

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования

«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.П.
АСТАФЬЕВА»

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально - гуманитарных технологий

Кафедра коррекционной педагогики

Бахова Ольга Алексеевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Особенности коммуникативных умений у детей 3-его года жизни, имеющих
задержку речевого развития**

Направление 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Магистерская программа Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными
возможностями здоровья

ДОПУЩЕНА К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

д. психол. н., профессор Уфимцева Л.П.

Руководитель магистерской программы:

д. психол. н., профессор Уфимцева Л.П.

Научный руководите

доцент К.П.Н., доцент ККП Мамаева А.В.

Обучающийся

Бахова О.А.

Красноярск 2016

Оглавление:

Введение	3
I. Глава. Анализ научной литературы по проблеме исследования	8
1.1. Коммуникативная сторона деятельности общения как объект междисциплинарного исследования	8
1.2. Развитие коммуникативной стороны деятельности общения в онтогенезе	19
1.3 Особенности коммуникации при задержке речевого развития	29
1.4. Обзор методик коррекционно-педагогической работы с детьми раннего возраста, имеющими задержку речевого развития	39
II. Глава. Констатирующий эксперимент и его анализ	48
2.1. Организация и методика исследования	48
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	53
2.3. Методические рекомендации коррекционно-педагогической направленности по развитию коммуникативных умений у детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития.	59
Заключение	66
Список литературы	70
Приложение	75

Введение

Актуальность исследования.

Экологическая, демографическая, экономическая и социокультурная обстановка в стране приводит к увеличению числа детей с трудностями в развитии. Мы живем в крупных городах, где с каждым годом увеличивается количество вредоносных факторов, влияющих на развитие плода. Увеличивается средний возраст рожениц.

Исходя из положения Л.С. Выготского о том, что первичное нарушение непосредственно вытекает из биологического характера болезни, можно предположить, что дети с осложненным медицинским анамнезом составляют резерв коррекционной работы дефектологов, психологов, логопедов. Данные специальной психологии и педагогики свидетельствуют: в настоящее время наиболее распространенными являются речевые нарушения (Е.Ф.Архипова, Ю.А. Разенкова, Е.А.Стребелева и др.).

В данной работе мы изучали особенности коммуникативных умений у детей 3-его года жизни с задержкой развития речи. Задержка речевого развития рассматривается как отставание от возрастной нормы речевого развития в возрасте до 3 лет.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (от 17 октября 2013 г., приказ N 1155) социально-коммуникативное и речевое развитие, являются основными из приоритетных образовательных областей и отражены в целевых ориентирах образования в младенческом и раннем возрасте. Уровень сформированности коммуникативных умений влияет на взаимодействие с окружающими, процесс социализации, развитие личности ребенка.

Проявления задержки речевого развития у детей глубоко изучены многими авторами в психолого-педагогическом аспекте (Т.А. Датешидзе, О.Е. Громова, Е.М. Мастюкова, Е.А.Стребелева, Ю.А. Разенкова и др.). Однако сложность диагностики, полиморфность этиологии и симптоматики задержки речевого развития в раннем возрасте, различный уровень коммуникативного

развития детей обуславливают необходимость дальнейшего всестороннего изучения данной проблемы, в частности, изучения сформированности коммуникативных умений в значимых видах деятельности по показателям: коммуникабельность, активность, инициативность, продолжительность, экспрессивность общения, характеристика речевых высказываний.

Проблема исследования заключается в изучении особенностей и уровней сформированности коммуникативных умений у детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития в значимых видах деятельности, а также в составлении методических рекомендаций коррекционно-педагогической направленности по развитию коммуникативных умений у детей данной категории.

Объект исследования. Коммуникативная сторона деятельности общения.

Предмет исследования. Особенности коммуникативных умений у детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития.

Гипотеза исследования.

1. Коммуникативные умения - это умения использовать средства коммуникации в процессе общения, характеризующиеся следующими показателями, предложенными Е.Г. Федосеевой:

1) коммуникабельность (легкость вступления в общение, мотивация, наличие заинтересованности в контакте);

2) активность (активность, инициативность, продолжительность общения);

3) экспрессивность общения (разнообразие средств общения: слово, жесты, мимика, пластика и другие невербальные проявления, их выразительность, эмоциональное состояние);

4) характеристика речевых высказываний.

2. У детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития выше перечисленные показатели неоднородны по уровню сформированности: по некоторым из показателей дети данной категории приближены к уровню

сформированности у типично развивающихся сверстников, по другим же, напротив, имеют значительное отставание.

3. Сравнительный анализ сформированности выше перечисленных показателей у детей третьего года жизни с задержкой речевого развития и типично развивающихся сверстников позволит составить дифференцированные методические рекомендации, которые будут направлены на развитие наиболее нарушенных показателей в значимых видах деятельности.

Цель исследования. Выявить особенности и уровень сформированности коммуникативных умений у детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития и на основе выявленных особенностей составить методические рекомендации коррекционно-педагогической направленности по развитию коммуникативных умений у данной категории детей.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой предстояло решить следующие **задачи** исследования:

1. Проанализировать литературу и определить степень разработанности данной проблемы в теории и практике специальной педагогики и психологии.

2. Разработать методику диагностики и выявить особенности коммуникативных умений у детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития в значимых видах деятельности по показателям: коммуникабельность; активность; экспрессивность общения; характеристика речевых высказываний.

3. Провести сравнительный анализ сформированности коммуникативных умений по выше перечисленным показателям у детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития и типично развивающихся сверстников.

4. Составить **методические рекомендации** коррекционно-педагогической направленности по развитию коммуникативных умений у детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития.

Методы исследования определились в соответствии с целью, гипотезой и задачами исследования.

1. Теоретические: анализ литературы по проблеме исследования.

2. Эмпирические: изучение документации, наблюдение, констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ.

Теоретической и методологической основой исследования явились положения и научные теории:

- об общности закономерностей нормального и аномального развития (Т.А. Власова, Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Т.В. Розанова, И.М. Соловьев, Г.Я. Трошин, , Ж.И. Шиф);
- о социальной обусловленности коммуникативного развития и ведущей роли взрослого в общепсихическом развитии ребенка (Е. И. Исенина, М. И. Лисина, Е. О. Смирнова, О. Н. Усанова и др.);
- о разграничении понятий «средства коммуникации» и «коммуникативные умения» и об их относительной независимости, несмотря на тесную взаимосвязь (О. Е. Грибова, А. Н. Леонтьев).
- о коммуникативно-деятельностном подходе, предполагающем формирование коммуникативных умений в процессе осуществления различных видов деятельности (И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др).

Теоретическая значимость определяется тем, что его результаты позволяют уточнить научные представления об особенностях коммуникативных умений у детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития.

Практическая значимость заключается в составлении методических рекомендаций коррекционно-педагогической направленности по развитию коммуникативных умений у детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития. Методические рекомендации в дальнейшем могут быть использованы в работе воспитателей групп кратковременного пребывания при дошкольных образовательных организациях или в центрах раннего сопровождения, работающих с детьми 3-его года жизни с задержкой речевого развития.

Организация исследования. Исследование было организовано на базе Центра раннего сопровождения «Кенгуру» Ленинского района города Красноярска.

В исследовании участвовали 20 детей третьего года жизни: группа детей третьего года жизни с задержкой речевого развития – 10 детей, группа типично развивающихся детей с нормой речевого развития - 10.

Исследование проводилось в течение 2015-2016 года в четыре этапа.

1. Изучение и анализ литературы по проблеме исследования; формулирование и уточнение цели, гипотезы, задач; разработка методики констатирующего эксперимента (май-октябрь 2015 г.).

2. Проведение констатирующего эксперимента (октябрь-ноябрь 2015г.).

3. Анализ полученных результатов (ноябрь-декабрь 2015 г.).

4. Составление методических рекомендаций коррекционно-педагогической направленности по развитию коммуникативных умений у детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития, обобщение результатов исследования (январь-апрель 2016 г.).

Структура магистерской диссертации:

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложения.

Основной текст составляет 88 страниц, включает 6 рисунков (10 гистограмм, 1 схема), 3 приложения, список литературы 62 источника.

Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования.

1.1 Коммуникативная сторона деятельности общения как объект междисциплинарного исследования

Общение - социальное взаимодействие между людьми посредством знаковых систем в целях трансляции (передачи) общественного опыта, культурного наследия и организации совместной деятельности [44]. Общение обеспечивает вхождение человека в социум.

В социальном общении происходит психическое развитие и самореализация индивида. Все психические качества человека и формируются, и проявляются в его общении с другими людьми. Эффективное общение связано с соответствующими умениями и навыками, с культурой общения [24].

Современными авторами (Г.М. Андреева, Б.Ф. Ломов, Б.Д. Парыгин, В.В. Юрчук и др.) общение понимается как сложный многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их сопереживания и взаимного понимания друг друга. При акценте на обмене и сообщении информации общение превращается в коммуникацию, явление более узкое, но неразрывно с ним связанное [36]. В соответствии с этим в структуре общения традиционно выделяют три стороны:

– **коммуникативную** (информационно-коммуникативную), - обмен информацией и ее понимании (обе стороны должны использовать одну и ту же знаковую систему);

– **интерактивную** (регуляционно-коммуникативную), - вырабатывается стратегия и координация совместных действий индивидов при организации и выполнении совместной деятельности;

– **перцептивную** (аффективно-коммуникативную), означающую эмоциональное восприятие и понимание друг друга в процессе общения.

В психологической науке наиболее детально разработан и представлен в ряде работ подход к общению, как к одному из видов человеческой деятельности.

Л.С. Выготский еще в 30-е годы назвал общение первым видом человеческой деятельности [10]. Б.Г. Ананьев выделял общение в качестве основного вида деятельности наряду с трудом и познанием [1].

Общение (по Жуковой Н.С.) – это реальность человеческих отношений, предполагающее, что любые формы общения включены в специфические формы совместной деятельности: люди не просто общаются в процессе выполнения ими различных функций, но они всегда общаются в некоторой деятельности, «по поводу неё». Именно общение формирует общность индивидов, выполняющих совместную деятельность. Иногда деятельность и общение рассматриваются не как параллельно существующие взаимосвязанные процессы, а как две стороны социального бытия человека, его образа жизни [39].

В других случаях общение понимается как определённая сторона деятельности: оно включено в любую деятельность, есть ее элемент, в то время как саму деятельность можно рассматривать как условие общения [29].

Общение интерпретируется как особый вид деятельности. Внутри этой точки зрения выделяются две ее разновидности: в одной из них общение понимается как коммуникативная деятельность, или деятельность общения, выступающая самостоятельно на определённом этапе онтогенеза, например, у дошкольников [31] и в подростковом возрасте [59].

В.Н.Панферов общение рассматривает как процесс взаимного приспособления субъекта общения и деятельности и социальной среды, в которой он действует и общается. Акцентируя внимание на информационно-коммуникативной функции и речевых средствах общения, автор дает следующее определение: «Общение есть взаимодействие людей, содержание которого является познание и обмен информацией с помощью различных средств коммуникации в целях установления взаимоотношений, благоприятных для процесса совместной деятельности» [49]. Таким образом, он считает общение необходимым условием организации успешной деятельности и социализации человека.

Другой подход представлен в понимании общения Л.П. Бугеевой. Она определяет общение как конкретизацию человеческих отношений, их персонификацию, то есть их личностную форму [6].

А.С. Золотнякова рассматривает общение как сложное явление, определение которого не сводится к какой-либо одной дефиниции. Автор считает общение социально и личностно-ориентированным процессом, в котором реализуется не только личностные отношения, но и установки на социальные нормы [25]. Как видно, общение понимается автором как процесс передачи нормативных ценностей, усвоение которых регулируется социальной системой.

М. И. Лисина отмечает, что «для того чтобы понять общение как особый вид деятельности необходимо выделить в общении основные структурные компоненты, то есть требуется наложить на коммуникативную деятельность общую сетку применимую для изучения любых видов деятельности, и наполнить ее ячейки конкретным содержанием» [34].

Структурные компоненты коммуникативной деятельности выглядят следующим образом:

Предмет общения – это другой человек, партнер по общению как субъект. Сходное определение предмета общения дает Т. В. Драгунова [12].

Потребность в общении – состоит в стремлении человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию и самооценке.

Коммуникативные мотивы – это то, ради чего предпринимается общение. Предложенное понимание предмета деятельности общения приводит к выводу о том, что мотивы общения должны воплощаться, или по терминологии А.Н. Леонтьева, «опредмечиваться», в тех качествах самого человека и других людей, ради познания и оценки которых, данный индивид вступает во взаимодействие с кем-то из окружающих.

Действие общения – это единица коммуникативной деятельности, целостный акт, адресованный другому человеку и направленный на него как на

свой объект. Две основные категории действий общения – инициативные акты и ответные действия.

Задачи общения – это та цель, на достижение которой направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения.

Средства общения – те операции, с помощью которых осуществляются действия общения.

Продукты общения – образования материального и духовного характера, создающиеся в итоге общения.

М. И. Лисина отмечает, что анализ общения как деятельности позволяет четко определить качественное преобразование при переходе от взаимодействия животных к общению у человека и в ходе онтогенетического развития.

Важное преимущество предлагаемого подхода к общению как к коммуникативной деятельности состоит в том, что он позволяет соотнести общение с другими видами деятельности человека, понять место общения в их системе и в конечном счёте определить связь общения с общей жизнедеятельностью индивида [36].

Общение в общем плане понимается как один из видов деятельности (прежде всего речевой деятельности) и относительно неё отыскиваются все элементы, свойственные деятельности вообще: действие, операции, мотивы и пр. [48].

Ни одна из выше представленных точек зрения ни отрицает несомненной связи между деятельностью и общением, все признают недопустимость их отрыва друг от друга.

По мнению Г. М. Андреевой целесообразно наиболее широкое понимание связи деятельности и общения. Когда общение рассматривается и как сторона совместной деятельности (поскольку сама деятельность есть не только труд, но и общение в процессе труда), и как ее своеобразный вариант. Такое широкое понимание связи общения и деятельности соответствует широкому же пониманию самого общения как важнейшего условия присвоения индивидом достижений исторического развития человечества, будь то на микроуровне, в

непосредственном окружении, или на макроуровне, во всей системе социальных связей [2].

В понятие «коммуникация» разные исследователи вкладывают различный смысл. Е. И. Исенина [27] понимает коммуникацию как «использование слов и невербальных средств для общения и выражения мысли». В психологическом словаре под редакцией А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского общение рассматривается как сложный, многоплановый «процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимание людьми друг друга».

В понятие общение включаются три различных процесса:

- 1) объединение, создание общности, целостности.
- 2) передача сообщений, обмен информацией.
- 3) встречное движение, взаимопроникновение, нередко носящий тайный или интимный характер (Н. В. Казаринова, В. Н. Куница, В. М. Погольша).

С точки зрения Г.М.Андреевой, когда говорят о коммуникации в узком смысле слова, то, прежде всего имеют в виду тот факт, что в ходе совместной деятельности люди обмениваются между собой различными представлениями, идеями, интересами, чувствами, установками и пр. Ею выделены следующие особенности человеческой коммуникации:

1. При общении мы имеем дело с отношением двух индивидов, каждый из которых является активным субъектом: их взаимное информирование предлагает налаживание совместной деятельности, т.е. каждый участник коммуникативного процесса предлагает активность также и в своем партнере, он не может рассматривать его как некий объект. Другой участник предстает тоже как субъект, и отсюда следует, что, направляя ему информацию на него необходимо ориентироваться, т.е. анализировать его мотивы, цели, установки. Нужно предполагать, что в ответ на посланную информацию будет получена новая информация, исходящая от другого партнера, следовательно, происходит

не процесс движения информации, а активный обмен ею [2].

Главная «прибавка» в специфическом человеческом обмене информацией заключается в том, что здесь особую роль играет для каждого участника общения значимость информации, потому что люди не просто обмениваются значениями, но, как отмечает А.Н.Леонтьев, стремятся при этом выработать общий смысл [32].

Это возможно лишь при условии, что информация не только принята, но и понята, осмыслена. Суть коммуникативного процесса – не просто взаимное информирование, но и совместное постижение предмета [2].

2. Характер обмена информацией между людьми определяется тем, что посредством системы знаков партнеры могут повлиять друг на друга, т.е. такой обмен информацией обязательно предполагает воздействие на поведение партнера. Коммуникативное влияние, которое здесь возникает, есть не что иное, как психологическое воздействие одного участника коммуникативного процесса на другого с целью изменения его поведения или его представлений, знаний о чем-либо. Эффективность коммуникации измеряется именно тем, насколько удалось такое воздействие.

3. Коммуникативное влияние как результат обмена информацией возможно лишь тогда, когда человек, направляющий информацию (коммутатор) и человек, принимающий ее (реципиент), обладает единой или сходной системой кодификации и декодификации («все должны говорить на одном языке»). Всякий обмен информацией между ними возможен лишь при условии, что знаки и, главное, закрепленные за ними значения, известны всем участникам коммуникативного процесса. Только принятие единой системы значений обеспечивает возможность партнеров понимать друг друга. Однако, даже зная значения одних и тех же слов, люди могут понимать их неодинаково (в силу возрастных, социальных и других причин), поэтому у обучающихся должны быть идентичны не только лексическая и синтаксическая системы, но и одинаковое понимание ситуации общения, что возможно лишь в случае включения коммуникации в некоторую общую систему деятельности.

4. В условиях человеческой коммуникации могут возникать совершенно специфические коммуникативные барьеры. Причиной возникновения таких барьеров могут быть отсутствие общего понимания ситуации общения, вызванное не просто различным языком, на котором говорят участники коммуникативного процесса, но и различиями более глубокого плана, существующими между партнерами. Это могут быть социальные различия, которые не только порождают разную интерпретацию тех же самых понятий, употребляемых в процессе коммуникации, но и вообще различное мироощущение, мировоззрение, миропонимание. Такого рода барьеры порождены объективными социальными причинами, принадлежностью партнеров по коммуникации к различным социальным группам, различным культурам. Однако вопрос коммуникации осуществляется и при наличии этих барьеров, но как отмечает Е.В. Андриенко, при этом вся ситуация коммуникативного акта значительно усложняется.

Технологический уровень характеристики личности как субъекта общения раскрывает ее умения общаться - коммуникативные умения.

Коммуникативные умения - это синтез общепсихологических, социально-психологических и специально-профессиональных качеств личности.

Коммуникативные умения формируются двумя путями:

1. в ходе разнообразной социальной практики, в которую личность включена;
2. в ходе специальной подготовки к общению.

Чаще всего под коммуникативными умениями понимают умения общения, непосредственной и опосредованной межличностной коммуникации. Традиционно коммуникативные умения — это умения правильно, грамотно, доходчиво объяснить свою мысль и адекватно воспринимать информацию от партнеров по общению. В. А. Тищенко [58] считает, что коммуникативные умения — это комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески использовать знания для отражения и преобразования

действительности. Их развитие сопряжено с формированием и развитием личностных новообразований, как в сфере интеллекта, так и в сфере доминирующих профессионально значимых характеристик.

Передача любой информации возможно лишь посредством знаковых систем, средств общения. Под средствами общения понимаются те операции, с помощью которых каждый участник строит свои действия общения и вносит свой вклад во взаимодействие с другим человеком [31]. Различают вербальные средства коммуникации (когда в качестве знаковых систем используются устная и письменная речь) и невербальные средства коммуникации, когда применяются неречевые средства общения.

Вербальная коммуникация использует в качестве знаковой системы человеческую речь, то есть систему фонетических знаков. Речь является самым универсальным средством коммуникации, поскольку при передаче информации при помощи речи менее всего теряется смысл сообщения. При помощи речи осуществляется кодирование и декодирование информации: коммуникатор в процессе говорения кодирует, а реципиент в процессе слушания декодирует информацию. Способом подачи информации при помощи речи является текст. С точки зрения отношения к тексту можно выделить два процесса: «говорения» и «слушание».

Хотя речь и является универсальным средством общения, она приобретает значение только при условии включения в систему деятельности, а включение это обязательно дополняется употреблением других – неречевых – знаковых систем, которые составляют средства невербальной коммуникации.

В современной социальной психологии предлагается полная схема всех знаковых систем, используемых в невербальной коммуникации [22]. Основные из них следующие:

- 1) оптико – кинетическая;
- 2) пара- и экстралингвистическая;
- 3) организация пространства и времени коммуникативного процесса;
- 4) визуальный контакт.

Совокупность этих средств призвана выполнять следующие функции: дополнение речи, замещение речи, репрезентация эмоциональных состояний партнёров по коммуникативному процессу.

Оптико – кинетическая система знаков включает в себя жесты, мимику, пантомимику. Проявление мимики, жестикуляции и пантомимики сигнализируют партнёру по общению об эмоциональном состоянии участника коммуникативного процесса, о предпочитаемом типе отношений с партнёром, о желаемом уровне общения.

Паралингвистическая и экстралингвистическая система знаков (просодика) представляет собой также «добавку» к вербальной коммуникации.

Паралингвистика – это система вокализаций, то есть качество голоса, его диапазон, тональность [2]. Эти характеристики голоса способствуют выражению эмоционального состояния коммуникатора (гнев сопровождается увеличением силы и высоты голоса, печаль – спадом силы, высоты, звонкости голоса), а также некоторых характеристик его личности (энергичности, решительности, неуверенности).

Экстралингвистика – включение в речь пауз, «других вкраплений», например, покашливания, плача, смеха, сам темп речи.

Организация пространства и времени коммуникативного процесса выступает особой знаковой системой, несёт смысловую нагрузку как компонент коммуникативной ситуации. Экспериментально доказано преимущество некоторых пространственных форм организации общения как для двух партнёров по коммуникативному процессу, так и в массовых аудиториях.

Визуальный контакт выполняет многочисленные функции: информационный поиск, стремление скрыть или обнаружить своё «Я», сигнализировать о готовности поддержать и продолжить общение, демонстрировать степень психологической близости и пр. В социально – психологических исследованиях изучается частота обмена взглядами, их длительность, смена статики и динамики взгляда, избегание его и т.д.

Так же немаловажную роль в общении занимает эмоциональное

реагирование.

Оно включает в себя создание первого впечатления о человеке, оказание определенного влияния на того, кто является субъектом восприятия эмоций, таким образом, выделяется связь с сигнальной функцией эмоций [17].

Эмоции в процессе общения выполняют также регулирующую функцию, которая состоит, например, в координации очередности озвучивания тех или иных экспрессивных высказываний.

Исследователи указывают на существование ряда факторов, способных помешать адекватному проявлению эмоций в общении. Выявлен факт, что эмоциональная система, по сравнению с двигательной, труднее поддается контролю со стороны сознания [50][51].

Эмоциональный контроль может успешнее достигаться с помощью мимики и двигательного компонента эмоции в сочетании с такими когнитивными процессами, как воображение и фантазия. Память о прошлом эмоциональном опыте также накладывает ограничение на эмоциональную свободу. Яркие эмоциональные переживания прошлого, представленные в памяти и в мыслях, могут сдерживать или, наоборот, побуждать человека. Еще один фактор, ограничивающий эмоциональное общение, – это сложные взаимоотношения между языком и эмоциональной системой.

Таким образом, анализ всех систем невербальной коммуникации показывает, что они играют большую вспомогательную (иногда и самостоятельную) роль в коммуникативном процессе. Вместе с вербальной системой коммуникации эти системы обеспечивают обмен информацией, который необходим людям для организации совместной деятельности.

М. И. Лисина выделяет 3 основные категории средств общения. Это *экспрессивно-мимические средства* общения, к которым относится улыбка, взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации; *предметно-действенные средства* общения: локомоторные и предметные движения, позы, используемые для целей общения; *речевые средства* общения: высказывания, вопросы, ответы, реплики [35].

Изменения отдельных аспектов, характеризующих развитие разных структурных компонентов общения – потребностей, мотивов, операций и пр., в совокупности порождают целостные образования, представляющие собой уровни развития коммуникативной деятельности. Эти качественно специфические образования, являющиеся этапами онтогенеза общения, были названы «формами общения» [32].

Конечно, возможности невербальной коммуникации ограничены, так как используемые в ней знаки полисемантически, их значение зависит от контекста.

Важной особенностью невербальной коммуникации является то, что она осуществляется с участием разных сенсорных систем: зрения, слуха, кожно-тактильного чувства.

М. И. Лисина определяет форму общения, как коммуникативную деятельность на определённом этапе её развития, взятую в целостной совокупности черт и характеризующую по нескольким параметрам:

- 1) время возникновения данной формы общения на протяжении дошкольного детства;
- 2) место, занимаемое ею в системе более широкой жизнедеятельности ребёнка;
- 3) основное содержание потребности, удовлетворяемой детьми при данной форме общения;
- 4) ведущие мотивы, побуждающие ребёнка на определенном этапе развития общению с окружающими людьми;
- 5) основные средства общения, с помощью которых в пределах данной формы общения осуществляются коммуникации ребёнка с людьми.

Выделяется 4 формы общения:

- 1) ситуативно-личностная (непосредствен эмоциональная);
- 2) ситуативно-деловая (предметно-действенная);
- 3) внеситуативно-познавательная;
- 4) внеситуативно-личностная [35].

Таким образом, при рассмотрении функции общения, всеми авторами

подчеркивается его коммуникативная направленность. В настоящее время общепринятой точкой зрения является идея единства общения и коммуникации. При этом подчеркивается специфика коммуникативной деятельности. Большинство исследователей понимают коммуникацию как одну из сторон деятельности общения, направленную на обмен информацией.

В структуре коммуникативной деятельности выделяют следующие компоненты: предмет, потребность, мотив, действия, задачи, средства и продукты общения.

Для осуществления успешной коммуникации необходима сформированность не только вербальных и невербальных средств, но и коммуникативных умений, то есть умений свободно и адекватно использовать имеющиеся средства коммуникации в меняющихся условиях естественного живого общения, т.е. проявлять коммуникабельность, активность, инициативность, продолжительность, экспрессивность общения, использовать речевые высказывания.

1.2. Развитие коммуникативной стороны деятельности общения в онтогенезе

Являясь одним из основных видов деятельности людей, общение не только постоянно выявляет существенные характеристики личности в системе субъект-субъектных отношений, но и влияет на весь ход ее дальнейшего формирования. Отмечается, что коммуникативные умения способствуют психическому развитию ребенка (А.В. Запорожец, М.И. Лисина, А.Г. Рузская), влияют на общий уровень его деятельности (З.М. Богуславская, Д.Б. Эльконин). Общение изучали следующие психологи: А.А. Бодалев, А.Г. Ковалев, Е.С. Кузьмин, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский, Ю.Л. Ханин и др. и педагоги: С.В. Кондратьева, Т.Е. Конникова, Т.А. Мальковская и др.

Согласно культурно-исторической теории, разработанной Л.С. Выготским, общение является определяющим фактором развития ребенка. Он

считает, что источники развития лежат не внутри, а вне ребенка, в продуктах материальной и духовной культуры, которая раскрывается ребенку взрослым в процессе общения и специально организованной совместной деятельности. Вот почему начало психологической жизни состоит в формировании у ребенка специфической человеческой потребности в общении [10].

Коммуникативные действия ребенка носят сперва инстинктивный характер, затем – реактивный, позже – инициативный и, наконец, совместный (последовательный и хоровой). В возрасте 2-4 месяцев ребенок в диалоге со взрослым выполняет лишь роль «смотрит и слушает»; в 4-6 месяцев добавляются роли «получает» и «устанавливает контакт со взрослым»; в 9-12 месяцев ребенок осваивает роли дающего, требующего, протестующего, привлекающего внимание, ищущего оценку своему поведению, показывающего. При этом активность ребенка в диалоге со взрослым постепенно нарастает и к 16 месяцам превышает уже активность взрослого [25].

Журба Л.Т., Исенина Е.И., Лепская Н.И. и Лисина М.И. утверждали, что первым показателем установления контакта между ребенком и иницирующим общением взрослым является контакт глаз и улыбка. Постепенно репертуар сигналов увеличивается, при этом Винарская Е.Н и Исенина Е.И отмечают синкретизм поведенческих реакций в первые полгода жизни.

Установление связей со взрослыми, поддержание эмоционального контакта в младенческом периоде являются началом экспрессивной функции речи. В раннем возрасте (от года до трех) складывается "обобщающая функция слова, что выражается в расширении словаря и в появлении вопросов детей к взрослым по поводу названия вещей. Соответственно усложнению задач общения обогащается словарь ребенка, усваиваются грамматические структуры, еще недостаточно оформленные. Начальное грамматическое оформление речи подготавливает становление диалогической речи. На каждом этапе становление и развитие речи испытывает влияние многочисленных и разнообразных факторов. Многие авторы подчеркивают значение когнитивных факторов. Так, М. М. Кольцова полагает, что первоначальные условные

рефлексы во многом определяют характер второстепенных связей, лежащих в основе первых слов. Некоторые исследователи придают большое значение обобщениям на основе чувственно воспринимаемых признаков для формирования содержания первых словесно обозначаемых абстракций (Н. М. Аксарина; Н. Ю. Кистяковская; Н. М. Щелованов).

Коммуникативная функция речи появляется благодаря влиянию речи взрослых и в огромной степени зависит от достаточной речевой практики, нормального речевого окружения и от воспитания и обучения, которые начинаются с первых дней его жизни. «Отношение взрослых к ребёнку как к личности – решающее условие становления коммуникативной деятельности. Отсутствие такого отношения или его недостаточность препятствует возникновению коммуникативных потребностей и оставляет ребёнка на положении «личинки», не реализовавшей свою природную возможность стать человеком» [35].

В исследованиях М. И. Лисиной, А. Г. Ружской, Т. А. Финашиной выявлены факты отставания психического развития детей, воспитывающихся в закрытых детских учреждениях. О роли общения со взрослыми в развитии ребенка пишет польский психолог К.Обуховский. Значимость общения со взрослыми подтверждается и специальными исследованиями по выявлению состояния речи и влияния коммуникативного фактора на всех этапах становления речи как средства общения (В. В. Ветрова; Д. Б. Годовикова; Н. Г. Елагина; С. В. Корницкая; М. И. Лисина; А. Т. Ружская; Е. О. Смирнова).

Накопившиеся исследовательские факты свидетельствуют о том, что коммуникативная функция речи возникает на основе более элементарных до-вербальных форм общения. Таковыми являются физиологические, генетически наследуемые рефлекторные проявления ребенка: крик, хватательный рефлекс, направление взгляда, улыбка и т.п., в совокупности с образующими то, что Е. И. Исенина называет протоязыком, то есть первичной дословесной системой коммуникации. Протоязык имеет невербальную паралингвистическую природу. Он состоит из жестов, мимических движений, манипуляций с предметами,

неречевых звуков. Невербальные протознаки составляют основу речевой деятельности ребенка в первые два года его жизни. С появлением словесного языка система протознаков не исчезает, а совершенствуется вместе с ним, влияя на процесс порождения и понимания речи [27].

Параллельно с формированием и функционированием протоязыка происходит голосовое развитие ребенка. Стадия крика, длящаяся первые два месяца жизни человека, сменяется стадией гуления. Гуление представляет собой фонацию дословного типа, монотонную вокализацию.

Анализ психологической литературы позволил нам сделать вывод о том, что процесс становления у детей первой функции речи, т. е. овладения речью как средством общения, в течение первых 7 лет жизни (от рождения и до поступления в школу) проходит три основных этапа.

На первом этапе ребенок еще не понимает речи окружающих взрослых и не умеет говорить сам, но здесь постепенно складываются условия, обеспечивающие овладение речью в последующем. Это довербальный этап. На втором этапе осуществляется переход от полного отсутствия речи к ее появлению. Ребенок начинает понимать простейшие высказывания взрослых и произносит свои первые активные слова. Это этап возникновения речи. Третий этап охватывает все последующее время вплоть до 7 лет, когда ребенок овладевает речью и все более совершенно и разнообразно использует ее для общения с окружающими взрослыми. Это этап развития речевого общения [46].

Решающую роль в становлении речи и использовании ее ребенком играют факторы коммуникативного характера. Ребенок начинает говорить только в ситуации общения и только по требованию взрослого партнера. Для детей делает необходимым употребление речи лишь присутствие взрослого, который постоянно обращается к детям со словесными высказываниями и требует адекватной на них реакции, в том числе речевой, заставляет ребенка овладевать речью. Следовательно, только в общении со взрослым перед ребенком встает особая разновидность коммуникативной задачи – понять обращенную к нему речь взрослого и произнести вербальный ответ [45].

Общение рассматривается М.И. Лисиной как коммуникативная деятельность и речь – как средство осуществления этой деятельности, возникающее на определенном этапе ее развития [28]. Общение осуществляется с помощью разнообразных средств. Выделяют три основные категории средств общения, о которых мы говорили ранее:

1. экспрессивно-мимические (взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации);
2. предметно-действенные (локомоторные и предметные движения; позы, используемые для целей общения; приближения, удаления, вручения предметов, протягивание взрослому различных вещей, притягивание к себе и отталкивание от себя взрослого; позы, выражающие протест, желание уклониться от контактов со взрослыми или стремление приблизиться к нему, быть взятым на руки);
3. речевые (высказывания, вопросы, ответы, реплики).

Эти категории средств общения появляются у ребенка в том порядке, в котором перечислены, и составляют основные коммуникативные операции в дошкольном детстве.

Р.Е. Левина рассматривает указательный жест как посредник при усвоении первых значений слов, а первые слова ребенка как «голосовой указательный жест» [39]. Данная точка зрения находит подтверждение в исследованиях Е. Кларк и Г. Кларк, которые полагают, что указательные жесты, связанные с дотягиванием, предшествуют первым речевым актам, выражающим утверждение и просьбу соответственно [19].

А. Н. Гвоздев, изучая процесс усвоения ребенком звуков, обнаружил, что не все звуки языка появляются в активном словаре ребенка одновременно, для усвоения различных звуков требуется разное время. Им также показано, что стремление к правильному произношению слов и составляющих его звуков возникает у ребенка в возрасте 2,5-3 лет на основе взаимодействия фонематического восприятия звуков речи и речедвигательной сферы [46].

В психолого-педагогической литературе названы три этапа генезиса речи

как средства общения [35]:

1 этап — довербальный. Ребенок еще не понимает речи окружающих и не умеет говорить сам. Подготовительный этап охватывает первый год жизни детей и имеет исключительное значение в последующем развитии речи.

2 этап — этап возникновения речи. Ребенок начинает понимать речь взрослых и воспроизводит первые активные слова. Этот этап охватывает возраст от конца первого года до второй половины второго года и служит переходной ступенью между двумя стадиями в общении ребенка с окружающими - довербальной и вербальной.

3 этап — этап развития речевого общения. Этот период от проявления первых слов до конца дошкольного возраста.

Голосовое взаимодействие – разновидность ситуативно-личностного общения, поскольку сводится к обмену информацией об аффективном отношении одного партнера к другому.

Известно, что, если ребенок из-за особых обстоятельств оказывается вне человеческого окружения и не слышит в раннем возрасте речи взрослых, развития собственной речи у него не происходит. Многие исследователи считают, что отрицательное влияние на вербальное развитие оказывает также речь, однообразная в звуковом отношении, не окрашенная яркими эмоциями и не адресованная прямо ребенку (Н.М. Аксарина, Е.К. Каверина, Г.М. Лямина, М.И. Попова). На этой основе А.Н. Гвоздев выдвинул понятие речевой питательной среды, благоприятствующей становлению у детей речи [46].

М.М. Кольцова считает, что в такой среде у детей формируется потребность в понимании речи [45]. И, напротив, по мнению И.М. Кононовой, наблюдение детей за говорящими взрослыми и пристальное внимание взрослых к вокализации детей, радость взрослых в ответ на голосовые проявления ребенка, поощрение взрослыми каждого нового вокального звука приводят к закреплению и прогрессивной перестройке предречевых вокализаций с постепенным приближением их к речи окружающих взрослых.

На связь предречевых вокализаций с речью указывает ряд их особенностей. Так, по данным исследований Р.В. Тонковой-Ямпольской, предречевые вокализации являются способом моделирования интонационного рисунка слышимой речи [46, 35].

Важно отметить, что в ходе голосового общения у детей появляются звукокомплексы, которые позднее начинают употребляться ребенком в качестве первых слов. Взрослые с готовностью подхватывают лепетные образования, многократно возвращают их ребенку и тем фиксируют их в репертуаре вокализаций детей. Взрослые сознательно связывают отдельные звукокомплексы детей с предметами или действиями, способствуя тем самым усвоению детьми номинативной функции речи. Следовательно, взрослые постоянно обрабатывают голосовую продукцию детей, что благоприятствует становлению у ребенка речи.

Таким образом, голосовые контакты ребенка со взрослыми могут положительно влиять на становление вербальной функции благодаря тому, что направляют внимание детей на ту звуковую материю, которая делается затем носителем информации [46].

В работах Л. Г. Галигузовой, М. И. Лисиной, А. Г. Рузской показано, что онтогенез общения представляет собой смену качественно разнообразных форм, имеющих каждый раз особое содержание, потребности в общении со взрослыми, особый мотив, и преобладающие средства общения, а также определенный срок появления в онтогенезе, определенное место среди других видов деятельности ребенка. Форма общения - это определенный уровень развития деятельности общения [35]. С учетом антропологического фактора принято выделять две системы связей: «ребенок — взрослый» («асимметричные» отношения) и «ребенок — ребенок» («симметричные» отношения).

Общие закономерности развития коммуникативной сферы у полноценно развивающихся детей разработаны в концепции деятельностного подхода к общению М.И. Лисиной. В исследованиях этого направления было показано,

что развитие общения с взрослым у детей от рождения до семи лет происходит как смена его основных форм: *ситуативно-личностной* (до 6 мес.), *ситуативно-деловой* (6 мес. – 2,5 лет), *внеситуативно-познавательной* (3-5 лет), *внеситуативно-личностной* формами общения (6-7 лет). Под формой общения понимается определенный уровень развития коммуникативной деятельности. Каждая из них характеризуется особым содержанием социальных потребностей, ведущих мотивов, основных средств невербальной коммуникации, т.е. форма общения отражает определенный уровень развития продуктивной деятельности [35].

По аналогии со сферой общения со взрослыми Е.О. Смирнова выделила формы общения дошкольников со сверстниками: эмоционально-практическая (2-4 год жизни), ситуативно-деловая (4-6 год жизни), внеситуативно-деловая форма (к 6-7 годам) [55].

Общение со сверстниками качественно отличается от общения со взрослыми рядом особенностей:

- большое разнообразие коммуникативных действий и их широкий диапазон;
- эмоциональная насыщенность;
- нерегламентированность и нестандартность контактов;
- доминирование инициативных действий над ответными [34].

Большинство исследователей, в том числе Галилузова Л.Н., Лисина М.И., Мухина В.С., Павлова О.С., Соловьева Л.Г и др. указывают на значимость общения со сверстниками для психического развития ребенка. Сверстника как равного себе субъекта, находящегося с ребенком в одной «горизонтальной» плоскости, проще познать и оценить, а также узнать о себе и оценить себя через него, в то время как взрослый является образцом труднодоступным. В.С. Мухина указывает на то, что общение дошкольников со сверстниками не только влияет на развитие личности ребенка, но и способствует овладению равноправными отношениями и некоторыми видами деятельности (прежде всего сюжетно-ролевой игрой). [46]. В тоже время, Лисина М.И., Мухина В.С. и

Рестуан А. обращают внимание на то, что отношения «ребенок – взрослый» являются основополагающими, от которых генетически зависит формирование сферы общения со сверстниками, и которые, при правильной позиции взрослого (как равного ребенку), в какой-то мере могут заменить общение со сверстниками.

По мнению, Винарское Е.Н., Исениной Е.И., Лисиной М.И. и Мухиной В.С. - особенно велика роль опережающей инициативы взрослого в развитии общения детей первого года жизни, когда непосредственно-эмоциональное общение со взрослыми является ведущим видом деятельности. Поведение взрослого, ориентированное на «зону ближайшего развития», опережающее истинные достижения ребенка, «подтягивает» коммуникативные действия ребенка на новый, более высокий уровень.

На основе потребностей во впечатлениях, в активной деятельности, в признании и поддержке формируются личностные, деловые и познавательные мотивы общения, сперва со взрослыми, а затем со сверстниками. Эти группы мотивов развиваются и изменяются, происходит смена ведущих мотивов на протяжении всего дошкольного детства [53].

Изменения коммуникативных потребностей и мотивов диктуют необходимость изменений и в сфере средств общения. Ситуативно-личностной форме общения соответствуют экспрессивно-мимические выразительные средства, при ситуативно-деловой форме доминируют предметно-действенные, а уже изобразительные средства общения, при внеситуативных формах – речевые [35].

В.А. Ковшиков отмечает следующую онтогенетическую последовательность появления средств общения: невербальные вокализации, затем мимико-жестикуляционные средства, позднее – слова, выделяет переход от вокального псевдопредложения к вокально-пантомимическому, а затем к словестно-вокально-пантомимическому.

В специальной литературе по проблеме формирования средств общения в процессе онтогенетического развития содержатся данные о ведущей роли

невербальных средств коммуникативной деятельности в рамках ситуативно-личностной и ситуативно-деловой форм взаимодействия ребенка со взрослым.

М.И. Лисина к данной группе средств причисляет экспрессивно-мимические (улыбка, взгляд, мимика, выразительные движения рук, тела, вокализации), предметно-действенные (локомоторные движения, приближение, удаление, вручение предметов, притягивание и др.) средства. Предлагая расширенную классификацию невербальных средств общения, используемых ребенком в рамках вышеназванных форм коммуникативного сотрудничества, Исенина Е.И. [27] выделяет различные виды протознаков: кинезнак - дословесное средство общения в форме действия или взгляда, не выражающее эмоциональную экспрессию; мимознак - средство общения, сообщающее об эмоциональном состоянии субъекта коммуникации; вокознак, объединяющий вскрикивания, эмоциональные вокализации; физиознак, означающее которого есть предмет, являющийся частью ситуации общения.

Касаясь вопроса о генезисе средств общения, исследователи отмечают, что первичным средством установления социального контакта, формирующимся в период ситуативно-личностного общения младенца со взрослым, является звуко-жестово-мимический комплекс, где ведущая роль принадлежит жестово-мимическим проявлениям, а звуковым - лишь сопроводительная [33].

Научно доказано, что готовность ребенка к овладению языком определяется, в первую очередь, уровнем его когнитивного развития, которое «...является первичным по отношению к развитию языковому» [34].

Исследованиями синтаксиса детской речи выявлено последовательное овладение детьми навыками смыслового синтаксирования, реализуемого на уровне однословных ситуативных высказываний, в которых выражается наиболее информативный элемент ситуации (психологическое сказуемое, «коммент»), семантического синтаксирования (вычленения значимых элементов ситуации - агент, действие, объект и др.), выражения формально-грамматических отношений в развернутом структурированном высказывании

[5].

В научной литературе сформировалось представление о важной роли подражания для освоения ребенком языковых единиц и правил их использования [62]. Исследованиями выявлено, что чаще имитируются те элементы языка, которые начали появляться в спонтанной речи ребенка и находятся в процессе «заучивания» [34].

Итак, в дошкольном возрасте общение проходит несколько этапов развития, каждый из которых характеризуется рядом новообразований. Их выделение позволяет говорить о существовании форм общения, каждая из которых обеспечивает актуальные потребности психического развития. В общении со взрослыми ребенок усваивает исторически социальный опыт, а вступая в контакт со сверстниками, обогащает его, где приобретает не только качественно новые знания, но формирует адекватное представление о себе, начинает осознавать себя как субъект в системе социальных отношений. Речь как средство общения, как его операция возникает на определенном этапе развития коммуникативной деятельности. Ее возникновение и развитие обусловлены нуждами общения и общей жизнедеятельности ребенка. К 3-м годам дети овладевают ситуативно-личностной и ситуативно-деловой формами общения и используют в общении как широкий спектр невербальных средств общения (экспрессивно мимические и предметно -действенные), так и речевые (фразовая речь).

1.3. Особенности коммуникации при задержке речевого развития

Как отмечала в своей работе Е.В. Жулина, в специальной литературе встречаются следующие группы речевых нарушений у детей в возрасте 2-4 лет: задержка речевого развития, нарушения речевого развития, недоразвитие речи, которые по своим проявлениям во многом схожи.

Термин задержка речевого развития широко применяется в педагогической и психологической практике. Это заключение уместно по отношению к детям раннего возраста.

Задержка речевого развития у ребенка, по мнению Н.Н. Леонидовой, – это отставание от возрастной нормы речевого развития в возрасте до 3 лет. Задержка речевого развития – это когда страдает только речь, а умственное и эмоциональное развитие ребёнка в норме [31]. Это тот случай, когда ребёнок всё понимает и выполняет просьбы, но говорит мало или очень плохо. Дети с задержкой речевого развития овладевают навыками речи также как и другие дети, однако возрастные рамки значительно сдвинуты. При задержке темпа речевого развития ребенок часто достаточно хорошо понимает обращенную речь, в том числе и значение грамматических изменений слов; у него отсутствуют смешения в понимании значений слов, имеющих сходное звучание. В ходе становления речи при задержке темпа речевого развития отсутствуют нарушения структуры слов и аграмматизм, столь характерные и стойкие для детей с общим недоразвитием речи. Характер использования грамматических структур детьми с задержкой речевого развития соответствует уровню речевого развития нормального ребенка, младшего по возрасту. Дети с задержкой речевого развития способны к самостоятельному овладению языковыми обобщениями, что мало доступно детям с общим недоразвитием речи.

Задержка в развитии речи отражается на формировании всей психики ребенка. Она затрудняет общение ребенка с окружающими, препятствует правильному формированию познавательных процессов, влияет на эмоционально-волевую сферу.

Иногда задержка речевого развития бывает связана с задержкой психомоторного развития. Ребенок начинает позже, чем другие дети, держать головку, сидеть, ходить. Они неловкие, часто падают, травмируются, налетают на предметы. Характерная примета – это длительное приучение к горшку.

Следует понимать, что задержка речевого развития – это не самостоятельное заболевание, а следствие неких отклонений в здоровье ребёнка, а именно – нарушений работы мозга, центральной нервной системы, генетических или же психических расстройств. Изучая анамнез детей с

задержкой речевого развития, специалисты установили, что к нарушению нормального становления речи у детей могут приводить различные неблагоприятные воздействия в период внутриутробного развития, преждевременные, длительные или стремительные роды, долгий безводный период, родовые травмы, асфиксия плода в родах, гидроцефалия и увеличенное внутричерепное давление, генетическая предрасположенность, психические заболевания и даже ранний перевод ребенка на искусственное вскармливание.

Тяжело протекающие детские болезни, особенно в первые три года жизни, черепно-мозговые травмы или просто оставленные без внимания частые падения, понижение слуха различной степени — все это может служить причиной отставания в речевом развитии. При воздействии неблагоприятных биологических (или социальных) факторов наиболее существенно повреждаются именно те области головного мозга, которые в данный момент наиболее интенсивно развиваются. Исследования показали, что задержкой речевого развития часто страдают дети, чьи мать или отец имеют какие-либо психические расстройства, часто ссорятся или злоупотребляют алкоголем.

Нарушения со стороны центральной нервной системы при задержке речевого развития имеют обратимый нейродинамический характер, иногда они не выявляются вовсе. Эти виды задержки речевого развития могут быть обозначены как соматогенные, психогенные или конституциональные.

Независимо от причины, которая привела к повреждению головного мозга, исход одинаков - разные зоны головного мозга начинают работать неправильно или не достаточно активно.

Отрицательные социальные факторы не оказывают на ребенка патологического влияния непосредственно, но они воздействуют на психическое развитие. Поэтому ЗРР часто диагностируется у близнецов и двойняшек, у детей, растущих в двуязычных семьях или плохой языковой среде. Существенную роль играет, конечно, наследственный фактор.

О.Е. Громова отмечала следующие особенности и тенденции в развитии речи детей с задержкой речевого развития [16].

Предметный словарь:

- активный словарь – спонтанная речь ребенка изобилует звукоподражательными возгласами и облегченными словами, преимущественно относящимися к названиям животных (игрушечных и настоящих, а также к некоторым режимным моментам (приветствия, прощания, выражение согласия-несогласия). При этом дети очень часто дополняют свою речь жестами и выразительной мимикой. Ребенок хорошо называет всех близких, знает и употребляет лексику, регулирующую основные режимные моменты его жизни;
- пассивный словарь – понимание слов из лексических групп «транспорт», «одежда», «еда» и т. д. соответствует возрастным показателям у говорящих детей.

Глагольный и адъективный словарь:

- 1) активный словарь – ребенок активно употребляет многие глаголы в виде звукоподражательных слов, понимает основные прилагательные, обслуживающие его жизненные потребности (горячий, вкусный, мамин), и начинает устойчиво употреблять их в виде облегченных слов в нужных ситуациях;
- 2) пассивный словарь – наполнение словаря соответствует возрастным показателям у сверстников.

Местоимения – чаще всего в словаре у ребенка уже присутствуют личные и притяжательные местоимения, указательные местоимения еще могут заменяться жестами и возгласами.

Вопросительные слова – хорошее понимание вопросов, заданных со словом «где?».

Настораживающими факторами неблагополучия в речевом развитии являются:

1. чрезмерное количество звукоподражательных слов у ребенка старше 18 месяцев при практически полном отсутствии с его стороны попыток имитации «взрослых» слов;

2. обилие многочисленных недифференцированных жестов, носящих не коммуникативную, а агрессивную направленность;
3. Навязчивые требования недоступного предмета с помощью нечленораздельного мычания, плача.

Т.Б. Епифанцева выделяет причины возникновения задержки речевого развития:

1. Невостребованность речи. Если с ребенком никто не разговаривает или наоборот, угадывает все его желание, и говорит с ним, не формируя потребность ребенка выражать свои требования и эмоции словами.
2. Замедленный темп созревания нервных клеток, отвечающих за речь (чаще обусловлено генетически).
3. Заболевания и поражения головного мозга (гипоксия, травмы и инфекционные заболевания, перенесенные внутриутробно, в период родов и в первый год жизни).
4. Нарушения слуха. Речь формируется на основе услышанного, если у ребенка есть проблемы со слухом, то возникают проблемы с воспроизведением слов, то есть с речью.
5. Различные заболевания в первые годы жизни.
6. Наследственные факторы. В этих случаях нарушения речи могут составлять лишь часть общего нарушения нервной системы и сочетаться с интеллектуальной и двигательной недостаточностью.
7. Неблагоприятные социально-бытовые условия, приводящие к педагогической запущенности, нарушениям эмоционально - волевой сферы и дефициту в развитии речи [20].

Речь ребенка оказывается не простым повторением образцов, которые он слышит от взрослых, а творчеством, в котором речь рождается как средство общения, средство познания и средство регуляции деятельности своей и окружающих. Если в силу каких-либо причин имитационная или языко-речемыслительная деятельность не формируются вовремя, то в дальнейшем у ребенка отмечается недоразвитие речи той или иной степени тяжести. Задержка

темпов речевого развития, обусловленная снижением мотивации общения, поддается быстрой и полной коррекции.

О.Е. Грибова перечисляет следующие признаки значительной задержки речевого развития:

1. Если ребенок в 4 месяца эмоционально не реагирует на жесты взрослых и не улыбается, не оживляется, когда к нему обращается мамочка.
2. Если ребёнку уже 8-9 месяцев, а так и нет лепета (повторяющихся ба-ба-ба, па-па-та и т.п. сочетаний), а в год это на редкость тихий ребёнок, мало издающий звуки.
3. Если ребёнку уже полтора, а простых слов, например «мама» или «дай» он не говорит и не понимает простых слов - своего имени или названий окружающих предметов: не способен выполнить простейшие просьбы типа «иди сюда», «сядь».
4. Если у ребёнка есть трудности с сосанием или жеванием. Например, если полуторагодовалый ребёнок не умеет жевать и давится даже кусочком яблока.
5. Если в два года ребёнок использует только несколько отдельных слов и не пытается повторять новые слова.
6. Если в 2,5 года активный словарный запас менее 20 слов и словоподражаний. Не знает названий окружающих предметов и частей тела: не может по просьбе показать на знакомый предмет или принести что-либо, находящееся вне поля зрения. Если в этом возрасте не умеет составлять фразы из двух слов (например, «дай воды»).
7. Если трёхлетний малыш говорит настолько непонятно, что его с трудом понимают даже родные. Он не говорит простых предложений (подлежащее, сказуемое, дополнение), не понимает простых объяснений или рассказов о событиях в прошлом или будущем.
8. Если трёхлетний ребёнок «тарыхтит», то есть говорит слишком быстро, глотая окончания слов или, наоборот, крайне медленно, растягивая их, хотя дома примера такой речи нет.

9. Если в три года ребёнок говорит в основном фразами из мультиков и книжек, но не строит собственные предложения – это признак серьёзного отклонения в развитии. Если в три года малыш зеркально повторяет то, что говорят при нём взрослые, пусть даже и к месту – это причина срочного обращения к специалисту, причём психиатру.

10. Если у малыша любого возраста постоянно приоткрыт рот или наблюдается повышенное слюноотделение без явных причин (не связанное с ростом зубов) [13,5].

Как отмечает Т.А. Датешидзе, дети с диагнозом «Задержка речевого развития», как правило, имеют отягощенный неврологический статус. Внешне это выражается в особенностях поведения: дети либо гиперактивны, расторможены, либо, наоборот, пассивны, инфантильны. Внимание таких детей непроизвольное, неустойчивое. Игровая деятельность – на уровне нецеленаправленного манипулирования игрушками [18].

Часто дети с патологией речи моторно неловки, у них плохо развиты движения кисти, тонкие движения пальцев, дети не могут точно, координировано выполнить движения губами, языком после показа взрослыми.

Пассивный словарь чаще всего на номинативном уровне, т. е. дети ориентируются в названиях предметов, показывают некоторые изображения, но не понимают вопросов косвенных падежей, с трудом ориентируются в названиях действий.

Активный словарь состоит из 5-10 слов модели СГ (на), СГ-СГ (ма-ма). Иногда вместо слова ребенок воспроизводит один слог, как правило, ударный. Такие дети надолго «застревают» на уровне полисемантических слов, например «ки» - киска, мех, волосы.

Интересной особенностью патологической речи является стремление к употреблению открытых слогов (СГ). Например: слово мяч ребенок произносит как «мятя» или «мя». При полном отсутствии словесных сочетаний словарь ребенка с задержкой речевого развития может включать до 100-150 слов, в

основном существительных, произносимых с множеством звуковых и слоговых пропусков и перестановок.

Характерная особенность речи детей с задержкой речевого развития – неправильное звукопроизношение, которое при отсутствии квалифицированной помощи сохраняется на неопределенно долгий срок [27,28].

У ребенка может развиться стойкий речевой негативизм, если его, имеющего задержку речевого развития, взрослые постоянно просят: «Скажи», «Повтори». Речевой негативизм, или отказ от речи, может выражаться активно и пассивно, но в любом случае ребенок отказывается говорить не только по приказу родителей, но и в любых ситуациях. Родители сначала просят повторить за ними слова, потом умоляют, потом требуют, в конце концов, ребенка наказывают – ставят в угол. Но это приводит только к одному: со временем все задания, требующие от ребенка словесных реакций, активно или игнорируются или отвергаются.

Ребенок молчит или отворачивается в ответ на любой вопрос, например: «Как тебя зовут?», «Сколько тебе лет?». Он мычит и показывает пальцем, если просит что-либо, а чаще старается сам удовлетворить собственные потребности. Такая «самостоятельность» свидетельствует чаще о несформированности навыков речевой коммуникации и о наличии стойкого речевого негативизма.

Если ребенок имеет сохраненный физический слух, к 3 годам владеет только десятком лепетных слов, то в этом случае процесс овладения речью не просто задерживается по времени, но принимает искаженный характер. К сожалению, в соответствии со сложившейся традицией, в России мало оказывают раннюю специализированную помощь детям с ЗРР. Отсутствие помощи в раннем дошкольном возрасте приводит к появлению целого ряда последствий недоразвития речи. Это нарушение процесса общения и обусловленные им трудности адаптации в детском коллективе и речевой негативизм, своеобразие эмоционально-волевой сферы, инфантилизм, вторичная задержка

познавательной деятельности, трудности в овладении всей школьной программой, особенно по русскому языку.

Внимание к развитию речи ребенка на первых возрастных ступенях особенно важно потому, что в это время интенсивно растет мозг ребенка и формируются его функции. «Для речи, - пишет проф. М.М. Кольцова, - таким «критическим» периодом развития являются первые три года жизни ребенка: к этому сроку в основном заканчивается анатомическое созревание речевых областей мозга, ребенок овладевает главными грамматическими формами родного языка, накапливает большой запас слов. Если же в первые три года речи малыша не было уделено должного внимания, то в дальнейшем потребуется масса усилий, чтобы наверстать упущенное».

Самым тяжелым последствием задержки развития речи является постепенное замедление темпа интеллектуального развития ребенка. Все психические процессы у ребенка – память, внимание, воображение, мышление, целенаправленное поведение – развиваются с прямым участием речи. Задержка речевого развития при отсутствии своевременно начатых коррекционных занятий будет тормозить и искажать весь дальнейший ход психического развития ребенка.

Многие родители считают, что задержку развития «лечат» логопеды, но логопеды - это педагоги, а не врачи. Они лишь учат ребенка правильно говорить различные звуки, а этим можно эффективно заниматься лишь с 4-5 лет. Мы уже знаем, что ждать до 5 лет в случае с ребёнком с задержкой речевого развития крайне опасно.

Необходима достаточно детальная диагностика для выявления причин патологии развития речи.

- Детям с задержкой речевого развития показана оценка слуха (обследование у сурдолога).
- Для оценки развития используют соответствующие возрасту тесты: денверский тест психомоторного развития, шкалу раннего речевого

развития (Early Language Milestone Scale), шкалу Бейли для оценки развития грудных детей (Bayley Scales of Infant Development).

- Из беседы с родителями и наблюдений выясняют, каким образом ребенок сообщает о своих потребностях. В отличие от общей задержки развития и аутизма, при снижении слуха, моторной апраксии мышц лица и первичных нейрогенных расстройствах речи дети способны выразить свои нужды.
- Выясняется, нет ли моторной апраксии мышц лица, что выявляется в виде затруднений при кормлении и неспособности повторять движения языком.
- Сравнивают понимание и воспроизведение речи.
- Сведения о домашнем окружении ребенка и его общении помогают выявить недостаточную стимуляцию речевого развития.

Для выяснения причин задержки в речевом развитии необходимо обратиться к невропатологу, логопеду, а в отдельных случаях к психиатру и детскому психологу. Могут потребоваться специализированные анализы работы мозга – ЭКГ, ЭХО-ЭГ, МРТ и подобные обследования.

Таким образом, речь детей с задержкой речевого развития характеризуется наличием большого количества звукоподражательных возгласов и облегченных слов. При этом дети очень часто дополняют свою речь жестами и выразительной мимикой. Понимание речи у таких детей чаще всего на номинативном уровне, т. е. они ориентируются в названиях предметов, показывают некоторые изображения, но не понимают вопросов косвенных падежей, с трудом ориентируются в названиях действий. Дети с задержкой речевого развития затрудняются передать акцентно-просодическую модель слова.

Задержка в развитии речи отражается на формировании всей психики ребенка. Она затрудняет общение ребенка с окружающими, препятствует правильному формированию познавательных процессов, влияет на эмоционально-волевую сферу.

1.4. Обзор методик коррекционно-педагогической работы с детьми раннего возраста, имеющими задержку речевого развития

Разработкой содержания коррекционно-педагогической работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития занимались следующие авторы: Т.А. Датешидзе, О.Е. Громова, Е.М. Мастюкова, Е.А.Стребелева, Ю.А. Разенкова и др.

Т.А. Датешидзе в качестве ведущих предлагает следующие принципы:

1. Раннего воздействия на речевую деятельность с целью предупреждения вторичных отклонений;

2. Развития речи и опоры на онтогенез, т.е. учитываются закономерности развития детской речи в норме;

3. Связи речи с другими сторонами психического развития, которые раскрывают зависимость формирования отдельных компонентов речи от состояния других психологических процессов.

4. Учета индивидуальных особенностей каждого ребенка: специфики его речевого развития, степени выраженности речевого дефекта, возможностей восприятия коррекционного педагогического воздействия.

5. Использования и интеграции разных видов деятельности в планировании и проведении коррекционной работы.

6. Расположения речевого материала от простого к сложному, от восприятия и обозначения конкретного предмета, явления к абстрактному образу [18].

Необходимо, чтобы процесс нормализации речи осуществлялся с учетом общедидактических принципов, отражающих закономерности усвоения языка и речи. К наиболее важным из них относятся:

1. Принцип взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития детей.

2. Принцип коммуникативно-деятельного подхода к развитию речи.

3. Принцип элементарного сознания явлений языка.

4. Принцип обогащения мотивации речевой деятельности.

Т.А. Датешидзе предлагает следующую систему коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития [18,12].

Коррекционная работа стимулирует моторное, сенсорное, перцептивное, речевое развитие ребенка, позволяет постепенно, естественно пройти ступени речевого развития, сообразуясь с закономерностями формирования речевых категорий при онтогенезе.

Работа по системе решает следующие задачи:

1. Выявить причину речевого недоразвития, скорректировать процессы, вызывающие речевой дефект, подключив к совместной работе специалистов для осуществления комплексного воздействия на ребенка с речевой патологией;

2. Корректировать речевой дефект параллельно с работой, стимулирующей развитие ребенка во всех функциональных областях:

А) совершенствование моторных функций (общей моторики, мелкой моторики, артикуляционной моторики);

Б) воспитание навыков перцепции: развитие слухового, зрительного и тактильного восприятия;

В) пропедевтика математических представлений: формирование сенсорных эталонов, навыков ориентировочного и конструктивного праксиса;

Г) развитие графических навыков.

В структуре занятия выделяются следующие направления и формы работы:

1. Формировать импрессивную речь, реагировать на свое имя, знать имена детей в группе, имя воспитательницы; понимать слова, обозначающие взрослых и детей разного пола: дядя – тетя, мальчик – девочка; понимать слово «кукла», показывать части тела на себе, на кукле; понимать значение имен существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами: кубик, дорожка, башенка; прилагательные: большой – маленький, числительные: много – мало, глаголы: покажем, сложим, предложения типа субъект + предикат.

2. Вызвать у ребенка желание подражать слову взрослого. Произносить звук «А» в звукоподражаниях, договаривать звукоподражания в рассказе, стихотворении.

3. Осуществлять легкий массаж ручек, ножек ребенка. Выполнять движения рук, ног по показу взрослого в соответствии с сопроводительным текстом.

4. Развивать мелкую моторику: выполнять движения указательными пальцами обеих рук. Совершенствовать щипцовый захват пальцами правой руки, раскладывая желуди и шишки в разные корзиночки.

5. Развивать подвижность нижней челюсти, учить открывать рот широко, но без напряжения.

6. Развивать слуховое внимание, слышать и дифференцировать хлопки и топание. Шагать в ритме ударов по барабанчику. Реагировать на слово-сигнал «ай», убирая ручки за спину.

7. Развивать зрительное внимание, добавляя недостающие детали изображения.

8. Развивать подражательный рефлекс «вот так» в игре с кубиками.

9. Понимать слова: кубик, много (кубиков), мало (кубиков), дорожка, башенка, большой (кубик), маленький (кубик), совершая действия с кубиками по подражанию действиям взрослого.

10. Складывать дорожку, башенку из 6-7 кубиков одной величины, разных цветов.

11. Слушать стихотворение, рассказ, показывать на картинке изображения, соответствующие словам текста.

О.Е. Громовой предложена система формирования начального детского лексикона [15].

Все занятия по развитию речи ребенка разделены на несколько основных этапов. Выделяются подготовительный этап и три этапа основного цикла.

Занятия с маленьким ребенком следует проводить регулярно, не менее двух раз в неделю. В конце каждого цикла (после пяти занятий) – итоговое занятие, на котором следует кратко повторить пройденный материал.

Проведению основного цикла занятий предшествует подготовительный период. Занятия основного цикла проводятся с несколькими детьми раннего возраста. В мини-группу (три ребенка) обязательно включается ребенок, уже начавший говорить и хорошо понимающий обращенную к нему речь. В начале основного цикла занятия могут быть и очень короткими – 5-7 минут.

Итоговые занятия следует проводить со всеми детьми в группе.

Для нашей работы представляют интерес I и II этапы основного цикла.

В конце I этапа основного цикла дети должны освоить следующие коммуникативные умения и навыки:

1. Научиться внимательно вслушиваться в речь взрослых, дифференцировать на слух звучание некоторых игрушек и инструментов;
2. Правильно выполнять простые речевые инструкции;
3. Адекватно использовать звукоподражательные слова в конкретной ситуации общения;
4. Освоить некоторые коммуникативные жесты и уметь их применять наряду со словами-предложениями с определенным лексическим значением;
5. Накопить пассивный словарный запас, особенно слов-действий и слов, указывающих на изменение положения предмета в пространстве;
6. Начинать осваивать ситуативную речь, как по побуждению взрослых, так и по собственной инициативе.

К концу II этапа основного цикла дети должны приобрести следующие навыки речевого общения:

1. Уметь различать в речи взрослых употребление:
 - А) грамматической формы единственного – множественного числа существительных и некоторых часто используемых в речи глаголов;
 - Б) уменьшительных суффиксов существительных для обозначения соответствующего лексического значения;

В) глаголов в форме инфинитива, а также в изъявительном и повелительном наклонении.

2. Соотносить значение некоторых прилагательных и наречий с характерными признаками отдельных предметов и явлений.

3. Понимать смысл нескольких вопросительных слов и отдельных местоимений, числительных.

В самостоятельной речи детей появятся:

- Наряду с аморфными словами-предложениями некоторые устойчивые словосочетания, и даже отдельные побудительные предложения.

- «Облегченные» слова, которые функционируют еще параллельно со звукоподражательной лексикой.

Значительно возрастет пассивный словарный запас детей:

1. Номинативный словарь – значительно возрастет понимание слов из лексических групп «Транспорт», «Одежда», «Продукты питания», «Предметы быта».

2. Глагольный и адъективный словарь – теперь ребенок понимает многие глаголы и основные прилагательные, обслуживающие его жизненные потребности.

3. Вопросительные слова, местоимения, слова о количестве предметов и их расположении в пространстве – идет процесс активного накопления.

Н.С. Жуковой представлена работа по формированию устной речи при ее недоразвитии, которая с некоторой адаптацией может быть использована в работе с детьми с задержкой речевого развития третьего года жизни [22,23].

В основе поэтапного формирования устной речи лежит обучение составлению различных видов предложений. Виды предложений усложняются. Это усложнение синтаксического стереотипа опирается на закономерности развития фразовой речи у детей в норме.

Каждый из пяти этапов содержит в себе описание работы с детьми определенного уровня речевого развития, без учета формы нарушения речи и безотносительно к возрасту.

Для нашей работы интерес представляют первых 3 этапа обучения:

Первый этап обучения – однословное предложение, предложения из аморфных слов-корней.

Основная задача – вызвать подражательную речевую деятельность детей в форме любых звуковых проявлений, расширить объем понимания речи. Этот раздел предназначается для работы с неговорящими детьми.

На этом этапе желательно проводить занятия если не индивидуальные, то с небольшой группой детей, не более чем из 3 человек. Ведущая форма занятий – игровая. Занятия должны быть насыщены, особенно на начальных этапах работы, невербальными заданиями. Обязательным условием является многократность повторения одного и того же словесного материала и наличие тесного эмоционального контакта с неговорящим ребенком.

Всякое проявление речи у ребенка на данном этапе работы необходимо поощрять. Не надо принуждать ребенка что-либо сказать или повторить.

Второй этап обучения – первые формы слов.

Основные задачи:

1. Научить детей правильно строить двухсловные предложения типа: обращение + повеление, правильно строить двухсловные предложения типа: обращение + повеление, повеление + название предмета;
2. Заучить отдельные обиходные словосочетания;
3. Произносить ударный слог слова;
4. Расширить объем понимания чужой речи.

Этот раздел предназначается для работы с детьми, у которых появилась возможность соединить безо всяких грамматических связей в одном высказывании (предложении) два-три, даже четыре аморфных слова.

После того как у детей возникла потребность подражать слову взрослого, необходимо добиться от них воспроизведения ударного слога, а затем интонационно-ритмического рисунка одно-, двух-, трехсложных слов. Важным достижением в развитии речи будет умение детей объединять два слова в одном предложении, например «Петя, пусти» или «Дай шарик».

Дети должны научиться выражать свои желания не с помощью жестов, аморфных слов или неизменяемых существительных в именительном падеже, а в повелительной форме глагола.

Рекомендуется использовать следующие приемы: название предметов или предметных картинок; просьба передать, взять, отдать и т.д. предмет; договаривание начатых взрослым фраз со зрительной опорой на предмет или его изображение; название действий в повелительной форме. Необходимым условием является многократное проговаривание детьми усвоенных слов.

Третий этап обучения – двусоставное предложение.

Основные задачи коррекционно-педагогического воздействия:

1. Научить детей грамматически правильно строить предложения типа именительный падеж существительного + согласованный глагол 3-го лица настоящего времени;

2. Воспроизводить ритмико-слоговую структуру трехсложных слов с правильным произношением ударных и безударных гласных;

3. В понимании речи продолжить работу по различению грамматических форм слов.

Этот раздел предназначается для работы с детьми, у которых объем предложения увеличился до 2-3 слов.

Выводы по 1 главе:

1. Таким образом, при рассмотрении функции общения всеми авторами подчеркивается его коммуникативная направленность. В настоящее время общепринятой точкой зрения является идея единства общения и коммуникации и подчёркивается специфика коммуникативной деятельности. Большинство исследователей понимают коммуникацию как одну из сторон деятельности общения, направленную на обмен информацией. В структуре коммуникативной деятельности выделяют следующие компоненты: предмет, потребность, мотив, действия, задачи, средства и продукты общения. Для осуществления успешной коммуникации необходима сформированность не только вербальных и невербальных средств, но и коммуникативных умений, то есть умений

свободно и адекватно использовать имеющиеся средства коммуникации в меняющихся условиях естественного живого общения, т.е. проявлять коммуникабельность, активность, инициативность, продолжительность, экспрессивность общения, использовать речевые высказывания.

2. В дошкольном возрасте общение проходит несколько этапов развития, каждый из которых характеризуется рядом новообразований. Их выделение позволяет говорить о существовании форм общения, каждая из которых обеспечивает актуальные потребности психического развития. В общении со взрослыми ребенок усваивает исторически социальный опыт, а вступая в контакт со сверстниками, обогащает его, где приобретает не только качественно новые знания, но формирует адекватное представление о себе, начинает осознавать себя как субъект в системе социальных отношений. Речь как средство общения, как его операция возникает на определенном этапе развития коммуникативной деятельности. Ее возникновение и развитие обусловлены нуждами общения и общей жизнедеятельности ребенка. К 3-м годам дети овладевают ситуативно-личностной и ситуативно-деловой формами общения и используют в общении как широкий спектр невербальных средств общения (экспрессивно мимические и предметно действенные), так и речевые (фразовая речь).

3. Речь детей с задержкой речевого развития характеризуется наличием большого количества звукоподражательных возгласов и облегченных слов. При этом дети очень часто дополняют свою речь жестами и выразительной мимикой. Пассивный словарь у таких детей чаще всего на номинативном уровне, т. е. они ориентируются в названиях предметов, показывают некоторые изображения, но не понимают вопросов косвенных падежей, с трудом ориентируются в названиях действий. Дети с задержкой речевого развития затрудняются передать акцентно-просодическую модель слова. Задержка в развитии речи отражается на формировании всей психики ребенка. Она затрудняет общение ребенка с окружающими, препятствует правильному

формированию познавательных процессов, влияет на эмоционально-волевую сферу.

4. Проявления задержки речевого развития у детей глубоко изучены многими авторами в психолого-педагогическом аспекте (Т.А. Датешидзе, О.Е. Громова, Е.М. Мастюкова, Е.А.Стребелева, Ю.А. Разенкова и др.). Однако сложность диагностики, полиморфность этиологии и симптоматики задержки речевого развития в раннем возрасте, различный уровень коммуникативного развития детей обуславливают необходимость дальнейшего всестороннего изучения данной проблемы, в частности, изучения сформированности коммуникативных умений в значимых видах деятельности по показателям: коммуникабельность, активность, инициативность, продолжительность, экспрессивность общения, характеристика речевых высказываний и в определении дифференцированного содержания коррекционно-педагогической работы с учетом нарушенных показателей.

Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ

2.1. Организация и методика исследования

Цель констатирующего эксперимента - выявить особенности и уровень сформированности коммуникативных умений у детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития.

Констатирующий эксперимент проводился на базе Центра раннего сопровождения «Кенгуру» Ленинского района города Красноярск. Были сформированы две группы детей. При комплектовании групп учитывались:

- 1) Возраст (от 2 до 3 лет);
- 2) Состояние речи: группа детей третьего года жизни с задержкой речевого развития – 10 детей, группа типично развивающихся детей с нормой речевого развития – 10.

На основе изучения психолого-педагогической и медицинской документации, бесед с педагогами и родителями, наблюдения за детьми были получены следующие данные об испытуемых.

Группа детей третьего года жизни с задержкой речевого развития: 50% детей (5 испытуемых) имеют токсикоз в первой половине беременности, 30% детей (3 испытуемых) токсикоз во второй половине беременности, а 10% детей (1 испытуемый) в анамнезе имеют токсикоз, как первой половины беременности, так и второй. 10% (1 испытуемый) ставилась угроза выкидыша. У 80% детей (8 испытуемых) в анамнезе отмечались родовые травмы, гипоксия. У 60% детей (6 испытуемых) в анамнезе отмечались церебральная ишемия, ППЦНС, а у 20% детей (2 испытуемых) гипертензионный синдром. 80% детей (8 испытуемых) имеют в анамнезе ОРВИ, а 20% детей (2 испытуемых) – грипп. У 40% детей (4 испытуемых) наблюдается задержка психического развития. У 30% детей (3 испытуемых) так же наблюдается гиперактивность, недостаточная концентрация внимания, часто отвлекаются на посторонние раздражители. У 10% детей (1 испытуемый) отмечается привязанность к маме, боязнь испачкаться (приложение 1).

Группа типично развивающихся детей: 30% детей (3 испытуемых) имеют токсикоз в первой половине беременности, 20% детей (2 испытуемых) токсикоз во второй половине беременности. А 20% детей (2 испытуемых) в анамнезе имеют токсикоз, как первой половины беременности, так и второй. Среди исследуемых детей 40% (4 испытуемых) имеют в анамнезе родовую травму. 100% детей (10 испытуемых) имеют в анамнезе ОРВИ. 20% детей (2 испытуемых) с диатезом, 30% детей (3 испытуемых) с аллергией и 10% детей (1 испытуемый) с фурункулезом. У 10% детей (1 испытуемый) наблюдается педагогическая запущенность. У 20% детей (2 испытуемых) так же наблюдается гиперактивность, недостаточная концентрация внимания. У 10% детей (1 испытуемый) отмечается сильная привязанность к маме.

Для проведения констатирующего эксперимента использовались методы изучения общения, предложенные М.И. Лисиной [36], стимульный материал Е.А Стребелевой, который был использован нами для моделирования коммуникативных ситуации в предметно-манипулятивной деятельности [50], оценка проводилась по показателям, предложенным Е.Г. Федосеевой [57].

Авторский вклад заключался в разработке общей стратегии обследования, подборе моделей общения и разработке балльной системы оценивания уровня сформированности коммуникативных умений по показателям.

Констатирующий эксперимент включал в себя 2 серии заданий:

1 серия – выявление особенностей коммуникативных умений в сюжетной игре.

2 серия – выявление особенностей коммуникативных умений в предметно-манипулятивной деятельности.

В 1 серии моделировались ситуации для общения в сюжетной игре:

1. **Поиграем с куклой Дашей.** «Давай поиграем с куклой Дашей». Кладем куклу в кроватку, накрываем одеялом и просим: «Побудь мамой Даши: разбуди дочку, умой, покорми, отведи в детский сад».

2. **Пьем чай с куклой.** Взрослый говорит со своей куклой и приглашает также разговаривать каждому ребенку со своей куклой: "Сейчас будем пить

чай, Анечка. Вот чай наливаю в чашку... положу сахар... ложкой размешаю... возьми печенье... кусай печенье... пей чай... Не торопись, чай горячий..."

3. **Строим дом (грузовик с кубиками).** «Сейчас я буду строить большой, красивый дом. Мне нужен помощник. Будешь мне привозить игрушки? Вот на этой грузовой машине ты будешь мне возить кубики. Загружаем кубики в кузов. Поехали! Едем, едем! Вот мы с тобой и приехали на нужное место, а теперь давай будем выгружать кубики».

4. **Игра с бумажным или пластмассовым самолетом.** «Давай с тобой летаем на самолетике. К полету приготовиться. Завести моторы! Р-р-р! Полетели! Полетали, полетали, а теперь, самолеты, на посадку!»

Во 2 серии моделировались ситуации для общения в предметно-манипулятивной деятельности:

1. **«Построй из кубиков».** Взрослый строит стул, стол, дом, поезд. Затем ребенку предлагается построить такое же.

2. **«Поймай шарик».** Взрослый кладет шарик на желобок и просит ребенка: «Лови шарик!» Затем поворачивает желобок и просит прокатить шарик по желобку: «Кати!» Взрослый ловит шарик.

3. **«Разбери и сложи матрешку».** Взрослый дает ребенку трехсоставную матрешку и говорит: «Разбери матрешку». Если ребенок не начинает действовать, то взрослый раскрывает матрешку и предлагает ребенку: «Собери матрешку».

4. **«Разбери и сложи пирамидку».** Взрослый предлагает ребенку разобрать пирамидку. Если ребенок не начинает действовать, то взрослый разбирает пирамидку сам, просит повторить.

Оценка.

Проводилась по показателям сформированности коммуникативных умений, предложенным Е.Г.Федосеевой:

1. коммуникабельность (легкость вступления в общение, мотивация, наличие заинтересованности в контакте);
2. активность (активность, инициативность, продолжительность общения);

3. экспрессивность общения (разнообразие средств общения: слово, жесты, мимика, пластика и другие невербальные проявления, их выразительность, эмоциональное состояние);

4. характеристика речевых высказываний.

Для каждого показателя нами была разработана следующая балльная оценка:

1) коммуникабельность:

0 баллов – ребенок не вступил в контакт;

1 балл – для вступления в контакт потребовалась дополнительная стимуляция, контакт поверхностный, постоянно требуется дополнительная мотивация для продолжения контакта;

2 балла – требуется либо дополнительная стимуляция для вступления в контакт, либо эпизодическая стимуляция для поддержания контакта;

3 балла – сразу вступил в контакт, в течение всей ситуации общения проявлял заинтересованность в контакте.

2) активность (активность, инициативность, продолжительность общения):

0 баллов – активность в общении не проявляет, на реплики взрослого не дает реакции, инициативные высказывания также отсутствуют, продолжительность общения - 0-2 минуты;

1 балл – незначительная активность в общении (от 1 до 11 реплик за всю ситуацию общения), инициативные реплики (от 1 до 7 реплик), реактивные реплики требуют постоянной стимуляции, продолжительность общения - 2-3 минуты;

2 балла – удовлетворительная активность в общении (от 12 до 23 реплик за всю ситуацию общения), реактивные реплики в единичных случаях требуют стимуляции, инициативные реплики (от 7 до 17 реплик), продолжительность общения - 3-5 минут;

3 балла – высокая активность в общении (от 27 до 40 и более реплик за всю ситуацию общения), ответные реакции не требуют дополнительной стимуляции, высокая инициативность в общении (от 17 до 30 и более инициативных реплик), продолжительность общения - 5-7 и больше минут.

3) экспрессивность общения:

0 баллов – эмоциональное состояние либо негативное, либо индифферентное, невербальные средства используются крайне редко, мимика либо вялая, невыразительная, либо мимика неудовольствия, изредка употребляются элементарные жесты (указательные, кивок согласие – несогласие, жест отказа от общения), вокализации негативно окрашены, улыбка и контактный взгляд отсутствуют, либо 1-2 раза за все ситуации общения;

1 балл – после длительного нежелания вступать в контакт и негативного эмоционального состояния появились удовлетворительная активность в общении и положительный эмоциональный фон;

2 балла – в контакт вступил сразу, без дополнительной стимуляции, эмоциональное состояние неустойчивое, что проявляется в мимике неудовольствия, элементарных жестах, негативно окрашенных вокализациях изредка наблюдающихся в течение всего общения или какой-то определенной ситуации;

3 балла – на протяжении всей ситуации общения положительный эмоциональный фон, что проявляется в частом и длительном контактном взгляде, улыбки во время всей ситуации общения, выразительности мимики и пантомимики, разнообразных жестах (указательные, изобразительные, жест установления контакта, привлечения внимания); активные речевые проявления.

4) характеристика речевых высказываний:

0 баллов – речевые высказывания отсутствуют, либо единичные вокализации;

1 балл – появляется предложение из одного – двух аморфного слова-корня, слова лепетные, облегченные, звукоподражания; дограмматическая стадия;

2 балла – предложения из 1-2 слов, преимущественно номинативный характер словаря;

3 балла – используются предложения из 3-4 слов, в предложении используются как существительные, так и глаголы, появляются прилагательные

и наречия, появляется словоизменение, предлоги в речи, но с ошибками сверхгенерализации.

Итак, по каждому из показателей (коммуникабельность; активность; экспрессивность общения; характеристика речевых высказываний) сформированности коммуникативных умений у детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития, нами условно выявлены 4 уровня успешности:

Высокий уровень – от 20 до 24 баллов.

Средний уровень – от 15 до 19 баллов.

Уровень ниже среднего – от 11 до 14 баллов.

Низкий уровень – от 0 до 10 баллов

В зависимости же от суммы набранных баллов, нами условно выделены 4 уровня сформированности коммуникативных умений у детей третьего года жизни в значимых видах деятельности:

Высокий уровень – от 70 до 96 баллов;

Средний уровень – от 51 до 69 баллов;

Уровень ниже среднего – от 38 до 50 баллов;

Низкий уровень – от 0 до 37 баллов.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Результаты сравнительного анализа сформированности коммуникативных умений у детей третьего года жизни у типично развивающихся детей с нормой речевого развития и детей третьего года жизни с задержкой речевого развития представлены в гистограмме (рис.1).

Сравнивая детей обеих групп, как видно из гистограмм (рис.1), высокий уровень сформированности продемонстрировали 60% типично развивающихся детей (6 человек), а в группе детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития на высоком уровне детей нет. На среднем уровне находятся 10% испытуемых (1 человек) из группы детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития и 30% (3 человека) из группы типично развивающихся детей. Уровень ниже среднего показали: дети 3-его года жизни с задержкой речевого

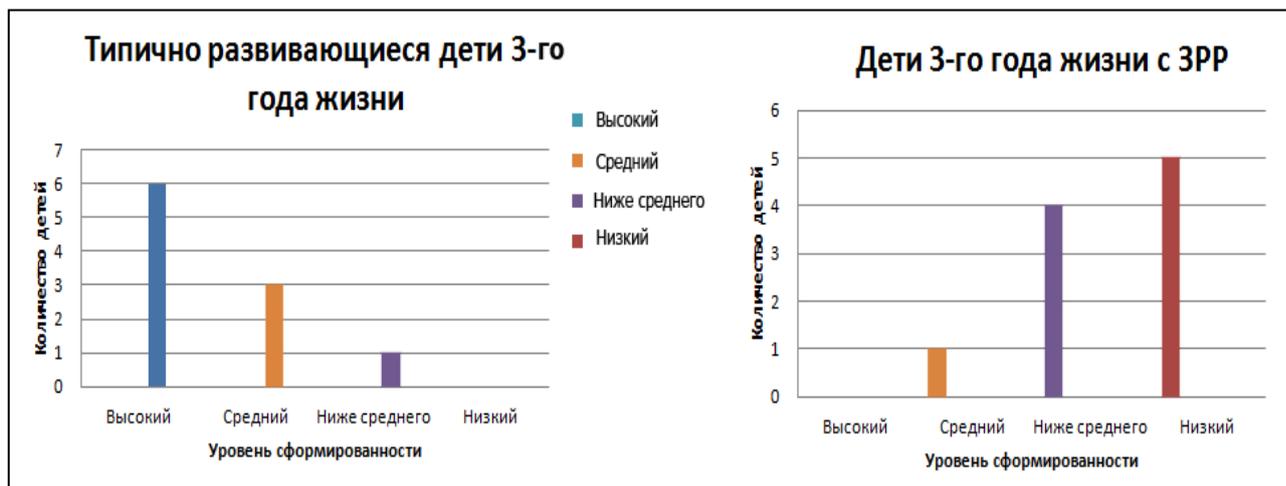


Рисунок 1. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности коммуникативных умений

развития – 40% (4 человека) и типично развивающиеся дети 3-го года жизни – 10% (1 человек). На низком уровне находятся дети 3-его года жизни с задержкой речевого развития – 50% (5 человек), а у типично развивающихся детей на низком уровне никого нет.

Таким образом, большинство типично развивающихся детей 3-го года жизни находятся на высоком уровне сформированности коммуникативных умений, а в группе детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития дети в основном находятся на уровне ниже среднего и низком уровне.

Проанализировав все серии заданий по каждому ребенку из обеих групп: детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития и типично развивающихся детей с нормой речевого развития, мы заметили, что для детей наибольший интерес представляли ситуации общения в предметно-манипулятивной деятельности. Для 60% детей (6 человек) каждой группы наиболее привлекательными коммуникативными ситуациями в предметно-манипулятивной деятельности были «Поймай шарик» и «Разбери и сложи матрешку». По 40% испытуемых (4 человека) обеих групп наоборот проявляли заинтересованность в сюжетной игре. Здесь дети более активно себя вели в игре с куклой.

В ходе эксперимента наблюдались случаи, когда мальчикам 20% (2 человека) и той и другой группы больше нравилось играть с куклой, а девочкам 10% (1 человек) в группе детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития

и 20% (2 человека) из типично развивающихся детей 3-го года – с грузовой машинкой.

Для проведения качественного анализа мы сопоставили результаты обеих групп по следующим *показателям*:

1. коммуникабельность;
2. активность;
3. экспрессивность общения;
4. характеристика речевых высказываний.

Результаты сравнительного анализа по показателю «коммуникабельность» представлены в гистограмме (рис.2).

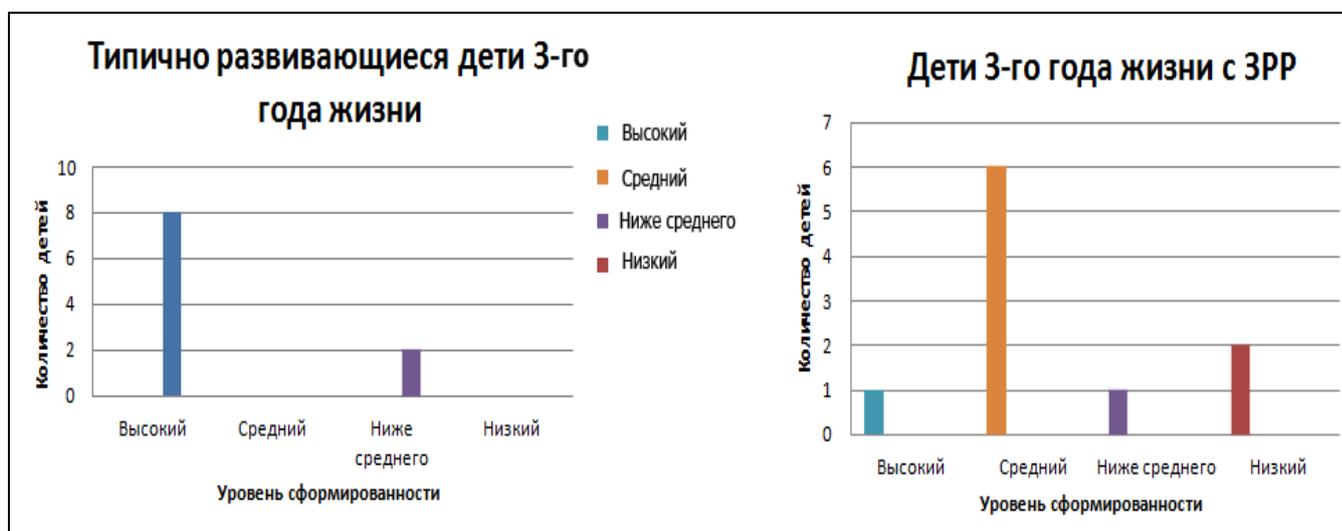


Рисунок 2. Распределение испытуемых по показателю «коммуникабельность»

Как видно из гистограмм, по показателю «коммуникабельность» на высоком уровне находится всего 10% (1 ребенок) детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития, а из типично развивающихся детей 3-го года жизни - 80% (8 человек). Эти дети сразу вступили в контакт, проявили заинтересованность в общении. На среднем уровне 60% (6 человек) детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития группы и ни одного (0 человек) из группы типично развивающихся детей 3-го года жизни. На уровне ниже среднего из детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития группы 10% (1 человек), из типично развивающихся детей - 20% (2 человека). Тут мы видим, что у 20% (2 человека) типично развивающихся детей наблюдались

трудности установления или поддержания контакта, контакт поверхностный, либо вообще ребенок не вступил в контакт в ситуациях взаимодействия с куклой и самолетиком, они показали уровень ниже среднего. На низком уровне - 20% (2 человека) детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития, у типично развивающихся детей 3-го года жизни на низком уровне детей нет.

Таким образом, из гистограммы видно, что у детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития имеется незначительное отставание по этому показателю по сравнению с типично развивающимися детьми.

Анализируя результаты по показателю «активность» (рис.3), нами выявлено следующее:

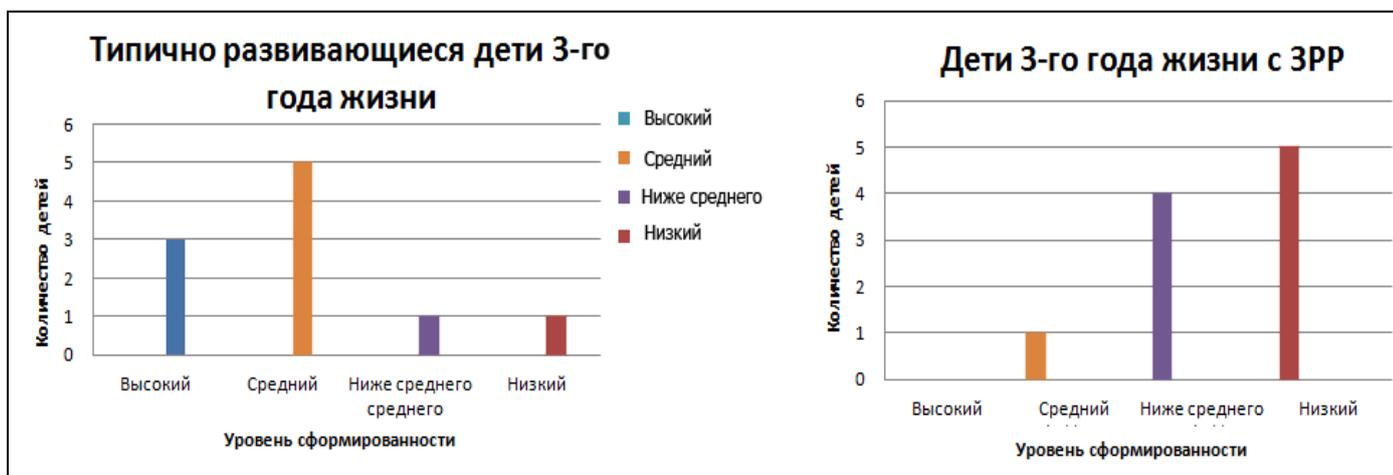


Рисунок 3. Распределение испытуемых по показателю «активность»

Как видно из гистограмм, на высоком уровне находятся типично развивающиеся дети – 30% (3 человека), в группе детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития на высоком уровне детей нет. На среднем уровне из группы детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития находятся 10% (1 человек), а у типично развивающихся детей - 50% (5 человек). На уровне ниже среднего 40% детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития (4 человека), 10% типично развивающихся детей (1 человек). На низком уровне находятся 50% детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития (5 человек), у типично развивающихся детей - 10% (1 человек).

Отметим одну закономерность: «активность» и продолжительность общения зависит от привлекательности коммуникативной ситуации. Дети

проявляли удовлетворительную и высокую активность в общении и могли довольно долгое время взаимодействовать с взрослым в интересной для них ситуации.

Таким образом, у детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития заметно снижена активность и инициативность общения, реактивные реплики преобладают над инициативными репликами. К тому же продолжительность общения у этих детей небольшая в связи с их неусидчивостью, неустойчивостью внимания.

Анализируя «экспрессивность общения» детей, нами выявлено следующее (рис.4):

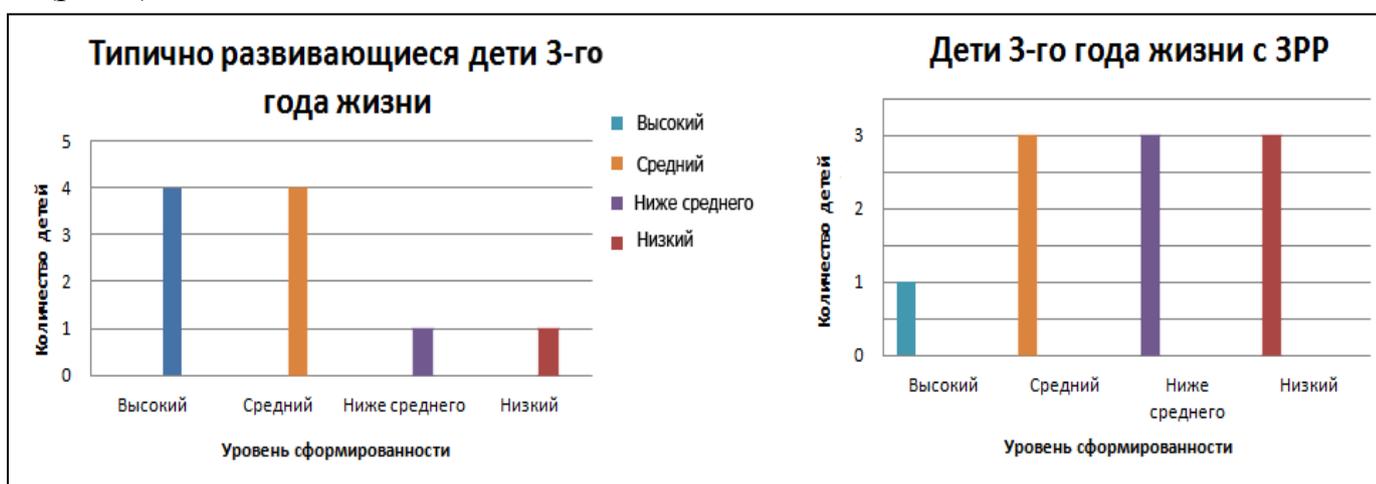


Рисунок 4. Распределение испытуемых по показателю «экспрессивность общения»

Как видно из гистограмм, по показателю «экспрессивность общения» на высоком уровне 10% детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития (1 человек), из типично развивающихся детей – 40% (4 человека). На среднем уровне - 30% (3 человека) детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития, у типично развивающихся детей – 40% (4 человека).

30% (3 человека) детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития и 10% (1 человек) типично развивающихся находятся на уровне ниже среднего. На низком уровне: дети 3-его года жизни с задержкой речевого развития – 30% (3 человека), типично развивающиеся дети – 10% (1 человек).

В основном положительный эмоциональный фон отмечался на протяжении интересной и значимой для ребенка ситуации общения. А негативное

эмоциональное состояние отмечалось в наименее увлекательных ситуациях общения. Однако были случаи, когда в увлекательной коммуникативной ситуации отмечалось неустойчивое эмоциональное состояние или после длительного нежелания вступать в контакт и негативного эмоционального состояния появились удовлетворительная активность в общении и положительный эмоциональный фон.

Таким образом, видно, что у детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития имеется незначительное отставание по этому показателю по сравнению с типично развивающимися сверстниками.

Анализируя «характеристику речевых высказываний», нами выявлено следующее (рис.5):

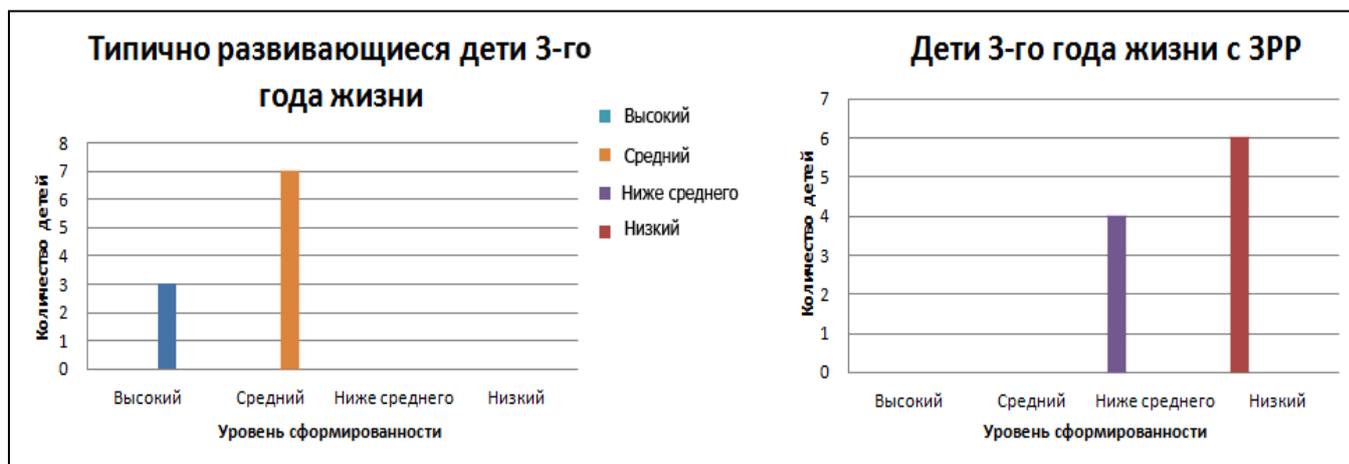


Рисунок 5. Распределение испытуемых по показателю «характеристика речевых высказываний»

Как видно из гистограмм, высокий и средний уровень продемонстрировали только типично развивающиеся дети: высокий уровень - 30% (3 человека), средний уровень - 70% (7 человек). Дети 3-его года жизни с задержкой речевого развития находятся на уровне ниже среднего - 40% (4 человека) и на низком уровне - 60% (6 человек).

40% детей с задержкой речевого развития (4 человека), имеющих низкий уровень, неговорящие, у них отмечались лишь единичные вокализации на протяжении всей ситуации общения; оставшиеся 60% (6 человек) находятся также на низком уровне и на уровне ниже среднего, используют в своей речи

звукоподражания, лепетные и облегченные слова, а также предложения из одного – двух аморфных слова-корня.

Типично развивающиеся дети, высокий и средний уровень, показали: 70% детей (7 человек), которые находятся на среднем уровне и используют в основном предложения из 2 слов, 30% детей (3 человека) - высокий уровень - используют в своей речи предложения из 3-4 слов, состоящие как из существительных, так и глаголов, а также у этих детей в предложении появляются прилагательные и наречия, а низкий уровень и уровень ниже среднего по показателю «характеристика речевых высказываний» типично развивающиеся дети не имеют.

Итак, мы видим, разница в уровне сформированности коммуникативных умений по показателю «характеристика речевых высказываний» между типично развивающимися детьми 3-его года жизни и детьми 3-его года жизни с задержкой речевого развития ярко выражена.

Таким образом, сопоставляя результаты по выше обозначенным показателям, нами сделан следующий **вывод**: наибольшее отставание детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития от типично-развивающихся сверстников выявлено по таким показателям как «активность» и «характеристика речевых высказываний», что позволяет определить основные направления коррекционно-педагогической работы по развитию коммуникативных умений у данной категории детей:

- ✓ развитие активности и инициативности общения.
- ✓ развитие умения строить синтаксические конструкции.

2.3. Методические рекомендации коррекционно-педагогической направленности по развитию коммуникативных умений у детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития

На основе анализа литературы по проблеме исследования и результатов констатирующего эксперимента нами составлены методические рекомендации

коррекционно-педагогической направленности по развитию коммуникативных умений у детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития.

Коррекционная работа должна быть направлена на развитие следующих показателей коммуникативных умений:

- ✓ развитие активности и инициативности общения.
- ✓ развитие умения строить синтаксические конструкции.

Коррекционная работа должна проводиться с учетом ряда **принципов**:

1. *Принцип развития* предполагает, что коррекционно-педагогическая работа должна строиться с учетом зоны ближайшего развития, в частности, выделены показатели сформированности коммуникативных умений, которые находятся в зоне ближайшего развития испытуемых экспериментальной группы: развитие активности и инициативности общения, а так же умения строить синтаксические конструкции.

2. *Принцип дифференцированного подхода* предполагает различную продолжительность коррекционно-педагогической работы по развитию коммуникативных умений:

✓ для испытуемого, который употребляет в речи звукоподражания, лепетные слова и предложения из одного аморфного слова-корня в течении одного года по 3 занятия в неделю (144 занятия). Работа по формированию умения строить синтаксические конструкции предполагает:

- формирование предложений из двух аморфных слов-корней,
- формирование простого малораспространенного предложения.

✓ для безречевых детей – в течении полутора лет по 3 занятия в неделю (216 занятий). Работа по формированию умения строить синтаксические конструкции предполагает:

- формирование предложений из одного аморфного слова-корня;
- формирование предложений из двух аморфных слов-корней;
- формирование простого малораспространенного предложения.

3. *Онтогенетический принцип* - в определении содержания коррекционно-педагогической работы по развитию коммуникативных умений

нами учтена последовательность развития синтаксиса детской речи в раннем онтогенезе: формирование предложений из одного аморфного слова-корня, затем формирование предложений из двух аморфных слов-корней, далее идет формирование простого малораспространенного предложения.

4. *Принцип поэтапности* – нами определены следующие основные **этапы** коррекционно-педагогической работы по развитию коммуникативных умений:

I. Развитие поведенческих предпосылок к коммуникативной деятельности (активность и инициативность).

II. Развитие речевых средств (формирование предложений из одного аморфного слова-корня; из двух аморфных слов-корней; формирование простого малораспространенного предложения).

5. *Принцип коммуникативно-деятельностного подхода* предполагает развитие коммуникативных умений в деятельности и с учетом значимых видов деятельности для детей 3 года жизни с задержкой речевого развития: сюжетная игра и предметно-манипулятивная деятельность (предметные игры).

Содержание коррекционно-педагогической работы представлено на схеме (рис.6, стр. 62). Работа должна проводиться дифференцированно, в зависимости от характеристики речевого высказывания детей, определены основные этапы: развитие поведенческих предпосылок к коммуникативной деятельности - активность и инициативность, развитие речевых средств - формирование предложений из одного аморфного слова-корня, из двух аморфных слов-корней, формирование простого малораспространенного предложения.

Основным **методом** являются «игры активизирующего общения» [34], которые направлены на формирование и активизацию определенных средств коммуникации и коммуникативных умений в значимых видах деятельности для детей 3 года жизни с задержкой речевого развития: сюжетная игра и предметно-манипулятивная деятельность (предметные игры). Для каждого вида деятельности подобраны игры.



Рисунок 6. Содержание коррекционно-педагогической работы по развитию коммуникативных умений у детей 3-го года жизни с задержкой речевого развития

Примеры игр и упражнений по формированию коммуникативных умений, которые можно использовать в работе с данной категорией детей, приведены в приложении 3.

Описание форм занятий: В ходе занятия происходит моделирование коммуникативных ситуаций, которые создают у детей потребность в речевом высказывании. С данной целью эффективно организовывать игровую деятельность детей. На начальных этапах работы занятия насыщены невербальными заданиями.

При работе с безречевыми детьми эффективно использовать приемы «формального диалога», сюрпризные моменты, наполнение ситуации личностным смыслом («заведение деятельности в сюжет»), поощрение минимальных проявлений активности и инициативности в общении (взгляда, жеста, вокализации). Обязательным условием на занятиях является многократность повторения одного и того же словесного материала и наличие тесного эмоционального контакта с безречевым ребенком.

Структура группового занятия: Занятие включает в себя работу «в круге» и организацию 2-3 элементарных сюжетных игр или предметно-манипулятивной деятельности детей. Работа «в круге» состоит из ритуала приветствия и проведения игры с опорой на определенную лексическую тему. Далее идет организация нескольких игр с проведением подвижной игры между ними в качестве физкультминутки. Ритуал прощания также организуется «в круге».

Структура индивидуального занятия: Занятие состоит из ритуала приветствия и основной части. В основной части происходит закрепление одного и того же словесного материала в различных ситуациях.

Таким образом, мы предполагаем, что данные методические рекомендации позволят оптимизировать работу воспитателя групп кратковременного пребывания при дошкольных образовательных организациях или в центрах раннего сопровождения по развитию

коммуникативных умений у детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития.

Выводы по 2 главе:

1. Нами был проведен констатирующий эксперимент, целью которого явилось выявление особенностей и уровня сформированности коммуникативных умений у детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития.

Была составлена и проведена диагностика для выявления особенностей и сформированности коммуникативных умений у детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития в значимых видах деятельности. Были смоделированы ситуации общения и оценивание проводилось по показателям Федосеевой Е.Г. (коммуникабельность; активность; экспрессивность общения; характеристика речевых высказываний).

Разработана балльная система оценивания и условно выявлены 4 уровня успешности по каждому из выше названных показателей сформированности коммуникативных умений у детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития: высокий, средний, ниже среднего, низкий. В зависимости же от суммы набранных баллов, условно выделены 4 уровня сформированности коммуникативных умений у детей третьего года жизни в значимых видах деятельности: высокий, средний, ниже среднего, низкий.

2. Таким образом, проведенный констатирующий эксперимент позволил выявить:

✓ типично развивающиеся дети в основном находятся на высоком уровне сформированности коммуникативных умений, а большая часть детей третьего года жизни с задержкой речевого развития находится на уровне ниже среднего и низком уровне сформированности коммуникативных умений;

✓ наибольшее отставание детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития от типично-развивающихся сверстников выявлено по таким

показателям как «активность» и «характеристика речевых высказываний», что позволяет определить основные направления коррекционно-педагогической работы по развитию коммуникативных умений у данной категории детей: развитие активности и инициативности общения, развитие умения строить синтаксические конструкции.

3. На основе анализа литературы по проблеме исследования и результатов констатирующего эксперимента нами составлены методические рекомендации коррекционно-педагогической работы по развитию коммуникативных умений у детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития направленные на развитие следующих показателей коммуникативных умений: активности и инициативности общения и умения строить синтаксические конструкции. Определены принципы и содержание работы, основные методы и формы. Работа должна проводиться дифференцированно, в зависимости от характеристики речевого высказывания детей, определены основные этапы: развитие поведенческих предпосылок к коммуникативной деятельности - активность и инициативность, развитие речевых средств - формирование предложений из одного аморфного слова-корня, из двух аморфных слов-корней, формирование простого малораспространенного предложения. Так же выявлены значимые виды деятельности (сюжетная игра и предметно-манипулятивная деятельность) и по каждой составлены комплексы игр и упражнений.

Итак, мы предполагаем, что данные методические рекомендации позволят оптимизировать работу воспитателя групп кратковременного пребывания при дошкольных образовательных организациях или в центрах раннего сопровождения по развитию коммуникативных умений у детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития.

Заключение

Проанализировав литературу, рассматривая функции общения, всеми авторами подчеркивается его коммуникативная направленность. В настоящее время общепринятой точкой зрения является идея единства общения и коммуникации и подчеркивается специфика коммуникативной деятельности. Большинство исследователей понимают коммуникацию как одну из сторон деятельности общения, направленную на обмен информацией. В структуре коммуникативной деятельности выделяют следующие компоненты: предмет, потребность, мотив, действия, задачи, средства и продукты общения. Для осуществления успешной коммуникации необходима сформированность не только вербальных и невербальных средств, но и коммуникативных умений, то есть умений свободно и адекватно использовать имеющиеся средства коммуникации в меняющихся условиях естественного живого общения, т.е проявлять коммуникабельность, активность, инициативность, продолжительность, экспрессивность общения, использовать речевые высказывания.

В дошкольном возрасте общение проходит несколько этапов развития, каждый из которых характеризуется рядом новообразований. Их выделение позволяет говорить о существовании форм общения, каждая из которых обеспечивает актуальные потребности психического развития. В общении со взрослыми ребенок усваивает исторически социальный опыт, а вступая в контакт со сверстниками, обогащает его, где приобретает не только качественно новые знания, но формирует адекватное представление о себе, начинает осознавать себя как субъект в системе социальных отношений. Речь как средство общения, как его операция возникает на определенном этапе развития коммуникативной деятельности. Ее возникновение и развитие обусловлены нуждами общения и общей жизнедеятельности ребенка. К 3-м годам дети овладевают ситуативно-личностной и ситуативно-деловой формами общения и используют в общении как широкий спектр

невербальных средств общения (экспрессивно мимические и предметно действенные), так и речевые (фразовая речь).

Речь детей с задержкой речевого развития характеризуется наличием большого количества звукоподражательных возгласов и облегченных слов. При этом дети очень часто дополняют свою речь жестами и выразительной мимикой. Пассивный словарь у таких детей чаще всего на номинативном уровне, т. е. они ориентируются в названиях предметов, показывают некоторые изображения, но не понимают вопросов косвенных падежей, с трудом ориентируются в названиях действий. Дети с задержкой речевого развития затрудняются передать акцентно-просодическую модель слова.

Задержка в развитии речи отражается на формировании всей психики ребенка. Она затрудняет общение ребенка с окружающими, препятствует правильному формированию познавательных процессов, влияет на эмоционально-волевую сферу.

Проявления задержки речевого развития у детей глубоко изучены многими авторами в психолого-педагогическом аспекте (Т.А. Датешидзе, О.Е. Громова, Е.М. Мастюкова, Е.А.Стребелева, Ю.А. Разенкова и др.). Однако сложность диагностики, полиморфность этиологии и симптоматики задержки речевого развития в раннем возрасте, различный уровень коммуникативного развития детей обуславливают необходимость дальнейшего всестороннего изучения данной проблемы, в частности, изучения сформированности коммуникативных умений в значимых видах деятельности по показателям: коммуникабельность, активность, инициативность, продолжительность, экспрессивность общения, характеристика речевых высказываний.

Нами был проведен констатирующий эксперимент, целью которого явилось выявление особенностей и уровня сформированности коммуникативных умений у детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития. Была составлена и проведена диагностика для выявления особенностей и сформированности коммуникативных умений у детей 3-его

года жизни с задержкой речевого развития в значимых видах деятельности. Были смоделированы ситуации общения и оценивание проводилось по показателям Федосеевой Е.Г. (коммуникабельность; активность; экспрессивность общения; характеристика речевых высказываний).

Разработана балльная система оценивания и условно выявлены 4 уровня успешности по каждому из выше названных показателей сформированности коммуникативных умений у детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития: высокий, средний, ниже среднего, низкий. В зависимости же от суммы набранных баллов, условно выделены 4 уровня сформированности коммуникативных умений у детей третьего года жизни в значимых видах деятельности: высокий, средний, ниже среднего, низкий.

Таким образом, проведенный констатирующий эксперимент позволил выявить:

- ✓ типично развивающиеся дети в основном находятся на высоком уровне сформированности коммуникативных умений, а большая часть детей третьего года жизни с задержкой речевого развития находится на уровне ниже среднего и низком уровне сформированности коммуникативных умений;

- ✓ наибольшее отставание детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития от типично-развивающихся сверстников выявлено по таким показателям как «активность» и «характеристика речевых высказываний», что позволяет определить основные направления коррекционно-педагогической работы по развитию коммуникативных умений у данной категории детей: развитие активности и инициативности общения, развитие умения строить синтаксические конструкции.

На основе анализа литературы по проблеме исследования и результатов констатирующего эксперимента нами составлены методические рекомендации коррекционно-педагогической работы по развитию коммуникативных умений у детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития направленные на развитие следующих показателей

коммуникативных умений: активности и инициативности общения и умения строить синтаксические конструкции. Определены принципы и содержание работы, основные методы и формы. Работа должна проводиться дифференцированно, в зависимости от характеристики речевого высказывания детей, определены основные этапы: развитие поведенческих предпосылок к коммуникативной деятельности - активность и инициативность, развитие речевых средств - формирование предложений из одного аморфного слова-корня, из двух аморфных слов-корней, формирование простого малораспространенного предложения. Так же выявлены значимые виды деятельности (сюжетная игра и предметно-манипулятивная деятельность) и по каждой составлены комплексы игр и упражнений.

Мы предполагаем, что данные методические рекомендации позволят оптимизировать работу воспитателя групп кратковременного пребывания при дошкольных образовательных организациях или в центрах раннего сопровождения по развитию коммуникативных умений у детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития.

Таким образом, цель и задачи исследования реализованы, гипотеза доказана.

В качестве дальнейшей перспективы предполагается апробация предложенных нами методических рекомендаций коррекционно-педагогической направленности по развитию коммуникативных умений у детей 3-его года жизни с задержкой речевого развития.

Список литературы

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – М., 1997. – 400с.
2. Арушанова А.Г. Формирование грамматического строя речи. – М., - 2005. – 296с.
3. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие для студентов педагогических вузов. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 224с.
4. Ахутина, Т.В. Семантический синтаксис и ориентация на порядок слов в онтогенезе. В кн. Семантика в речевой деятельности (на материале онтогенеза) / Т.В. Ахутина, Б.М. Величковский, В. Кемпе. - М., 1988, С.5-19.
5. Бахарева К.С. Игры по развитию речи для детей дошкольного возраста. – Феникс, 2009. – 220с.
6. Белянин В.П. Психолингвистика: Учебник. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 232с.
7. Битова А. Л. Формирование речи у детей с тяжелыми речевыми нарушениями: начальные этапы работы//Особый ребенок: исследования и опыт помощи: Научно-практический сборник. - М.: Центр лечебной педагогики, 1999. – с. 44-52.
8. Бойков Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности: учебно-методическое пособие. – СПб: КАРО, 2005. – 280с.
9. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003. – 654с.
10. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 425 с.
11. Герасимова А.С. Популярная логопедия. Занятия с дошкольниками. - Айрис-Пресс, 2009.
12. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учебное пособие для студентов педвузов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351с.

13. Грибова О.Е. Что делать, если ваш ребенок не говорит? – СПб: Айрис-пресс, 2004. – 48с.
14. Гришвина А.В. и др. Игры – занятия с детьми раннего умственного и речевого развития. – М., 1988.
15. Громова О.Е. Задержка речевого развития: дизонтогенез или «особый» путь развития речи//Журнал «Логопед», 2007 - №3 – с. 26-32.
16. Громова О.Е. Методика формирования начального детского лексикона. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 176с.
17. Громова О.Е. Норма и задержка речевого развития у детей 2-3 лет: разработка анкеты для дифференцированной оценки речи в раннем возрасте//Дефектология – 2009 - №2. – с. 66-77.
18. Датешидзе Т.А. Система коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития. – СПб, 2004.
19. Дедюхина Г.В., Кириллова Е.В. Учимся говорить. 55 способов общения с неговорящим ребенком. - М.: Издательский центр «Техинформ» МАИ, 1997. — 88с.
20. Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 576с.
21. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопеда. - М.: Просвещение, 1985. — 112с.
22. Жукова Н.С. и др. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда. – Екатеринбург: Издательство ЛИТУР, 2003. – 320с.
23. Жукова О.С. Развиваем речь. От 6 месяцев до 3 лет. – Астрель, 2009.
24. Жулина Е.В. Психологическая коррекция задержки речевого развития в период кризиса трех лет средствами малых фольклорных форм: автореферат. – Нижний Новгород, 2000 – 24с.
25. Золотнякова, А.С. Проблемы психологии общения: Социальный и личностный типы общения, их профессиональные, познавательные и

- генетические аспекты / А.С. Золотнякова; Рост.гос.уи-т. – Ростов-на-Дону, 1976. - 146с.
26. Игры в логопедической работе с детьми: Книга для логопедов. – М., 1987.
27. Исенина, Е. И. Дословный период развития речи у детей / Е.И. Исенина. - Саратов.: Изд-во Саратовского ун-та, 1986. - 163 с.
28. Исенина, Е.И. Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза (дословесный период): учеб. пособие / Е.И. Исенина. - Иваново: Ивановский гос. ун-т, 1983. - 77 с.
29. Климонтович Е. Ю. Увлекательная логопедия. Пособие по развитию речи. - Центр лечебной педагогики, 2010.
30. Лалаева Ф.И., Серебрякова Н.В. Коррекция ОНР у дошкольников. – СПб: СОЮЗ, 1999. – 160с.
31. Леонидова Н.Н. Задержка речевого развития. Что делать?///Дошкольная педагогика – 2004 - №3 – с. 49-51.
32. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214с.
33. Лепская, Н.И. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации) / Н.И. Лепская. - М.: Изд-во МГУ, 1997. - 127 с.
34. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 384с.
35. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М.И. Лисина; под. ред. А.Г. Рузской. – М.: Владос, 1981.
36. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 144с.
37. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении, 2009. – 320с.
38. Логопедия/Под ред. Волковой. – М., 2003. – 687с.
39. Логопедия. Основы теории и практики/Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Эксмо, 2011.
40. Малыш начинает говорить. Развитие речи ребенка от рождения до четырех лет/ Л.Н. Смирнова, С.Н. Овчинников. - АСТ, Астрель, 2009.

41. Мамаева А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7-9-летнего возраста с церебральным параличом: учебно-методическое пособие. – Красноярск: КГПУ им В.П. Астафьева, 2009. – 102с.
42. Матвеева Н.Н. Психокоррекция задержки речевого развития у детей 2-3 лет: Пособие для психологов, воспитателей и родителей. - М.: АРКТИ, 2005. — 96с.
43. Нищева Н.В. Организация коррекционно-развивающей работы в младшей логопедической группе детского сада. – СПб: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 144с., ил.
44. Новоторцева Н.В. Методика развития речи у неговорящих детей: Учебно-методическое пособие. - Ярославль: ЯГПУ, 1999. - 61с.
45. Общение детей в детском саду и семье/под ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной. – М.: Педагогика, 1990. – 150с.
46. Общение и оптимизация совместной деятельности/Г.М. Андреева. – М., 1987. – 302с.
47. Обучение и воспитание умственно отсталых детей и подростков. Межвузовский сборник научных трудов / Под ред. В.С.Этинговой. - Иркутский государственный педагогический институт, 2009.
48. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми/под ред. М.И. Лисиной. – М.: Педагогика, 1985. – 207с.
49. Одинокова Г.Ю. Выявление и преодоление неблагополучия в развитии общения матери и ребенка раннего возраста с синдромом Дауна: автореферат. – Красноярск, 2015 – 24с.
50. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие/под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Просвещение, 2009. – 164с.
51. Пятница Т.В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах. – Феникс, 2010.
52. Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление/Ред. Ю.Ф. Гаркуша.

53. Смирнова, Е.О. Особенности общения с дошкольниками: учебное пособ. / Е.О. Смирнова. – М.: Академия, 2000. – 151 с.
54. Смирнова Л.Н. Развитие речи у детей 2—3 лет. Пособие для воспитателей и родителей. - М.: Мозаика-Синтез, 2006. — 104с.
55. Смирнова, И.А. Формирование неартикулируемых средств общения в логопедической работе / И.А. Смирнова // Проблемы патологии развития и распада речевой функции: метод. мат. науч. – практич. конф. «Центральные механизмы речи», посвящ. памяти проф. Н.Н. Трауготт. – СПб.: Изд-во С. – Петерб. ун-та, 2001. – С. 65-74.
56. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). - М.: Просвещение, 1981.
57. Федосеева Е.Г Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР: диссертационная работа.
58. Фомичева Г.А. О формировании синтаксического строя речи младших школьников. Методика работы по синтаксису в начальных классах школы//Начальная школа. – 2001. - №1. – с. 15.
59. Фомичева Г.А. Работа над словосочетанием и предложением в начальных классах: Пособие для учителей. – М., 1984. – 159с.
60. Цейтлин С.Н. Лингвистика детской речи. – М.: Владос, 2000. – 240с.
61. Цейтлин С.Н. Ранние стадии усвоения морфологии//Проблемы детской речи. – СПб.: Российский государственный педагогический университет, 1996.
62. Чернышева, Е.А. Коррекционно-педагогическая работа по формированию коммуникативной компетентности дошкольников с задержкой психического развития: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.03 / Чернышева Елена Александровна – М., 2001. – 199 с.

Анамнез детей 3 года жизни

Имя	Возраст	Уровень речевого развития
1) Абид В.	2 г.6 м.	ЗРР
2) Алина Ш.	2 г.3 м.	ЗРР
3) Ангелина Ц.	2 г.6 м.	ЗРР
4) Даша А.	2 г.6 м.	ЗРР
5) Валерия С.	2 г.7м.	ЗРР
6) Саша Ю.	2 г.2 м.	ЗРР
7) Ваня Л.	2 г.2 м.	ЗРР
8) Рита Д.	2 г.5 м.	ЗРР
9) Вика Н.	2 г.6 м.	ЗРР
10) Виталья Т.	2 г.10 м.	ЗРР
1) Егор Г.	2 г.6 м.	Норма
2) Данил П.	2 г.4 м.	Норма
3) Диана Ф.	2 г.4м.	Норма
4) Дима Б.	2 г.2 м.	Норма
5) Катя У.	2 г.6 м.	Норма
6) Максим Ц.	2 г.1 м.	Норма
7) Миша К.	2 г.11 м.	Норма
8) Настя М.	2 г.10 м.	Норма
9) Андрей Р.	2 г.5 м.	Норма
10) Дмитрий Р.	2 г.5 м.	Норма

Приложение 2

Протоколы обследования уровня сформированности коммуникативных умений у детей по показателям.

Таблица 1. Протокол обследования детей по показателю
«коммуникабельность».

Ф.И. ребенка	Ситуации общения (2 серии)								Итого
	1 серия				2 серия				
	1	2	3	4	5	6	7	8	
группа детей третьего года жизни с задержкой речевого развития									
Абид В.	2	2	1	1	1	2	1	2	12
Алина Ш.	3	3	3	3	3	3	3	3	24
Ангелина Ц.	1	2	3	0	3	0	3	3	15
Даша А.	1	1	3	1	2	3	2	3	16
Валерия С.	2	3	3	3	3	3	2	2	21
Саша Ю.	3	3	3	2	1	2	2	2	18
Ваня Л.	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Рита Д.	2	2	2	2	2	2	3	2	17
Вика Н.	2	2	3	3	3	3	3	3	22
Виталия Т.	3	3	3	3	3	3	3	3	24
группа типично развивающихся детей с нормой речевого развития									
Егор Г.	3	3	3	3	3	3	3	3	24
Данил П.	1	1	2	2	1	3	1	2	13
Диана Ф.	3	3	2	1	3	3	2	3	20
Дима Б.	2	2	3	3	3	2	2	3	20
Катя У.	0	2	1	0	3	3	3	2	14
Максим Ц.	0	1	1	1	1	1	0	1	6
Миша К.	1	1	1	0	1	1	1	1	7
Настя М.	3	3	3	2	3	3	3	3	23
Андрей Р.	2	2	3	3	3	3	2	2	20
Дмитрий Р.	0	2	3	3	2	3	2	0	15

Таблица 2. Протокол обследования детей по показателю «активность»

Ф.И. ребенка	Ситуации общения (2 серии)								Итог
	1 серия				2 серия				
	1	2	3	4	5	6	7	8	
группа детей третьего года жизни с задержкой речевого развития									
Абид В.	2	2	2	2	2	2	2	1	15
Алина Ш.	2	2	2	1	1	2	1	1	12
Ангелина Ц.	1	1	1	0	1	0	1	1	6
Даша А.	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Валерия С.	2	2	1	1	2	2	1	1	12
Саша Ю.	2	2	2	1	1	1	1	1	11
Ваня Л.	1	1	1	0	1	1	1	1	7
Рита Д.	0	0	0	1	0	1	1	1	4
Вика Н.	3	3	2	1	3	2	1	1	16
Виталья Т.	1	1	2	2	2	1	2	2	13
группа типично развивающихся детей с нормой речевого развития									
Егор Г.	1	1	1	1	2	2	2	1	11
Данил П.	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Диана Ф.	2	1	1	1	1	1	1	2	10
Дима Б.	2	2	3	3	3	2	1	1	17
Катя У.	0	1	1	0	1	1	1	1	6
Максим Ц.	0	1	1	1	1	1	0	1	6
Миша К.	1	1	1	0	1	1	1	1	7
Настя М.	2	2	1	1	1	2	1	2	12
Андрей Р.	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Дмитрий Р.	0	1	1	1	1	1	1	0	6

Таблица 3. Протокол обследования детей по показателю «экспрессивность общения»

Ф.И. ребенка	Ситуации общения								Итог
	1 серия				2 серия				
	1	2	3	4	5	6	7	8	
группа детей третьего года жизни с задержкой речевого развития									
Абид В.	1	1	2	2	2	3	1	1	13
Алина Ш.	3	3	2	2	3	3	3	2	21
Ангелина Ц.	1	3	2	0	3	0	2	2	13
Даша А.	2	2	3	1	1	2	2	3	16
Валерия С.	2	3	1	1	3	3	2	1	16
Саша Ю.	3	2	2	1	2	3	1	2	16
Ваня Л.	2	2	3	0	3	3	2	3	18
Рита Д.	1	1	0	0	3	3	2	1	11
Вика Н.	3	3	2	1	3	3	3	3	21
Виталья Т.	1	1	3	2	3	2	2	3	17
группа типично развивающихся детей с нормой речевого развития									
Егор Г.	1	2	3	3	3	2	2	2	18
Данил П.	2	3	3	2	1	3	0	1	15
Диана Ф.	3	3	1	0	3	3	1	3	17
Дима Б.	1	2	3	3	3	1	2	2	17
Катя У.	1	1	0	0	2	1	1	3	9
Максим Ц.	0	0	2	2	1	2	1	1	9
Миша К.	1	1	2	0	2	1	0	2	9
Настя М.	3	3	2	1	3	3	1	3	19
Андрей Р.	1	1	3	2	2	3	1	1	14
Дмитрий Р.	0	1	2	1	1	2	1	0	8

Таблица 4. Протокол обследования детей по показателю «характеристика речевых высказываний»

Ф.И. ребенка	Ситуации общения								Итог
	1 серия				2 серия				
	1	2	3	4	5	6	7	8	
группа детей третьего года жизни с задержкой речевого развития									
Абид В.	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Алина Ш.	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Ангелина Ц.	1	1	1	0	1	0	1	1	6
Даша А.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Валерия С.	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Саша Ю.	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Ваня Л.	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Рита Д.	0	0	0	1	0	1	1	1	4
Вика Н.	3	3	3	3	3	3	3	3	24
Виталья Т.	2	2	2	2	2	2	2	2	16
группа типично развивающихся детей с нормой речевого развития									
Егор Г.	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Данил П.	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Диана Ф.	3	3	3	3	3	3	3	3	24
Дима Б.	3	3	3	3	3	3	3	3	24
Катя У.	2	2	2	0	2	2	2	2	14
Максим Ц.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Миша К.	1	1	1	0	1	1	1	1	7
Настя М.	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Андрей Р.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Дмитрий Р.	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Таблица 5. Сумма набранных баллов по показателям.

Ф.И. ребенка	Ситуации общения								Итог
	1 серия				2 серия				
	1	2	3	4	5	6	7	8	
группа детей третьего года жизни с задержкой речевого развития									
Абид В.	7	7	7	7	7	9	6	6	56
Алина Ш.	10	10	9	8	9	10	9	8	73
Ангелина Ц.	4	7	7	0	8	0	7	7	40
Даша А.	3	3	7	2	3	5	4	6	33
Валерия С.	8	10	7	7	10	10	7	6	65
Саша Ю.	9	8	8	5	5	7	5	6	53
Ваня Л.	6	6	7	3	7	7	6	7	49
Рита Д.	3	3	2	4	5	7	7	5	36
Вика Н.	11	11	10	8	12	11	10	10	83
Виталья Т.	7	7	10	9	10	8	9	10	70
группа типично развивающихся детей с нормой речевого развития									
Егор Г.	7	8	9	9	10	9	9	8	69
Данил П.	5	6	7	6	4	8	3	5	44
Диана Ф.	11	10	7	5	10	10	7	11	71
Дима Б.	8	9	12	12	12	8	8	9	78
Катя У.	1	6	4	0	8	7	7	8	43
Максим Ц.	0	2	4	4	3	4	1	3	21
Миша К.	4	4	5	0	5	4	3	5	30
Настя М.	10	10	8	6	9	10	7	10	70
Андрей Р.	4	4	7	6	6	7	4	4	42
Дмитрий Р.	0	4	6	5	4	6	4	0	29

Комплексы игр и упражнений для развития коммуникативных умений.

Сюжетные игры:

1. **«Купаем куклу».** Повторяем название частей тела, намыливаем, поливаем их водичкой и произносим совместно с ребенком «кап».

2. **«Сборы на прогулку».** Собирая ребенка на прогулку, взрослый говорит: «Сейчас мы пойдем с тобой гулять. (Вещи, необходимые для сборов на прогулку, разложены на стульчике.) Куда мы пойдем? Найди, где у нас лежит шапка. Нашел? Вот она, шапка. Принеси сюда шапку. Принес? Давай наденем шапку на голову. Посмотри в зеркало, какая у тебя красивая шапка. А где ленточки у шапки? Вот какие ленточки у шапки! Мы завяжем ленты, чтобы шапка на улице не соскочила с головки, чтобы ушки у тебя были закрыты. Вот так! Смотри, как тепло! Тебе тепло? Да? И т. д.

3. **«Умывание».** Подводя ребенка к умывальнику, сказать: «Идем умываться. Давай откроем кран. Нет, не в ту сторону, в другую. Открыл? Бери мыло. Взял? Намыль руки как следует. Давай я тебе помогу намылить руки. Вот так. Вот как хорошо! А теперь давай смоем мыло. Сам смой мыло. Три, три ручки. Смыл? А теперь давай вымоем лицо». И т. д.

4. **«Кормление зверей».** Воспитатель организует игру. Предлагает устроить для зверей обед: «Давай кормить всех твоих зверей. Они проголодались. Ух, какие они голодные! Кого мы будем кормить? Неси сюда кошку, собачку и козлика. Посмотри, как они просят кушать! Как козлик просит кушать? Бе-бе. А как собачка просит кушать? Ам-ам! А как киска просит кушать? Мяу-мяу! Ой, а про мишку мы забыли. Зови его скорей! Вот мишка идет: топ-топ-топ. Как мишка ходит? Топ-топ-топ. А теперь ставь стол. Поставил? Гостей поставили вокруг стола. Собачку сюда, киску сюда. А козлика куда? Вот сюда. А про мишку опять забыли. Знаешь что? Давай мишку посадим на стул. Пусть сидит за столом».

5. **«Будем строить башни».** «Давай строить башни. (На ковре разложены кубики: красные, синие, белые.) Построим две башни: одну красную, а другую синюю. В этом углу будем строить красную башню, а в этом – синюю. Башни построим большие-пребольшие. Кубики будем возить на машине. В этот угол будем возить красные кубики, а в этот угол будем возить синие кубики. (Воспитатель показывает противоположные углы ковра или комнаты.) А белые кубики оставим здесь, где они лежат, не будем их трогать. Иди за машиной. Взял машину? Ну заводи. Завел? Ух, как громко мотор работает! Как мотор работает? Проверь сигнал. Работает? Как машина гудит? Би-би. Хорошо, очень хорошо! Би-би».

Взрослый вместе с ребенком развозит кубики по разным углам ковра, называет все совершаемые действия. Из одноцветных кубиков, расположенных в двух углах ковра, можно построить две башни. Первую башню строит взрослый, вторую – ребенок – по заданному образцу.

6. **«Домашняя птица: курочка».** «Познакомьте» детей с птичкой: курочкой. Покажите детям, как она «прыгает», а потом «случайно» опрокиньте ее набок. «Это курочка. Курочка стоит. Сейчас я завожу курочку. Она прыгает. Вот так. Курочка упала. Я помогаю курочке. Курочка опять прыгает». Далее покажите детям, как курочка «клюет» (зернышки или крошки). «Это корм. Я беру крошки. Я кормлю курочку. Курочка клюет. Она ест крошки».

7. **«Какое у Маши высокое крылечко».** Дом куклы Маши стоит на горе. К нему из кубиков дети строят крыльцо. На столе разложены игрушки, изображающие зверей, птиц и т. д. В гости к Маше приходят звери, птицы. Когда они поднимаются по ступенькам, то на каждой ступеньке «подают голос»: одни выражают свою усталость, а другие – радость. «Га-га-га...» - говорит гусь, «ко-ко-ко...», - кричит курочка, «ой-ой-ой...» - жалуется лиса, «пи-пи-пи-пи» - радостно пищит мышонок.

8. **В гости приходит игрушка** – мальчик Вова. Воспитатель организует сюжетные игры - модели общения (угощаем Вову чаем, дарим

Вове подарки, идем с Вовой за покупками в магазин и др.), в ходе которых ребенок многократно употребляет синтаксические конструкции типа обращение (Вова) + повеление (дай, на, иди и др.).

I. Предметные игры:

1. **«Кати-бросай»** (с мячами, цветными шарами);
2. **«Собирай-ка»** (разбрасывание по комнате и собирание шишек, орехов, мячиков, шаров);

3. **Игры с солнечным зайчиком, фонариком** (ловим солнечный зайчик, огонек фонарика);

4. **Игры с кубиками, пирамидками, матрешками, вкладышами и т.д.;**

5. **Игры с водой и песком, с мыльными пузырями.** В момент наливания, переливания стимулируем ребенка к произношению слова «кап».

6. **«Цветные мячики».** В этой игре используются вырезанные из цветной бумаги кружки. Воспитатель и ребенок раскладывают набор цветных кружков, причем у педагога есть кружки такого цвета, каких нет у ребенка. Воспитатель закрывает ладонью один из кружков, ребенок должен у себя закрыть такой же кружок. Если у ребенка нет кружка такого цвета, то он должен либо сказать об этом, либо развести руками.

7. **«Играем в мяч».** Покатайте один мяч по скамейке на глазах у ребенка, а затем несколько раз, когда он отворачивается или отвлекается, спрячьте его за спинку или под сиденье скамейки (мяч должен быть хорошо виден между досками) и попросите найти его. «Мячика нет. Где мячик?» Когда мячик «находят», каждый раз эмоционально реагируйте на его «появление»: хлопайте в ладоши, поощряйте детей ласковыми словами. Несколько раз ребенку надо задать вопрос: «Это мяч?» (при этом не всегда демонстрировать мяч, а можно показать произвольный предмет из окружающей обстановки). Игра проводится несколько раз, в следующие дни постепенно усложняется оборудование игры, используется несколько мячей разного размера и изменяется речевая инструкция: «Мячик упал. Бух – вниз.

Где мячик? Дай мне мячик. Дай Коле (имя другого ребенка) мячик. Нет, это не мой мячик. Вот мой мячик!»

8. **«Где колокольчик?»**. Дети, стоя к водящему лицом, передают за спиной колокольчик. Педагог спрашивает: «Кто держит колокольчик?». Если водящий по звуку колокольчика отгадывает верно, то на его место становится другой ребенок (которого отгадали), в случае ошибки игра повторяется.

9. **«Вода: «буль-буль»**. На стол перед детьми ставится миска или тазик с водой. Детям показывается, как надо зачерпывать формочкой воду в миске и лить ее обратно. Выполняя это действие, произносите звук «буль» при каждом «бульканье» жидкости из миски по поверхности воды.

10. **«Как «говорят» инструменты: молоток»**. Занятие проводится с использованием реальных предметов, а также с использованием стимульного материала. Сначала познакомьте ребенка с предметом и одновременно покажите его изображение на картинке, а затем вместе с ребенком «работайте» этим инструментом. «Это молоточек. Вот молоточек: тук-тук. Я делаю «тук-тук». Я стучу «тук-тук. Возьми молоточек. Сделай «тук-тук». Вот так: тук-тук. Постучи молоточком! Вот сюда! А теперь – здесь! Молодец! Дай мне молоточек». Когда ребенок правильно показывает или называет предмет, его хвалят («аплодисменты») и еще раз называют предмет и воспроизводят его звучание.

11. **«Звучащая игрушка: музыкальные шарики»**. На глазах у детей опускаются два музыкальных шарика в разные отверстия в крышке ящика. «Вот мячик. Опускаем мячик. Вот сюда, в дырочку! Смотри! Мячик упал – бух! А этот мячик – вот туда: бух! – упал».

Затем один музыкальный шарик дается ребенку: «Опусти мячик вот сюда! Мячик опусти в эту дырочку!» Обязательно укажите на определенное отверстие. Когда ребенок выполнит задание, надо эмоционально поощрить его (похлопать, похвалить). Потом дайте ему еще один музыкальный шарик: «Вот еще один шарик. Опусти его туда! Мячик опусти в ту дырочку!»

Покажите на другое отверстие.

12. **«Как «говорят» инструменты: ножницы».** Сначала детей знакомят с ножницами и одновременно показывают их изображение на картинке, а затем вместе с каждым ребенком по очереди «работаем» этим инструментом. Ножницы всегда держит в руке взрослый, а ребенок помогает ему. Ножницы демонстрируются на слово «чик-чик!», этому соответствует разрезание полоски бумаги «в два приема». «Это ножницы. Ножницы: чик-чик. Посмотри, я режу бумагу: «чик-чик». Еще дай мне бумагу. Вот так: еще бумага! Спасибо! Я режу здесь: чик-чик. И еще раз – вот тут: чик-чик. И там: чик-чик. Ножницы: «чик-чик!»! Покажи, где мне сейчас резать бумагу. Так?»

Когда «знакомство» с ножницами закончено, они кладутся перед детьми на стол и каждого ребенка по очереди просим: «Дай ножницы: «чик-чик». Когда ребенок правильно показывает предмет, его хвалят и еще раз называют предмет и воспроизводят его звучание.

13. **Игры-ходилки.** В комплект входят игровое поле, фигурки зверей или людей и кубик. Передвигая фигурки по полю, ребенок выполняет различные оречевленные действия в зависимости от того, на какую картинку попал. На разных секторах игрового поля изображены схемы действий: барабан – изобразить удары палочкой по барабану и произнести «бом-бом», дудочка – изобразить игру на дудке и пропеть «ду-ду», мячик – изобразить удары по мячу и произнести «оп-оп» и т.д.

14. **«Прятки»** с мягкими игрушками. Воспитатель и ребенок поочередно прячут игрушки в комнате. При поиске игрушек и в момент нахождения произносят: «Ку-ку».

15. Вызвать у детей **двухсловные предложения:**

Где мячик? («де мя?») – Вот мячик («оть ати»).

Где машина? («де сина?») – Вот машина («оть сина»).

Дай машину («дя сина», «дя си»).

Дай кису («дя ки», «дай кс», «дя кс»).

А) Воспитатель подбирает предметные картинки, на которых

изображены предметы, животные, названия которых доступны детям. Организуя игру в лото, воспитатель ставит ребенка перед необходимостью попросить знакомую картинку. Отдавая картинку, ребенок должен сказать слова на, дай, вот, бери.

Б) Прячут игрушки, названия которых дети знают. Если ребенок задает ведущему вопрос, включающий слово где и название игрушки (в любом произношении), то ведущий дает игрушку, о которой спрашивал ребенок.

Дидактический материал к комплексам игр упражнений для развития коммуникативных умений:

Диагностический материал:

- Кукла – 1 шт.;
- Кроватка – 1 шт.;
- Одеяло – 1 шт.;
- Набор кукольной посуды – 1 шт.;
- Грузовая машина – 1 шт.;
- Набор деревянных или пластмассовых кубиков – 1 шт.;
- Бумажный или пластмассовый самолет – 1 шт.;
- Шарик – 1 шт.;
- Желобок – 1 шт.;
- Матрешка – 1 шт.;
- Пирамидка – 1 шт.

Развивающий материал:

1. Мячи разного размера – 4-6 шт.;
2. Игрушечный молоточек – 2-3 шт.;
3. Картинка с изображением молотка – 1 шт.;
4. Деревянный набор с колышками для забивания – 1 шт.;
5. Мягкие игрушки – 2-5 шт.;
6. Набор музыкальных шариков – 2 шт.;

7. Деревянный ящик – 1 шт.;
8. Механическая заводная игрушка «курочка» - 1 шт.;
9. Блюдце для «корма» (любая сухая крупа или хлебные крошки – 1 шт.;
10. Формочка для песка – 5-6 шт.;
11. Миска или тазик, наполовину заполненный водой – 1 шт.;
12. Игрушечный инструмент (ножницы) – 1 шт.;
13. Картинка с изображением ножниц – 1 шт.;
14. Полоска бумаги (шириной 1-1,5 и длиной 3-5 см);
15. Шишки или орехи;
16. Зеркало – 1 шт.;
17. Фонарик – 1 шт.;
18. Набор кубиков – 1 шт.;
19. Пирамидка – 5-6 шт.;
20. Матрешка – 5-6 шт.;
21. Кукла – 1 шт.;
22. Дом куклы – 1 шт.;
23. Кружки из цветной бумаги или картона;
24. Колокольчик – 1 шт.;
25. Игрушки:
 - кошка – 1 шт.;
 - собака – 1 шт.;
 - козлик – 1 шт.;
 - мишка – 1 шт.;
 - гусь – 1 шт.;
 - курочка – 1 шт.;
 - лиса – 1 шт.;
 - мышонок – 1 шт.;
26. Машина – 1 шт.;
27. Игровое поле – 1 шт.;
28. Фигурки зверей или людей;

29. Кубик – 1 шт.;

30. Лото – 1 шт.