>
9.	Дима У.	10	11	10	11	9	51	<b>58,6</b>	<b>средний</b>
10.	Вова П.	14	17	19	15	14	79	<b>90,8</b>	<b>выше среднего</b>
11.	Лена А.	9	3	6	8	5	31	<b>35,6</b>	<b>ниже среднего</b>
12.	Андрей Я.	10	8	6	11	12	47	<b>54,0</b>	<b>средний</b>

Таблица 5 – Распределение дошкольников экспериментальной группы на уровни в зависимости от сформированности связной речи

№ п./п.	Список детей	Оценка речевых умений в баллах					
		исследование связной речи					
		смысловая целостность	лексико-грамматическая оформленность	самостоятельность выполнения	Итого	%	Уровень успешности
1.	Паша Г.	2	1	2	5	55,5	средний
2.	Даниил Л.	1	1	1	3	33,3	ниже среднего
3.	Эля Ш.	2	1	2	5	55,5	средний
4.	София Ш.	2	1	2	5	55,5	средний
5.	Злата Г.	2	1	2	5	55,5	средний
6.	Семен Б.	1	1	1	3	33,3	ниже среднего
7.	Соня С.	1	1	1	3	33,3	ниже среднего
8.	Ваня Т.	2	1	2	5	55,5	средний
9.	Захра О.	1	1	1	3	33,3	ниже среднего
10.	Максим У.	1	1	1	3	33,3	ниже среднего
11.	Лена Л.	2	1	1	4	44,4	ниже среднего
12.	Дима Н.	1	1	1	3	33,3	ниже среднего

Таблица 5.1 – Распределение дошкольников контрольной группы на уровни в зависимости от сформированности связной речи

№ п./п.	Список детей	Оценка речевых умений в баллах					
		исследование связной речи					
		смысловая целостность	лексико- грамматическая оформленность	самостоятельность выполнения	итого	%	уровень успешности
1.	Андрей М.	3	2	3	8	<b>88,8</b>	<b>выше среднего</b>
2.	Кирилл М.	3	2	2	7	<b>77,7</b>	<b>выше среднего</b>
3.	Артём К.	3	2	3	8	<b>88,8</b>	<b>выше среднего</b>
4.	Рината Д.	2	1	3	6	<b>66,6</b>	<b>средний</b>
5.	Маша Б.	3	2	3	8	<b>88,8</b>	<b>выше среднего</b>
6.	Полина В.	2	1	1	4	<b>44,4</b>	<b>ниже среднего</b>
7.	Варя О.	2	1	3	6	<b>66,6</b>	<b>средний</b>
8.	Максим К.	2	2	2	6	<b>66,6</b>	<b>средний</b>
9.	Дима У.	2	2	1	5	<b>55,5</b>	<b>средний</b>
10.	Вова П.	3	2	3	8	<b>88,8</b>	<b>выше среднего</b>
11.	Лена А.	2	1	1	4	<b>44,4</b>	<b>ниже среднего</b>
12.	Андрей Я.	2	1	2	5	<b>55,5</b>	<b>средний</b>

Таблица 6 – Распределение дошкольников экспериментальной группы по уровню сформированности лексико-грамматической стороны речи и связной речи

№ п./п.	Список детей	исследование словаря и навыков словообразования	исследование синтаксического строя речи	исследование связной речи	Итого	%	уровень успешности
1.	Паша Г.	60	43	5	108	<b>50,7</b>	<b>средний</b>
2.	Даниил Л.	54	40	3	97	<b>45,5</b>	<b>ниже среднего</b>
3.	Эля Ш.	79	46	5	130	<b>61,0</b>	<b>средний</b>
4.	София Ш.	75	43	5	123	<b>57,7</b>	<b>средний</b>
5.	Злата Г.	53	31	5	89	<b>41,8</b>	<b>ниже среднего</b>
6.	Семен Б.	37	23	3	63	<b>29,6</b>	<b>ниже среднего</b>
7.	Соня С.	32	20	3	55	<b>25,8</b>	<b>ниже среднего</b>
8.	Ваня Т.	72	42	5	119	<b>55,9</b>	<b>средний</b>
9.	Захра О.	15	11	3	29	<b>13,6</b>	<b>низкий</b>
10.	Максим У.	17	12	3	32	<b>15,0</b>	<b>низкий</b>
11.	Лена Л.	48	25	4	77	<b>36,2</b>	<b>ниже среднего</b>
12.	Дима Н.	32	19	3	54	<b>25,4</b>	<b>ниже среднего</b>

Таблица 6.1 – Распределение дошкольников контрольной группы по уровню сформированности лексико-грамматической стороны речи и связной речи

№ п./п.	Список детей	Исследование словаря и навыков словообразования	Исследование синтаксического строя речи	Исследование связной речи	Итого	%	Уровень успешности
1.	Андрей М.	103	78	8	189	<b>88,7</b>	<b>выше среднего</b>
2.	Кирилл М.	92	78	7	177	<b>83,1</b>	<b>выше среднего</b>
3.	Артем К.	90	76	8	174	<b>81,7</b>	<b>выше среднего</b>
4.	Рината Д.	83	64	6	153	<b>71,8</b>	<b>средний</b>
5.	Маша Б.	100	81	8	189	<b>88,7</b>	<b>выше среднего</b>
6.	Полина В.	50	45	4	99	<b>46,5</b>	<b>ниже среднего</b>
7.	Варя О.	66	53	6	125	<b>58,7</b>	<b>средний</b>
8.	Максим К.	79	72	6	157	<b>73,7</b>	<b>средний</b>
9.	Дима У.	75	51	5	131	<b>61,5</b>	<b>средний</b>
10.	Вова П.	104	79	8	191	<b>89,7</b>	<b>выше среднего</b>
11.	Лена А.	54	31	4	89	<b>41,8</b>	<b>ниже среднего</b>
12.	Андрей Я.	71	47	5	123	<b>57,7</b>	<b>средний</b>

Таблица 7 – Распределение дошкольников экспериментальной группы на уровни успешности в зависимости от сформированности коммуникативно-информационных умений

№ п./п.	Список детей	Оценка коммуникативных умений в баллах					
		коммуникативно-информационные умения					
		Умения правильно формулировать вопросы	Самостоятельность ведения вопроса	Результат (правильно назвал животное)	ИТОГО	%	Уровни успешности
1.	Паша Г.	2	2	1	5	55,6	средний
2.	Даниил Л.	1	1	1	3	33,3	ниже среднего
3.	Эля Ш.	2	2	3	7	77,8	выше среднего
4.	София Ш.	2	2	2	6	66,7	средний
5.	Злата Г.	2	1	1	4	44,4	ниже среднего
6.	Семен Б.	1	2	1	4	44,4	ниже среднего
7.	Соня С.	2	2	2	6	66,7	средний
8.	Ваня Т.	2	2	1	5	55,6	средний
9.	Захра О.	1	1	1	3	33,3	ниже среднего
10.	Максим У.	1	1	1	3	33,3	ниже среднего
11.	Лена Л.	1	2	1	4	44,4	ниже среднего
12.	Дима Н.	1	1	1	3	33,3	ниже среднего

Таблица 7.1 – Распределение дошкольников контрольной группы на уровни успешности в зависимости от сформированности коммуникативно-информационных умений

№ п./п.	Список детей	Оценка коммуникативных умений в баллах					
		коммуникативно-информационные умения					
		умения правильно формулировать вопросы	самостоятельность ведения вопроса	результат (правильно назвал животное)	итого	%	уровень успешности
1.	Андрей М.	3	3	3	9	<b>100</b>	<b>выше среднего</b>
2.	Кирилл М.	3	2	3	8	<b>88,9</b>	<b>выше среднего</b>
3.	Артем К.	2	2	2	6	<b>66,7</b>	<b>средний</b>
4.	Рината Д.	2	2	2	6	<b>66,7</b>	<b>средний</b>
5.	Маша Б.	3	3	3	9	<b>100</b>	<b>выше среднего</b>
6.	Полина В.	2	1	1	4	<b>44,4</b>	<b>ниже среднего</b>
7.	Варя О.	2	2	2	6	<b>66,7</b>	<b>средний</b>
8.	Максим К.	2	2	1	5	<b>55,6</b>	<b>средний</b>
9.	Дима У.	1	2	1	4	<b>44,4</b>	<b>ниже среднего</b>
10.	Вова П.	2	2	2	6	<b>66,7</b>	<b>средний</b>
11.	Лена А.	1	2	1	4	<b>44,4</b>	<b>ниже среднего</b>
12.	Андрей Я.	2	2	2	6	<b>66,7</b>	<b>средний</b>



Таблица 8 – Распределение дошкольников экспериментальной группы на уровни успешности в зависимости от сформированности коммуникативно-регуляционных умений

№ п./п.	Список детей	Оценка коммуникативных умений в баллах						
		коммуникативно – регуляционные умения						
		умение договориться, прийти к общему решению	взаимный контроль	оказание взаимопомощи	отношение к результату	итого	%	уровень успешности
1.	Паша Г.	2	1	1	1	5	41,7	ниже среднего
2.	Даниил Л.	1	0	0	1	2	16,7	низкий
3.	Эля Ш.	3	2	2	2	9	75	средний
4.	София Ш.	2	2	1	2	7	58,3	средний
5.	Злата Г.	2	2	1	2	7	58,3	средний
6.	Семен Б.	1	1	1	1	4	33,3	ниже среднего
7.	Соня С.	2	2	2	2	8	66,7	средний
8.	Ваня Т.	1	1	1	1	4	33,3	ниже среднего
9.	Захра О.	1	0	0	1	2	16,7	низкий
10.	Максим У.	1	1	1	1	4	33,3	ниже среднего
11.	Лена Л.	2	1	1	2	6	50	ниже среднего
12.	Дима Н.	1	1	0	1	3	25	низкий

Таблица 8.1 – Распределение дошкольников контрольной группы на уровни успешности в зависимости от сформированности коммуникативно-регуляционных умений

№ п./п.	Список детей	Оценка коммуникативных умений в баллах						
		коммуникативно – регуляционные умения						уровень успешности
		умение договориться, прийти к общему решению	взаимный контроль	оказание взаимопомощи	отношение к результату	итого	%	
1.	Андрей М.	2	2	1	2	7	<b>58,33</b>	<b>средний</b>
2.	Кирилл М.	2	1	0	1	4	<b>33,33</b>	<b>ниже среднего</b>
3.	Артем К.	1	0	0	1	2	<b>16,67</b>	<b>низкий</b>
4.	Рината Д.	2	1	1	2	6	<b>50</b>	<b>ниже среднего</b>
5.	Маша Б.	3	2	2	3	10	<b>83,33</b>	<b>выше среднего</b>
6.	Полина В.	1	1	1	2	5	<b>41,67</b>	<b>ниже среднего</b>
7.	Варя О.	2	2	1	3	8	<b>66,67</b>	<b>средний</b>
8.	Максим К.	1	1	1	2	5	<b>41,67</b>	<b>ниже среднего</b>
9.	Дима У.	1	0	0	1	2	<b>16,67</b>	<b>низкий</b>
10.	Вова П.	2	2	1	2	7	<b>58,33</b>	<b>средний</b>
11.	Лена А.	1	1	1	1	4	<b>33,33</b>	<b>ниже среднего</b>
12.	Андрей Я.	2	1	0	2	5	<b>41,67</b>	<b>ниже среднего</b>

Таблица 9 – Распределение дошкольников экспериментальной группы на уровни успешности в зависимости от сформированности коммуникативно-аффективных умений

№ п./п.	Список детей	Оценка коммуникативных умений в баллах						
		коммуникативно – аффективные умения						
		Кто изображен на картинке?	Что они делают?	Как они себя чувствуют?	Как ты догадался (ась) об этом?	итого	%	уровень успешности
1.	Паша Г.	3	2	2	2	9	75	средний
2.	Даниил Л.	2	2	1	1	6	50	ниже среднего
3.	Эля Ш.	3	3	2	2	10	83,3	выше среднего
4.	София Ш.	3	3	2	2	10	83,3	выше среднего
5.	Злата Г.	3	2	2	1	8	66,7	средний
6.	Семен Б.	3	2	1	1	7	58,3	средний
7.	Соня С.	2	2	2	2	8	66,7	средний
8.	Ваня Т.	2	2	1	1	6	50	ниже среднего
9.	Захра О.	2	1	0	0	3	25	низкий
10.	Максим У.	2	2	1	1	6	50	ниже среднего
11.	Лена Л.	3	2	2	2	9	75	средний
12.	Дима Н.	2	2	2	1	7	58,3	средний

Таблица 9.1 – Распределение дошкольников контрольной группы на уровни успешности в зависимости от сформированности коммуникативно-аффективных умений

№ п./п.	Список детей	Оценка коммуникативных умений в баллах						
		коммуникативно – аффективные умения						
		Кто изображен на картинке?	Что они делают?	Как они себя чувствуют? Какое настроение?	Как ты догадался (ась) об этом?	итого	%	уровень успешности
1.	Андрей М.	3	3	2	2	10	<b>83,33</b>	<b>выше среднего</b>
2.	Кирилл М.	3	3	2	1	9	<b>75</b>	<b>средний</b>
3.	Артем К.	3	2	2	2	9	<b>75</b>	<b>средний</b>
4.	Рината Д.	3	3	2	2	10	<b>83,33</b>	<b>выше среднего</b>
5.	Маша Б.	3	3	2	2	10	<b>83,33</b>	<b>выше среднего</b>
6.	Полина В.	2	2	1	1	6	<b>50</b>	<b>ниже среднего</b>
7.	Варя О.	2	2	2	1	7	<b>58,33</b>	<b>средний</b>
8.	Максим К.	2	2	2	1	7	<b>58,33</b>	<b>средний</b>
9.	Дима У.	2	2	2	2	8	<b>66,67</b>	<b>средний</b>
10.	Вова П.	3	3	2	2	10	<b>83,33</b>	<b>выше среднего</b>
11.	Лена А.	2	2	2	1	7	<b>58,33</b>	<b>средний</b>
12.	Андрей Я.	3	3	2	2	10	<b>83,33</b>	<b>выше среднего</b>

Таблица 10 – Распределение дошкольников экспериментальной группы по уровню сформированности коммуникативных умений

№ п./п.	Список детей	Коммуникативно-информационные умения	Коммуникативно – регуляционные умения	Коммуникативно – аффективные умения	Итого	%	Уровень успешности
1.	Паша Г.	5	5	9	19	<b>57,6</b>	<b>средний</b>
2.	Даниил Л.	3	2	6	11	<b>33,3</b>	<b>ниже среднего</b>
3.	Эля Ш.	7	9	10	26	<b>78,8</b>	<b>выше среднего</b>
4.	София Ш.	6	7	10	23	<b>69,7</b>	<b>средний</b>
5.	Злата Г.	4	7	8	19	<b>57,6</b>	<b>средний</b>
6.	Семен Б.	4	4	7	15	<b>45,5</b>	<b>ниже среднего</b>
7.	Соня С.	6	8	8	22	<b>66,7</b>	<b>средний</b>
8.	Ваня Т.	5	4	6	15	<b>45,5</b>	<b>ниже среднего</b>
9.	Захра О.	3	2	3	8	<b>24,2</b>	<b>низкий</b>
10.	Максим У.	3	4	6	13	<b>39,4</b>	<b>ниже среднего</b>
11.	Лена Л.	4	6	9	19	<b>57,6</b>	<b>средний</b>
12.	Дима Н.	3	3	7	13	<b>39,4</b>	<b>ниже среднего</b>

Таблица 10.1 – Распределение дошкольников контрольной группы по уровню сформированности коммуникативных умений

№ п./п.	Список детей	Коммуникативно-информационные умения	Коммуникативно – регуляционные умения	Коммуникативно – аффективные умения	Итого	%	Уровень успешности
1.	Андрей М.	9	7	10	26	<b>78,788</b>	<b>выше среднего</b>
2.	Кирилл М.	8	4	9	21	<b>63,636</b>	<b>выше среднего</b>
3.	Артем К.	6	2	9	17	<b>51,515</b>	<b>средний</b>
4.	Рината Д.	6	6	10	22	<b>66,667</b>	<b>средний</b>
5.	Маша Б.	9	10	10	29	<b>87,879</b>	<b>выше среднего</b>
6.	Полина В.	4	5	6	15	<b>45,455</b>	<b>ниже среднего</b>
7.	Варя О.	6	8	7	21	<b>63,636</b>	<b>средний</b>
8.	Максим К.	5	5	7	17	<b>51,515</b>	<b>средний</b>
9.	Дима У.	4	2	8	14	<b>42,424</b>	<b>ниже среднего</b>
10.	Вова П.	6	7	10	23	<b>69,697</b>	<b>средний</b>
11.	Лена А.	4	4	7	15	<b>45,455</b>	<b>ниже среднего</b>
12.	Андрей Я.	6	5	10	21	<b>63,636</b>	<b>средний</b>

**Фрагмент тематического планирования занятий курса «Развитие речи»  
для детей с ОНР II-III уровня (сентябрь – декабрь)**

Таблица 17 – Тематическое планирование

Неделя	Тема	Словарь	Грамматический строй	Связная речь	Коммуникативные умения
1	2	3	4	5	6
4 неделя сентября	«Осень на пороге»	<b>0 группа</b>			
		<p>1. Существительные: Осень, дождь, туман, туча, ветер, лист, листопад.</p> <p>2. Глаголы: Идти, дуть, желтеть, опадать.</p> <p>3. Прилагательные: хмурый, дождливый, пасмурный, ясный, короткий, длинный.</p> <p>4. Наречия: ясно, пасмурно, солнечно, ветрено, дождливо.</p> <p>5. Антонимы: ясный – пасмурный, короткий – длинный</p>	<p>1. Употребление форм Р., Д., В., Т., П. падежей имен существительных.</p> <p>2. Образование множественного числа существительных: туча - тучи</p> <p>3. Согласование числительных, местоимений, наречий с существительными. Одна туча, много туч, мои тучи.</p> <p>4. Употребление простых предлогов: НА, С, В, ИЗ, ПО, НАД, ПОД</p>	<p>1. Составление восполняющих вопросов: Какой? Какая? Какие?</p> <p>2. Составление описательного рассказа по предложенному плану</p>	<p>1. Информационно-коммуникативные умения (умение вступать в процесс общения, задавать восполняющие вопросы)</p> <p>Игра «Вопрошайка», дети встают в круг и по очереди кидают друг другу мяч, задавая вопрос по пройденной теме, вопрос должен начинаться с Какой? Какой? Какие? – ребенок поймавший мяч отвечает полным предложением и перекидывает другому</p>
		<b>2 группа</b>			

Продолжение таблицы 17

1	2	3	4	5	6
		<p>1. Существительные: Осень, дождь, туча, ветер, дерево, трава, листья</p> <p>3. Глаголы: идти, дуть, опадать, собирать.</p> <p>4. Прилагательные: красный, желтый, зеленый, синий, оранжевый, сильный, холодный.</p> <p>4. Наречия: холодно, сыро.</p> <p>5. Антонимы: холодный – теплый</p>	<p>1. Согласование слов в предложении в роде, числе и падеже.</p> <p>2. Образование множественного числа существительных: туча - тучи</p> <p>3. Согласование числительных, местоимений, наречий с существительными. Одна туча, много туч, мои тучи.</p> <p>4. Употребление простых предлогов: НА, С, В, ИЗ, ПО</p>	<p>1. Обучение составлению описательного рассказа.</p> <p>2. Отгадывание и толкование загадок</p>	<p>1. Информационно-коммуникативные умения (умение вступать в процесс общения, задавать восполняющие вопросы)</p> <p>Игра «Вопрошайка», дети встают в круг и по очереди кидают друг другу мяч, задавая вопрос по пройденной теме, вопрос должен начинаться с основного слова: Осень какая? – ребенок поймавший мяч отвечает и перекидывает другому</p>
1 неделя октября	«Огород, огород – что там растет?»	<b>1 группа</b>			
		<p>1. Существительные: овощ, огород, грядка, картофель, огурец, морковь, помидор, лук, капуста, чеснок.</p> <p>2. Прилагательные: цвет (красный, коричневый, зеленая и т.д.), форма (круглая, треугольная и т.д.), величина, вкус, вареный, соленый.</p> <p>3. Глаголы: копать, рыхлить, поливать, полоть, собирать,</p>	<p>1. Дифференциации глаголов единственного и множественного числа;</p> <p>2. Учить понятию «предмет», «слово».</p> <p>3. Обучение употреблению существительных с уменьшительно-ласкательным значением</p>	<p>1. Пересказ и сопоставление текста и набора отдельных предложений</p> <p>2. Составление рассказа – описания по схеме с опорой на мнемотаблицу.</p> <p>3. Драматизация сказки «репка»</p> <p>4. Учить загадывать</p>	<p>1. Информационно-коммуникативные умения (вступать в процесс общения, уметь использовать вежливые слова)</p> <p>Игра: «Сварим суп»</p> <p>Детям предлагается сварить суп из овощей, выбирается 1 повар, остальным детям раздаются муляжи овощей. Повар не знает у кого какой</p>



## Продолжение таблицы 17

1	2	3	4	5	6
		<p>мыть, резать, садить, варить, солить, нарвем, срежем, кушать.</p> <p>4. Наречия: вкусно, горько, сладко, бережно, полезно.</p> <p>5. Антонимы: грязно- чисто.</p> <p>Знакомство с многозначностью слов</p>	<p>4. Согласование существительных с прилагательными в роде и числе.</p> <p>5. Употребление простых и дифференциация сложных предлогов</p>	загадки	<p>овощ. Задача повара попросить: Для супа мне нужен..., нужна..., нужны... (в уменьшит.- ласкат.форме с указанием формы и цвета). Поваренок у которого этот овощ – отзывается и говорит: у меня есть ... Возьми, пожалуйста...!, повар - благодарит.</p> <p>В итоге обсуждают какой суп получился: вкусный, овощной</p>
		<b>2 группа</b>			
		<p>1.Существительные: огурец, помидор, репа, морковь, картофель, овощи, урожай, грядки, огород.</p> <p>2. Прилагательные: цвет (красный, желтое, коричневый, зеленая и т.д.), форма (круглая, треугольная и т.д.), величина (большой, маленький), вкус, вареный, соленый, <i>мягкий, твердый, чистый</i>.</p> <p>3. Глаголы: копать, рыхлить, поливать, полоть, собирать,</p>	<p>1.Дифференциация глаголов единственного и множественного числа. Мама – моет, стряпает, режет, чистит. Дети – едят, помогают, говорят «спасибо».</p> <p>2.Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.</p> <p>3.Образование множественного числа существительных.</p>	<p>1.Формирование простого описательного рассказа через простое распространенное предложение по схеме (размер, цвет, форма, вкус). Огурец – маленький, соленый, овальный, зеленый.</p> <p>1. Драматизация сказок – «Репка» р.н.с.;</p> <p>2. Договаривание слов в стихотворении:</p>	<p>1.Информационно-коммуникативные умения (умения запрашивать информацию)</p> <p>Игра: «Угадай что?»</p> <p>Дети по очереди выходят перед группой и берут из мешочка учителя муляж овоща, но остальным не показывают. Задача группы задавать уточняющие вопросы о характеристиках предмета по форме, цвету, размеру и вкусовых</p>

## Продолжение таблицы 17

1	2	3	4	5	6
		мыть, резать, садить, варить, солить, нарвем, срежем, кушать	4. Употребление простых предлогов. Капуста растет на грядке. Огурчики сложили в банку. Картошку посадили за забором. Тыква закатилась под стол	– «Овощи» С. Михалкова. 3. Учить загадывать загадки	качества, пока не отгадают. Потом все остальные
2 неделя октября	«Фрукты всем»	<b>1 группа</b>			
		1. Существительные: садовод, яблоко, груша, лимон, слива, апельсин, банан, фрукт, дерево, ветка, варенье, сок 2. Прилагательные: крупный, зрелый, сладкий, круглый, овальный, полезный. 3. Глаголы: расти, созревать, наливать, убирать, срывать, пробовать, кушать. 4. Наречия: вкусно, кисло, сладко. Антонимы: большой – маленький. сладкий - кислый	1. Обучение употреблению существительных с уменьшительно-ласкательным значением. 2. Дифференциация глаголов единственного и множественного числа. 3. Согласование существительных с прилагательными в роде и числе. 4. Употребляет простые и дифференцирует сложные предлоги	1. Составление предложений по демонстрации действий. 2. Формирование описательного рассказа через распространенное предложение по схеме (размер, цвет, форма, вкус). 3. Учить загадывать загадки	1. Информационно-коммуникативные умения (умения запрашивать информацию) Игра: «Угадай что?» Дети по очереди выходят перед группой и берут из мешочка учителя муляж фрукта, но остальным не показывают. Задача группы задавать уточняющие вопросы о характеристиках предмета по форме, цвету, размеру и вкусовых качествах, пока не отгадают. Потом все остальные
		<b>2 группа</b>			

## Продолжение таблицы 17

1	2	3	4	5	6
		<p>1. Существительные: яблоко, груша, банан, лимон, слива, апельсин, фрукт, дерево, ветка, сад, корзина</p> <p>2. Прилагательные: большой, маленький, крупный, спелый, сладкий, круглый, овальный, полезный.</p> <p>3. Глаголы: расти, созревать, наливать, убирать, срывать, пробовать, кушать.</p> <p>Наречия: вкусно, сладко, кисло</p>	<p>1. Дифференциация глаголов единственного и множественного числа. Мама – <i>варит, готовит, режет, чистит</i>. Дети – <i>собирают, едят, помогают</i></p> <p>2. Согласование существительных с прилагательными в роде и числе. Спелое яблоко, зеленая груша, сладкий компот, маленькие вишни.</p> <p>1. Употребление простых предлогов. Яблоко висит на дереве. Груша лежит в траве</p>	<p>1. Совершенствование описательного рассказа через использование простого распространенного предложения по схеме (размер, цвет, форма, вкус). Яблоко – большое, красное, круглое, сладкое.</p> <p>2. Учить загадывать загадки</p>	<p>1. Регуляционно-коммуникативные умения (умения высказывать свое мнение и слушать мнение сверстника, приходить к единому решению). Игра «Четвертый лишний»</p> <p>В группах по 2–3 человека, детям дают поделенный на 4 части лист бумаги. Тема «В саду» - задача детей нарисовать в трех частях листа, то, что есть в саду, а в четвертой клетке, то, чего нет в саду. Если возникают трудности, педагог, дает 4 картинки, а дети выясняют что лишнее и рисуют</p>
3 неделя октября	«Что найдем в лесу?»	<b>1 группа</b>			
			<p>1. Употребление простых и дифференциация сложных предлогов.</p> <p>2. Согласование существительных с прилагательными в роде и числе.</p>	<p>1. Пересказ рассказа по словам демонстрируемых действий.</p> <p>2. Учить внимательно слушать литературные произведения, понимать смысл и</p>	<p>1. Регуляционно-коммуникативные умения (умения высказывать свое мнение и слушать мнение сверстника, приходить к единому решению). Игра «Четвертый лишний»</p>

Продолжение таблицы 17

1	2	3	4	5	6
		<p>1. Существительные: гриб, белый, лисичка, подосиновик, мухомор, ножка, шляпка, корзина, лес, малина, смородина, черника, куст, клюква, брусника</p> <p>2. Прилагательные: съедобный, несъедобный, ядовитый, полезный, лечебный, толстый, тонкий, вкусный, сладкий, спелый, зрелый, незрелый.</p> <p>3. Глаголы: расти, срывать, срезать, собирать, варить, жарить, кушать, находить, чистить, солить, нагибаться.</p> <p>4. Наречия: бережно, вкусно, сладко, кисло.</p> <p>5. Антонимы: высокий – низкий</p>	3. Употребление существительных в форме косвенных падежей	<p>отвечать на вопросы по прочитанному, пересказывать.</p> <p>– «Под грибом» В. Сутеев.</p> <p>– «Война грибов с ягодами» (в обр. В. Даля).</p> <p>Учить загадывать загадки</p>	<p>В группах по 2–3 человека, детям дают поделенный на 4 части лист бумаги. Тема «В лесу» – задача детей нарисовать в трех частях листа, то, что можно встретить в лесу, а в четвертой клетке, то, чего нет в лесу. Если возникают трудности, педагог, дает 4 картинки, а дети выясняют что лишнее и рисуют</p>
		<b>2 группа</b>			
		<p>1. Существительные: гриб, белый, лисичка, подосиновик, мухомор, ножка, шляпка, корзина, лес, малина, смородина, черника, куст, варенье, сок</p> <p>2. Прилагательные: съедобный, несъедобный, ядовитый, полезный, лечебный, толстый, тонкий, вкусный, сладкий, спелый, зрелый, незрелый.</p> <p>3. Глаголы: расти, срывать, срезать, собирать, варить, жарить, кушать, находить, чистить, нагибаться, зреть, созреть</p>	<p>1. Употребление простых предлогов.</p> <p>Грибы растут в лесу.</p> <p>Лисички под березой.</p> <p>2. Согласование существительных с прилагательными в роде и числе.</p> <p>Большой боровик.</p> <p>Красная земляника.</p> <p>3. Употребление существительных в форме винительного падежа.</p> <p>Я вижу лисичку, я вижу землянику</p>	<p>1. Формирование описательного рассказа через простое предложение.</p> <p>2. Учить загадывать загадки.</p> <p>3. Учить внимательно слушать литературные произведения.</p>	<p>1. Аффективно-коммуникативные умения (умений определять свои эмоции, умение делиться ими с окружающими)</p> <p>Игра: «Когда я радуюсь... Когда грущу» ...</p> <p>Дети садятся в круг и бросают мячик друг другу, бросая, называем по имени и спрашиваем: «Когда ты радуешься?». Тот, кому прилетел мячик, должен сказать: «Я радуюсь, когда...»</p>

Продолжение таблицы 17

1	2	3	4	5	6
			4. Образование относительных прилагательных	«Война грибов с ягодами» (в обр. В. Даля)	Также можно разыграть другие эмоции – грусть, страх, удивление
4 неделя октября	«Деревья в лесу»	<b>1 группа</b>			
		<p>1. Существительные: береза, рябина, дуб, клен, ель, осина, сосна, шишка, сережка, желудь, иголки</p> <p>2. Прилагательные: тонкий, могучий, хвойный, вечнозеленый, белоствольный</p>	<p>1. Образование имен существительных в Р.п. множ. числа.</p> <p>2. Согласование слов в предложении в роде, числе, падеже.</p> <p>3. Образование относительных прилагательных</p>	Составление рассказа-сравнения	<p>1. Регуляционно-коммуникативные умения (умение действовать совместно и осуществлять само- и взаимоконтроль за деятельностью; учить доверять и помогать тем, с кем общаешься)</p> <p>Игра «Дремучий лес»  Дети встают друг за другом и держатся за плечи впереди стоящего. В таком положении они преодолевают различные препятствия.</p> <p>1. Подняться и сойти со стула.  2. Проползти под столом.  3. Обогнуть «широкое озеро».  4. Пробраться через «дремучий лес»</p>

Продолжение таблицы 17

1	2	3	4	5	6
					5. Спрятаться от диких животных. Непременное условие для ребят: на протяжении всей игры они не должны отцепляться друг от друга
		<b>2 группа</b>			
		1. Существительные: береза, рябина, дуб, клен, ель, осина, сосна, шишка, иголки 2. Прилагательные: тонкий, могучий, хвойный	1. Образование имен существительных в Р.п. множ.числа. 2. Согласование слов в предложении в роде, числе, падеже	Составление рассказа-сравнения	1. Информационно-коммуникативные умения. Игра: «Третий лишний» педагог вывешивает на доске 3 картинки, например: медведь, лев, ворона. Из них надо найти те, которые подходят друг к другу, и выявить одну лишнюю. Дети отвечают индивидуально. Ответ нужно обязательно

Продолжение таблицы 17

1	2	3	4	5	6
					<p>обосновать: «Лишняя ворона, потому что...»  Словарный материал: «гроздь рябины – шишка – рябина», «чай – кофе – торт», «береза – ель – дед мороз», «купальник – платье – река» «ложка – тарелка – каша», «тетрадь – карандаш – книга», «машина – конь – самолет»</p>
1 неделя ноября	«Сто одежек и все без застежек»	<b>1 группа</b>			
		<p>1. Существительные: майка, плавки, платье, колготы, рубашка, брюки, куртка, шапка, пальто, шуба, рукавицы, шарф, пижама, одежда.  2. Прилагательные: цвет, форма, величина, теплый, зимний, меховой, вязанный, шерстяной, чистый, удобный.</p>	<p>1. <b>Согласование</b> существительных с прилагательными.  2. <b>Согласование</b> притяжательных местоимений с существительными.  3. <b>Употребление</b> простых предлогов.  4. <b>Согласование</b> существительных</p>	<p>1. <b>Пересказ</b> с использованием фланелеграфа.  2. <b>Составление</b> предложений с приставочными глаголами по демонстрации действий.</p>	<p>выявить одну лишнюю. Дети отвечают индивидуально. Ответ нужно обязательно обосновать: «Лишняя ворона, потому что...»</p>

Продолжение таблицы 17

1	2	3	4	5	6
		<p>3. Глаголы: беречь, стирать, гладить, носить, надевать, одевать, снимать</p> <p>4. Наречия: красиво, тепло, аккуратно, чисто, бережно.</p> <p>5. Антонимы: чистый – грязный, снимать-надевать</p>	<p>с местоимениями в роде и числе.</p> <p>5.Преобразование повелительного наклонения в изъянительное (дай, дайте)</p>		<p>Затем дети объединяются в пары и отвечают по двое. Ребенок поворачивается к соседу и называет ему лишний предмет, слушает, что скажет он. Если выяснится, что мнения разные (два ответа, два доказательства), дети могут привести оба.</p> <p>Словарный материал: рукавицы – ель – дед Мороз», «купальник – платье – река», «панамка – сапоги – сандалии», «ложка – тарелка – каша», «тетрадь – карандаш – книга», «пижама – кровать – ребенок» (Приложение Д)</p>



Продолжение таблицы 17

1	2	3	4	5	6
		<b>2 группа</b>			
		<p>1. Существительные: одежда, майка, плавки, платье, колготы, рубашка, шапка, куртка, пальто, шуба, рукавицы, шарф, пижама.</p> <p>2. Прилагательные: цвет, форма, величина, зимний, теплый, меховой, вязанный, чистый.</p> <p>3. Глаголы: беречь, стирать, гладить, носить, надевать, одевать, снимать</p>	<p>1.Согласование существительных с прилагательными: теплая шапка.</p> <p>2.Согласование притяжательных местоимений с существительными: моя одежда, мой шарф.</p> <p>3.Употребление простых предлогов: в, на, с, из.</p> <p>4.Согласование существительных с местоимениями в роде и числе</p>	<p>1.Формировать простое предложение по демонстрации действия и вопросам.</p> <p>2.Составление простых рассказов из 2–3 предложений (по вопросительному плану)</p>	<p>1.Информационно-коммуникативные и регуляционно-ком. умения</p> <p>Игра: Сочини предложение</p> <p>Дети разбиваются на группы по 2–3 человека и объединяются, ставя, ближе друг к другу стульчики. Каждая группа получает по 2 карточки из детского лото, на которых изображены предметы одежды. Группа должна составить предложение, содержащее название двух этих предметов. Для этого группа выслушивает</p>

Продолжение таблицы 17

1	2	3	4	5	6
					предложение каждого, затем либо выбирается одно из них, либо предложения объединяются, и получается одно, более сложное. После этого один ребенок из каждой группы (пары) или дети все вместе называют своё предложение