




МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК


**Формирование предпосылок речевой коммуникации у детей
младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня**

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями
здоровья»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
81,60% авторского текста

Работа рекомендована к защите
«10» января 2022 г.
Зав. кафедрой ПППО и ПМ
 Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-170-2-1
Михалева Наталья Александровна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент
Пахтусова Наталья Александровна


Челябинск
2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. Теоретические аспекты формирования предпосылок речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня	9
1.1 Проблема формирования речевой коммуникации в научной литературе ..	9
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи I уровня.....	19
1.3 Особенности речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня.....	26
Выводы по 1 главе.....	31
ГЛАВА 2. Методология формирования предпосылок речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня	32
2.1 Методы работы по формированию коммуникативной деятельности у детей с нарушениями в речевом развитии.....	32
2.2 Условия формирования предпосылок речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня	38
2.3 Организация опытно-экспериментальной работы.....	45
Выводы по 2 главе.....	53
ГЛАВА 3. Опытно-экспериментальное исследование по формированию предпосылок речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня.....	54
3.1 Анализ результатов исследования речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня	54
3.2 Система коррекционной работы по формированию речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня	57

3.3 Анализ эффективности коррекционной работы по формированию речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня	72
Выводы по 3 главе.....	75
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	76
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	79

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. С каждым годом увеличивается количество детей с низким уровнем речевого развития. Эти дети попадают в группу риска по не усваиванию программы в дошкольном учреждении. При этом дети младшего дошкольного возраста с проблемами в развитии и их родители практически лишены психолого-педагогической и специальной дефектологической, логопедической поддержки и поэтому нуждаются в сопровождении специалистов, работающих в этом направлении не только во время нахождения, но вне образовательного учреждения. Ребёнок, который плохо освоил программу дошкольного образования, не готов к обучению в школе, а в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования определена такая область как «социально-коммуникативное развитие дошкольников», в которой четко определены задачи социально-коммуникативного развития дошкольников [ФГОС]. Поэтому исследование проблемы формирования предпосылок речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня является актуальным.

Ранняя помощь ребёнку в сенситивные сроки, позволяет компенсировать нарушения в развитии речевой коммуникации, предупредить вторичные нарушения и способствовать дальнейшему развитию всех психических функций детей с ОНР. Поэтому и ФГОС ДО и придает большое значение коммуникативному развитию дошкольников, поскольку именно в общении происходит становление человеческой личности, формирование её свойств, нравственной сферы мировоззрения. А результативность и качество процесса общения в большей степени зависит от уровня коммуникативных способностей субъектов общения. Для детей с нарушениями речи данная проблема наиболее актуальна.

I уровень ОНР характерен для детей с первично сохранным интеллектом и нормальным слухом. Если вовремя обратить внимание на

трудности речевой коммуникации и начать коррекционную работу со специалистом, выполняя все рекомендации, то можно с ними справиться.

Прогноз зависит от разных факторов — причины и формы нарушения, своевременности начатой коррекции, регулярности занятий. У таких детей вполне сохранены компенсаторные возможности, поэтому они быстро откликаются на коррекционные мероприятия. Чем раньше начать коррекционную работу по формированию предпосылок речевой коммуникации, тем лучших результатов можно достичь. Если ребенку 3 года, это лучшее время для начала коррекции — к 5 – 7 годам можно приблизить его речь к норме или вовсе устранить проблему. Если же игнорировать эту проблему, то она будет только прогрессировать. От речевых патологий не застрахован никто. Поэтому проблема формирования речевой коммуникативной у таких детей требует дальнейшей разработки, определения новых подходов к организации, средствам, формам и приёмам обучения. Раннее предупреждение, диагностика и коррекция речевых нарушений – одна из актуальных проблем и в логопедии на сегодняшнее время.

Анализ речевых нарушений у детей с ОНР представлен в трудах Л.С. Волковой, Н.С. Жуковой, Р.Е. Левиной, Е.М. Мастюковой, В.К. Орфинской, Н.Н. Трауготт, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и других. Сложная полифункциональная коммуникативная деятельность является важнейшим условием нормального психического развития детей, что можно видеть в трудах А.Г. Ананьева, А.А. Бодалёва, Р.С. Буре, Л.С. Выготского, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьева и др.). Труды Р.Е. Левиной, С.А. Мироновой, Н.С. Жуковой, Г.В. Чиркиной, О.Е. Громовой и др. внесли основополагающий вклад в освещении этой проблемы в коррекционной педагогике.

Проблема исследования - какие же условия формирования предпосылок речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня нужно учитывать?

Цель – опытно-экспериментальным путем проверить влияние коррекционной работы на формирования предпосылок речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня.

Объект – предпосылки речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста.

Предмет – коррекционно-развивающая работа по формированию предпосылок речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня.

Гипотеза исследования: формирование предпосылок речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня будет эффективным при соблюдении следующих условий:

- работа будет системной, с включением родителей
- работа обеспечивает коррекцию фонетической стороны речи, развитие фонематического восприятия, формирование и совершенствование лексико-грамматических средств языка,
- работа будет направлена на развитие самостоятельной фразовой речи.

Задачи:

- 1) изучить проблему формирования речевой коммуникации в научной литературе;
- 2) рассмотреть психолого-педагогическую характеристику детей с общим недоразвитием речи I уровня;
- 3) изучить особенности речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня;
- 4) рассмотреть методы работы по формированию коммуникативной деятельности у детей с нарушениями в речевом развитии;

5) изучить условия формирования предпосылок речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня;

6) подобрать систему коррекционной работы по формированию речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня и провести анализ эффективности коррекционной работы.

Методы исследования определялись в соответствии с целью и задачами работы. В ходе исследования применялись теоретические и эмпирические методы:

1. Анализ психолого-педагогической литературы.
2. Наблюдение за детьми.
3. Педагогический эксперимент.
4. Количественный и качественный анализ полученных данных.
5. Контроль над эффективностью проводимых коррекционных мероприятий и оценка их результатов.

Этапы исследования.

Первый этап - составление плана и разработка методики эксперимента.

На втором этапе - проводился эксперимент и анализ его результатов. Так же на этом этапе была разработана и уточнена программа для коррекционного воздействия на формирование предпосылок речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня.

На третьем этапе был проведен анализ эффективности экспериментальной коррекционной работы.

На четвертом этапе подводились итоги, формулировались выводы и происходило оформление работы.

База исследования: МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 31», города Снежинска, Челябинской области, 7 человек младшего дошкольного возраста.

Научная новизна - разработано содержание логопедической работы по формированию предпосылок речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что полученные данные об особенностях речевого развития детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня расширили и дополнили теоретические представления о речевой сфере детей младшего дошкольного возраста.

Практическая значимость исследования заключается в разработке системы формирования предпосылок речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня для применения дефектологами и логопедами в других образовательных учреждениях и коррекционных центрах.

Структура диссертации: работа состоит из введения, трех глав, списка источников и приложения.

ГЛАВА 1. Теоретические аспекты формирования предпосылок речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня

1.1 Проблема формирования речевой коммуникации в научной литературе

Коммуникативная деятельность неотделима от деятельности речевой и это нужно рассматривать вместе в нашем исследовании.

По мнению М.И. Лисиной, общение и коммуникативную деятельность допустимо считать равнозначными понятиями. Другими словами, коммуникативная деятельность представляется сложной многоканальной системой взаимодействия людей, требующей оценки себя и собеседника и создающей для неё соответствующие условия. Данная деятельность имеет определенную структуру: потребности, предмет, мотивы и средства [29].

Коммуникативные мотивы – это то, ради чего организуется общение. Осознание предмета коммуникативной деятельности подводит к пониманию того, что мотивы общения проявляются или воплощаются в тех качествах самого человека и окружающих, для познания и оценки которых этот человек начинает процесс общения с окружающими.

Коммуникативное действие – целостный акт, предназначенный партнёру по общению и направленный на него. Различают две основные категории коммуникативных, предназначенных партнёру по общению действий: инициативные и ответные действия.

Коммуникативные операции – это средства общения, благодаря которым совершаются коммуникативные действия. Существует три категории данных средств: экспрессивно-мимические, преобразованные предметные действия, вербальные.

Проанализировав разные точки зрения, которые представлены в научной литературе на трактовку понятия коммуникация, можно прийти к выводу: единого определения понятию «коммуникация» нет. Однако

достаточно четко прослеживаются два подхода к раскрытию сути коммуникации:

а) коммуникация в узком смысле – это передача информации с использованием различных каналов и знаковых систем, коммуникация как аспект общения;

б) коммуникация в широком смысле – это общение между людьми, многоплановый процесс, достаточно специфический вид человеческой деятельности, процессе которого каждый из ее участников имеет возможность для самовыражения, для проявления своего темперамента, черт характера, уровня интеллектуального, нравственного, эмоционально-волевого развития.

С точки зрения многих психологов, именно в коммуникации формируется способность человека понимать разнообразие типов темпераментов, характеров, стилей мышления и поведенческих, речевых реакций [36, с. 6].

С.Л. Рубинштейн и Б. Теплов утверждают, что коммуникативные умения и навыки являются отражением коммуникативной способности, которая, в свою очередь, имеет общественно историческое происхождение; проявляется, формируется и совершенствуется в практической деятельности.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что коммуникативные умения делятся на:

информационно - коммуникативные умения, которые предполагают умение организации и поддержания общения, привлечения внимания собеседника, умение разбираться в партнерах и адекватно реагировать на различные ситуации, предугадывать намерения и мотивы других людей, использовать вербальные и невербальные средства общения;

регуляционно - коммуникативные умения, т.е. умение сотрудничать с партнером, согласовывая свои действия с его, а также помогать в решении конфликтов;

аффективно - коммуникативные умения, т.е. умение вовремя увидеть и отреагировать на психоэмоциональное состояние партнера, проявить заботу и сострадание к нему [25].

Н.И. Фёдорова предлагает следующие структурные компоненты коммуникативных умений, разделённые на четыре группы, на основе рассмотренных А.Б. Добровичем фаз коммуникативного акта.

К первой группе автор относит фазу взаимонаправленности, отражающаяся в умении привлечь внимание к себе со стороны собеседника, использование вербальных и невербальных средств на установление контакта и т.д. [16].

Во вторую группу исследователь выделила фазу взаимоотражения, которая характеризуется умениями в ситуации коммуникации считаться с интересами партнёра, умение замечать его эмоциональное состояние, поддерживать позицию равенства, умение сознательно применять эмоциональные средства для поддержания общего положительного эмоционального настроения и т.д.

К третьей группе относится фаза взаимоинформирования, то есть это умение слушать и понимать партнёра, умение поддерживать диалог и т.д.

Взаимоотключение А.Б. Добровичем отнесено к последней четвёртой группе, в которой выделяются умение выходить из коммуникативного акта, завершать диалог, умение адекватно оценить успешность коммуникативного акта, его результатов и т.д. [4].

Рассмотрим психологическую природу речи раскрытую в исследованиях:

- в процессе психического развития речь занимает центральное место, так как развитие речи связано с развитием мышления и с развитием сознания в целом;

- для речи характерны функции: коммуникативная (слово – средство общения), индикативная (слово – средство указания на предмет),

интеллектуальная, и сигнификативная (слово – означает реальные предметы, действия, их свойства); все эти функции связаны друг с другом;

- речь является полиморфной деятельностью; функции предоставлены в различных формах: внешняя речь как средство общения, внутренняя речь как средство мышления, письменная речь как способ запоминания информации, связная речь как средство обмена информацией; эти формы речи взаимосвязаны, их жизненное назначение неодинаково;

- в речи следует различать ее физическую внешнюю сторону, ее форму, ее смысловую сторону, она придает речи выразительность, убедительность, поддерживает внимание и приятна для слуха слушателя;

- слово, выступает как единица речи имеет предметную отнесенность и значение предмета или явления, т.е. является носителем обобщения; слово в речи может употребляться в прямом и в переносном смысле;

- процесс развития речи проходит качественные и количественные изменения, выражающийся в увеличении словаря и ассоциативных связей слова, внутренне связан с развитием мышления и сознания, охватывает все перечисленные функции, стороны и связи слова [28, с. 69-70].

Связи ребенка с внешним миром происходит через речь, выполняет такие функции, как:

- коммуникативная - речь используется для высказывание собственных суждений по тому или иному вопросу, сообщения другим какой-либо информации или побуждения их к действиям;

- познавательная - речь является для ребенка средством информации, способом передачи опыта, передачи знаний, способов действия, средством мышления, а так же усвоение новых слов и новых грамматических форм;

- регулирующая - речь сопровождает действие и помогает дать словесный отчет о сделанном действии в целом, помогает фиксировать результаты действия, помогает объяснить и осознать собственные действия одним из важных факторов развития произвольного поведения [Характеристика].

В психологии различают два основных вида речи:

1. внутренняя речь – направлена на себя, носит свернутый, сокращенный характер.

2. внешняя речь – общение между людьми при помощи разговора или различных технических устройств. Во внешнюю речь входят:

- устная речь протекает в меняющихся условиях, отличается сокращенным количеством слов и простой грамматической конструкции;

- письменная речь очень четкий замысел, сложная смысловая программа, нет никаких внеязыковых средств, только логика языка, предъявляются повышенные требования к мыслительной деятельности;

- аффективная речь очень проста, нет смысла, ограничена «Ох!», «Ну, погоди!».

Рассмотрим состав устной речи, в который входят:

- диалогическая связная речь, все ее участники диалога активны в равной степени, возникает как ответ на вопрос и не требует специальной подготовки;

- монологическая развернутая связная речь, предъявляет высокие требования к говорящему (доклад, лекции), требует тщательного отбора слов и оборотов [46].

С точки зрения Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева [Парамонова], связную устную монологическую речь можно рассматривать как речевую деятельность, характеризующуюся следующими признаками: большой информативностью и осознанностью, значительной протяженностью текста, расчлененностью и композиционной завершенностью, логической связностью и систематичностью изложения, подчиненностью определенному плану и контролю. Данное определение, на наш взгляд, может послужить рабочей моделью для исследования путей и средств развития связной устной речи детей с отклонениями в развитии [1, с. 253].

Основная функция связной речи – коммуникативная. Она может осуществляться в двух основных формах – монологе или диалоге. Эти формы имеют свои определенные особенности, которые в свою очередь определяют характер действий по их формированию.

Различия диалога и монолога [19]:

- диалог прежде всего состоит из ряда реплик, а монолог это логически выстроенная цепочка реплик, с одной лишь разницей монолог не рассчитан на реакцию слушателя.
- диалог осуществляется по средствам вопросов и ответов, сменяющих друг друга, или в форме разговора двух или нескольких говорящих, а монолог может выражать мысли лишь одного человека.
- в диалоге собеседники знают, «смысл» того о чем они говорят, при этом совсем не обязательно, чтобы мысли и высказывания были развернуты, а в монологе высказывания принимают более развернутую форму.
- в диалоге высказывание может носить не полный, а сокращенный характер. Речь может быть более, фрагментарной; говорящий только кратковременно обдумывает высказывания, для монолога же характерной чертой является развернутость, оформленность. Говорящий обдумывает высказывания достаточно длительное время.
- в диалоге связность обеспечивается по средствам общения двух собеседников, в монологе же связность обеспечивается одним говорящим
- диалог развивается по средствам не только внутренних, но и внешних мотивов, то есть в зависимости от ситуации, а так же количества участвующих в диалоге лиц, монолог же в свою очередь развивается по средствам только внутренних мотивов.

Несмотря на различия, диалог и монолог взаимосвязаны между собой. В процессе общения монологическая речь переплетается с диалогической. А монолог приобретает свойства диалогической речи.

Диалогическая речь – основная форма любого вида общения, характеризующаяся поочередным обменом репликами, которые возникают по инициативе одного из участников, и с помощью которых происходит постепенное вовлечение коммуникантов в речевую деятельность. При этом потребность вступления в диалогический контакт определяется конкретными мотивами и задачами общения, реализация которых стимулирует инициативность участников диалога. Проявление выражения разного рода мотивов наблюдается в стремлении участников общения поставить друг друга в известность о чем-либо, уточнить и конкретизировать какие-то данные, обосновать, убедить собеседника в чем-либо, найти способы прийти к согласию или отстоять свою точку зрения на решение той или иной проблемы и т. д. Это в конечном итоге и определяет особенности данного вида коммуникации, которые заключаются в спонтанности, эмоциональности и экспрессивности [7].

Диалогические умения, формируемые еще в дошкольном возрасте, разделяют на несколько групп:

1. Речевые умения:

- вступать в общение (знать и уметь, когда и как можно начать разговор со знакомым и незнакомым человеком, занятым, разговаривающим с другими);
- поддерживать и завершать общение (учитывать условия и ситуацию общения);
- слушать и слышать собеседника;
- проявлять инициативу в общении, переспрашивать;
- доказывать свою точку зрения;

- выражать отношение к предмету разговора - сравнивать, излагать свое мнение, приводить примеры, оценивать, соглашаться или возражать, спрашивать, отвечать;
- высказываться логично, связно;
- говорить в нормальном темпе выразительно, пользоваться интонацией диалога.

2. Умения речевого этикета.

В речевой этикет включаются: обращение, знакомство, приветствие, привлечение внимания, приглашение, просьба, согласие и отказ, извинение, жалоба, сочувствие, неодобрение, поздравление, благодарность, прощание и др.

3. Умение общаться в паре, группе из 3-5 человек, в коллективе.

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

5. Неречевые (невербальные) умения — уместное использование мимики, жестов [5, с. 47-49].

Речь всегда лично ориентирована: во всех видах речевой деятельности проявляются особенности личности [33, с. 34]. Каждый из нас имеет индивидуальные особенности говорения, письма, чтения и слушания.

Индивидуальное своеобразие нашей речевой деятельности проявляется в проблемных ситуациях. А адекватное решение проблемной ситуации с помощью речевых умений – это и есть речевая компетентность [31].

С точки зрения исследований в области психологии (А.А. Леонтьев, Л.С. Выготский, Зимняя И.А. и др.) для речевой деятельности характерна следующая структура:

- планирование (мотивационно-побудительная фаза) – формирование речевого намерения на основе мотивов, определение цели высказывания;

- осуществление (аналитико-синтетическая фаза) – реализация речевого замысла; этап внутреннего проговаривания, целью которого является актуализация лексических и грамматических средств для дальнейшего воспроизведения;
- исполнительская фаза – звуковое и интонационное оформление мысли;
- (само) контроль – сравнение собственного высказывания с «эталонном» речи [11, 12].

Речевая деятельность по направленности осуществляемого речевого действия может быть как продуктивным, так и рецептивным видом деятельности, а по форме – устной и письменной [17, с. 74].

«Основные разновидности речевой коммуникации: устная и письменная, причем последняя может быть компьютерно опосредованной. С другой стороны, коммуникация осуществляется в процессе речевой деятельности человека с помощью вербальных и невербальных средств. Исходя из вышесказанного, для теоретической базы речевой коммуникации изначально, значимыми являются такие характеристики, как устная / письменная и вербальная / невербальная. Считается, что каждому фактору речевой коммуникации может соответствовать определенная функции — эмотивная, когнитивная, фатическая, поэтическая, метаязыковая, референтная, способы экспликации, которой важны для коммуникатора» [23].

В речевой коммуникации чрезвычайно разносторонне отражается человеческая сущность - психические особенности, интеллект, мировосприятие, образ мышления, воспитание, способность оценивать, контактировать с другими и влиять на них. Это особый и очень сложный вид деятельности человека. Большое место в практике общения людей имеет монологическая и диалогическая речь, которая проявляется в различных устных и письменных коммуникациях.

Теория речевой коммуникации является составной частью современной разветвленной науки о языке - языкознания. Для раскрытия теоретических основ формирования науки о природе человеческой речи следует обратиться к коммуникативной лингвистике, которая исследует общие законы общения людей с помощью естественного языка, организацию средств языкового кода и других семиотических (знаковых) систем в процессах коммуникативного взаимодействия личностей. Каждый акт человеческого общения с точки зрения участия в нем личностей, которые обсуждают самые разные проблемы, неповторим, но с точки зрения самой общей организации происходит в пределах отработанных форм.

Формы речевого общения – это типы интеракции, выделенные в зависимости от неязыковых составляющих коммуникации: формы воплощения средств языкового кода, способа взаимодействия между участниками, специфики каналов, функций и содержания сообщений, сферы общения и т.п. [49].

Классифицируют формы речевого общения по различным критериям. Так, в зависимости от формы воплощения средств языкового кода различают: внешнюю (устное, письменное, паралингвальное) и внутреннюю речь (диалог человека с самим собой; довербальный этап становления речи). С учетом специфики каналов коммуникации выделяют: речь непосредственной коммуникации («лицом к лицу»); речь опосредованной коммуникации (записки, печатная продукция, телефон, радио, телевидение, Интернет и т.д.).

По способу взаимодействия между коммуникантами выделяют такие формы речевой коммуникации, как: монологическая (говорит один участник общения); диалогическая (говорят, как правило, два человека) и полилогическая речи (говорят трое и больше участников).

Впервые в лингвистике формы общения классифицировал российский языковед Л.П. Якубинский в статье «О диалогической речи». В качестве критериев разграничения форм общения он принимал: устную диалогическую, устную монологическую, письменную монологическую

формы общения. В этом же исследовании ученый указал на характерные особенности диалогической и монологической речи [53].

Каждой форме речевой коммуникации присущи особенности отбора и использования средств речевого и паралингвального кодов, стилевая и стилистическая специфика и т.д. В то же время для коммуникативной лингвистики особое значение имеют, прежде всего, формы речевой коммуникации, связанные с образом взаимодействия между коммуникантами, то есть диалог и монолог [6].

Итак, проблема формирования речевой коммуникации в научной литературе рассматривается в разных научных подходах и дисциплинах, связанных со знанием языковой системы, коммуникацией, взаимодействием, психологией общения и речевого развития. Речевая коммуникация - это речевое взаимодействие людей во время коммуникации, общения не только в форме чтения и письма, но и в форме диалога и монолога.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи I уровня

Общее недоразвитие речи можно конкретизировать, установив его клиническую форму:

алалия — несформированность понимания или воспроизведения речи;

афазия — полная или частичная утрата уже сформированной речи, как правило, связанная с болезнью или травмой;

дизартрия — нарушение, связанное с изменением формы или нарушениями проводимости нервов органов артикуляции — языка, губ, челюстей;

ринолалия — состояние, возникающее из-за расщелин верхней губы и нёба и связанной с ними задержкой развития речи.

Обращая внимание на клинический состав категории детей с ОНР можно выделить три группы:

1) ОНР неосложненной формы, которая характеризуется наличием минимальной мозговой дисфункцией, проявляющейся в неполном контроле тонуса мышц, моторных преобразований, а также проявлением незрелого поведения в эмоционально-волевой сфере.

2) ОНР осложненной формы отмечается у детей, страдающих неврологическими или психологическими синдромами, например, церебрастеническим, судорожным или гипердинамическим.

3) Дети, которые отличаются органическими дефектами в речевых отделах мозга, подвержены развитию грубого недоразвития речи.

Дети с ОНР 1 уровня до 2-3 лет почти не отличаются от сверстников по психологическому портрету. Можно встретить такую ситуацию, что физически с ребенком все в полном порядке, но речь не сформирована. Это обычно связано с неблагоприятными условиями развития — частым нахождением в стационарах, педагогической запущенностью и социальной изоляцией, нехваткой эмоционального взаимодействия. Встречаются подобные проблемы у детей глухонемых родителей и малышей, проживающих в двуязычных семьях.

Общее недоразвитие речи 1-го уровня у ребенка может сочетаться с заболеваниями уха, горла, носа, психическими отклонениями и стоматологическими проблемами.

Психологические особенности детей с ОНР 1 уровня определяются объемом поражения нервной системы, а также степенью терапевтического вмешательства со стороны родителей и специалистов. Учитывая сохранность интеллекта и слуха, на раннем этапе родители практически не беспокоятся о состоянии ребенка. Внешних признаков изменений у малышей первых лет жизни, которые растут среди близких людей, на начальном этапе не наблюдается.

Нарушения речи накладывают отпечаток на формирование неречевых психических процессов, сенсорной, интеллектуальной и аффектно-волевой среды. Связь между речевым недоразвитием и другими сторонами

психического развития обуславливает специфические особенности развития памяти.

Дошкольники с общим недоразвитием речи испытывают затруднения в воспроизведении полного объема слов и удержании в памяти заданного порядка слов, так как объем вербальной памяти ограничен, снижена динамичность и продуктивность запоминания, характерны ошибки в воспроизведении сочетаемые с уменьшением количества слов при заучивании и сползанием на ассоциативные комплексы [47, с. 62].

У детей наблюдаются трудности при запоминании инструкций к заданиям, им сложно представить из каких компонентов состоит задание, и в какой последовательности его следует выполнять. Нередки ошибки повторения при описании предметов, картинок. Отмечается низкая активность припоминания, которая сочетается с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности [14, с. 52].

В период возрастного развития происходит формирование логического мышления, то есть дети начинают постепенно овладевать мыслительными операциями. Дети с речевыми нарушениями с трудом овладевают операциями классифицирования и обобщения. При формировании данного вида мышления большее значение начинает приобретать словеснологическая память. Данный вид памяти помогает ребенку разбивать материал для запоминания на части и вычленять из информационного потока необходимое.

Ослабление в процессе запоминания слов, текстов у детей связано не только со слабостью и неустойчивостью внимания, но и с нарушением фонематического слуха, возникающего посредством недоразвития фонетического строя речи [26, с. 38].

Дети, имеющие тяжёлую речевую патологию, характеризуются следующими особенностями запоминания речи (слуховой информации) по данным Л.С. Волковой, Э.Г. Крутиковой, Г.Р. Шашкиной: для кривой заучивания характерна преимущественно ригидная форма, то есть речь идет

о замедленном запоминании. Для пятой части материала характерна кривая запоминания с истощающимся характером, то есть, выражены признаки снижения числа воспроизведенных слов вместе с их повторением. Количественно следует говорить о достоверном снижении объема слухоречевой памяти [51, с. 89].

Е.М. Мастюковой подчеркивается тот факт, что вербальная память зависит от степени и характер речевого недоразвития [Мастюкова, с. 49]. О.В. Трошин и Е.В. Жулина полагают, что, несмотря на сниженные показатели слухоречевой памяти, дети с ОНР имеют относительно сохранную возможность к смысловому и логическому запоминанию [44, с. 102].

Исследователи, изучавшие вербальную память детей, имеющих общее недоразвитие речи, говорят о недостаточности опосредованной словесной памяти, отличающейся специфическим речевым характером и по-своему патологическому механизму, первично связанной с наличием системного нарушения речи, но не с нарушением собственно мышления.

Дети характеризуются частным забыванием сложных, трехступенчатых инструкций, опусканием некоторых их элементов, сменой последовательности предложенных заданий. Также наблюдается наличие ошибок дублирования в процессе описание предметов или картинок. Некоторые дети демонстрируют низкую активность припоминание при наличии ограниченных возможностей развития познавательной деятельности [9, с. 87].

По мере взросления и включения в социальную среду у детей с ОНР 1 уровня появляются проблемы, которые связаны с затруднением общения. Отсутствие речевой функции начинает тормозить умственные способности ребенка, вызывая трудности в обучении, письме, чтении и других навыках. Некоторые дети самокритично относятся к своей патологии, что выражается в изменении поведения. Для некоторых характерна апатия и пассивность, нежелание общаться с другими малышами. Другие ребята, наоборот,

становятся агрессивными или вспыльчивыми, неадекватно реагируют на нестандартные ситуации. Это приводит к изоляции ребенка и усугублению психического и эмоционального состояния.

Родители не замечают речевых дефектов, списывая лепетание и скомканность фраз на возрастные особенности ребенка. Когда ребенок вынужден социализироваться, выйти из круга семьи, проблема становится более явной. У дошкольника обнаруживаются трудности с общением, по мере взросления тормозятся умственные способности, подготовка к первому классу и обучение в школе проходят с трудом. Если ребенок с раннего возраста относится к речевому дефекту критично, то замыкается в себе, может стать агрессивным и нелюдимым. Самостоятельная изоляция от общения усугубляет психологическое состояние ребенка. Таким образом, дошкольники с 1-м уровнем ОНР могут характеризоваться, с точки зрения психологии, так:

- повышенная тревожность.
- заниженная самооценка.
- остро воспринимают неудачу, хотя стремятся достичь успеха в любом деле.
- выразить гнев, радость, обиду им легче мимикой и жестами, чем длинными высказываниями.
- страдает интерактивная функция при построении общения.

Сосредоточенность взрослых на недостатке речи у ребенка усиливает страхи ребенка, поэтому в присутствии незнакомых людей, требовательных педагогов и родителей они напряжены, не могут полноценно уловить содержание учебного материала. Эмоциональные переживания устойчивы, интенсивны.

ОНР 1-й степени почти никогда не проходит самостоятельно. Без занятий с логопедом ребенка не смогут принять в общеобразовательную школу. Ему сложно будет устанавливать отношения со сверстниками. При отсутствии речи без специальных занятий страдает умственное и

психическое развитие. Всего этого можно избежать, своевременно обратившись к логопеду.

Общее недоразвитие речи 1 уровня – это нарушение такой степени означает практически полное отсутствие речи у ребенка. ОНР 1 уровня проявляется:

- активный словарь ребенка очень беден. Для общения он использует в основном лепетные слова, первые слоги слов, звукоподражания. При этом он вовсе не прочь пообщаться, но на «своем» языке. Кошка — это «мяу», «би-би» — может означать и машину, и поезд, и сам процесс езды.

- широко используются жесты и мимика. Они всегда уместны, несут конкретную смысловую нагрузку и, в общем, помогают ребенку в общении.

- простых предложений либо просто нет в речи ребенка, либо могут состоять из двух аморфных слов, объединенных по смыслу. «Мяу би-би» во время игры будет означать, что кошка поехала на машине. «Гав ди» — это и собака идет, и собака бежит. При этом пассивный словарь заметно превышает активный. Ребенок понимает обращенную речь в значительно большем объеме, чем может сказать сам.

- сложные слова (состоящие из нескольких слогов) сокращаются. Например, автобус звучит как «абас» или «атобу». Это говорит о несформированности фонематического слуха, то есть ребенок плохо различает отдельные звуки.

- воспроизвести связный рассказ самостоятельно может не больше половины детей, примерно пятой части детей доступно воспроизведение содержания только при наличии наводящих вопросов педагога. Отчётливое проявление недостаточной продуктивности произвольной памяти у детей, имеющих не резко выраженное общее недоразвитие речи можно увидеть на стадии воспроизведения, когда ребенку необходимо припомнить определенный материал, в то время как перед ним не ставилась задача его запоминания. Дети могут быстро назвать несколько запомнившихся стимулов, однако потом не могут предпринять усилий к продолжению

припоминания. Вместо волевых усилий припоминания дети прибегают к придумыванию слов, отступая от предложенного им задания.

Высокая продуктивность деятельности запоминания зависит от ее целенаправленности. Имея недостаточно устойчивое внимание, дети, имеющие не резко выраженное общее недоразвитие речи склонна часто отвлекаться от заучивания материала, что неизбежно ведет к снижению эффективности запоминания.

Ю.С. Рудей отмечает ряд проявлений своеобразия зрительной памяти у детей, имеющих тяжелые нарушения речи: наличие низкого объема запоминания (1-2 стимула); зрительные представления инертны; присутствие гетерономной интерференции (наложение зрительных образов) [Рудей, с. 75].

Для детей с ОНР 1 уровня типичен низкий уровень сформированности акустического восприятия; слухоречевой памяти (невозможность удержания в памяти заданного порядка слов); внимания.

Различают 4 клинические формы общего недоразвития речи 1 уровня. К ним относятся детская афазия, алалия, ринолалия и дизартрия.

Детская афазия — крайне редкое заболевание, встречается всего у 1% деток. Они не воспринимают и плохо распознают речь, не овладевают фразовой речью и с трудом налаживают контакт с другими людьми. Детскую афазию очень трудно распознать на ранних этапах, поэтому диагностируют ее, как правило, поздно.

Алалия — это недоразвитие речи или ее отсутствие при сохранном слухе и интеллекте. Различают сенсорную и моторную алалию. Детки с моторной алалией могут начать говорить к 4-м годам, у них плохая координация и мелкая моторика, они заменяют одни слова другими, не могут выразить свои мысли, у них нет желания говорить, они обидчивы. При сенсорной алалии детки неправильно воспринимают речь, повторяют слова за другими, объединяют два слова в одно, у них часто отсутствует связь между предметом и обозначающим его словом. Такие детки могут быть замкнутыми или, наоборот, импульсивными и очень активными.

Ринолалия проявляется некорректным звукопроизношением и изменением тембра голоса. Связана ринолалия с нарушением небно-глоточного смыкания.

Дизартрия — это затрудненное или искаженное звукопроизношение и слов. Связано с нарушением иннервации и ограниченной подвижностью речевого аппарата на фоне поражения центральной нервной системы.

Итак, дети с ОНР 1 уровня неоднородная группы дошкольников, которая характеризуется почти полным отсутствием речевого подражания, инертность в овладении ребенком новыми для него словами, затрудненной работой памяти, но может быть сохранен интеллект, недостаточная сформированность словообразовательной деятельности. При воспроизведении звуков у них наблюдается диффузный характер, что объясняется недостаточно развитой артикуляцией, а также низкой способностью к звуковому распознаванию. Чаще всего дефектные звуки доминирует над верным произношением. При ОНР 1 уровня дети не могут различать и воспринимать слоговую структуру. Часто можно наблюдать у таких детей повышенную тревожность, низкую самооценку.

1.3 Особенности речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня

У дошкольников с нарушением речи отмечены следующие недостатки формирования связной диалогической речи, заключающиеся в недостаточной информативности, нарушении логической организации и взаимосвязанности высказываний, их недостаточный объём, наличие лексико-грамматических нарушений [34].

Дети с ОНР имеют недостаточно высокий уровень развития всех компонентов речи (фонетики, лексики, грамматики). Объём понимания обращённой речи близок возрастной форме, дети владеют развёрнутой фразовой речью, словарный запас включает достаточное количество слов

обиходно-бытовой лексики, в речи наблюдается аграмматизм, формирование связной речи (диалогической) значительно отстаёт. Развернутые смысловые высказывания детей с ОНР отличаются отсутствием чёткости, последовательности изложения, отрывочностью. В них отражены внешние, поверхностные впечатления и отсутствуют причинно-следственные отношения. Труднее всего таким детям даются самостоятельное рассказывание по памяти и все виды творческого рассказывания. Но и в воспроизведении текстов по образцу заметно отставание от нормально говорящих сверстников. Характерно, что отсутствие у детей чувства рифмы и ритма мешает заучиванию ими стихов.

Диалоговая речь предполагает обмен информацией в вопросно-ответной форме. Для дошкольников с ОНР отличительной особенностью является то, что они испытывают сложности при формировании непосредственно вопросов. Дошкольники с нормативным развитием уже в 2,5 года могут формулировать и активно задавать вопросы, дети с ОНР и старшем дошкольном возрасте отличаются тем, что практически ничего не спрашивают.

Причины, вызывающие такое поведение несколько.

Во-первых, у дошкольников с ОНР познавательные интересы находятся на низком уровне, вследствие чего, у них нет потребности в получении новой информации, от кого бы то ни было.

Во-вторых, дошкольники с ОНР испытывают трудности при выборе главного, в фокусировке внимания на интересе, им сложно подобрать вопросительное слово, так как развитие процессов внимания, памяти и логического мышления у данной категории детей замедленные.

В-третьих, у некоторых дошкольников затруднена собственно речь (проговаривание), которые способны критически оценивать свои речевые возможности, в силу чего у них возникает нежелание вступать в контакт, отсутствует речевая активность, а значит, не развивается умение спрашивать.

Перечисленные причины отставания соответствуют нарушению одного из звеньев процесса порождения речи (мотив; программирование высказывания; выбор лексико-грамматических средств; проговаривание), и логопед должен учитывать, какое из звеньев пострадало: одного ребенка может сдерживать недостаточный уровень интеллектуального развития, другого - неумение грамматически грамотно оформить вопросительное предложение и т.д. [34].

ОНР 1 уровня у ребенка характеризуется еще несколькими признаками:

- слова используются в корневой форме, флексии отсутствуют.
- нет разницы между единственным и множественным числом.
- предлоги не используются.
- ребенок не различает род у существительных, глаголов прошедшего времени.
- слоговая структура не воспринимается.
- в домашнем обиходе используется ограниченный набор слов, заученные фразы, которые повторяются многократно.
- сложные слова сокращаются до 1-2 слогов.

Некоторые дети используют лепетные предложения для выражения мыслей, слова при этом искажены, стыкуются без предлогов, флексий. Например, биби туту (машина уехала), гай мяч (играю в мяч).

При составлении рассказа, описания события или картины дошкольники сокращают предложения до одного слова, в лучшем случае двух. ” Папа туту. Биби. Дал”. Это означает: папа уехал на машине, а я ждал его.

Пассивный словарь гораздо богаче активного. Исследователи дефекта утверждают, что дети с ОНР все понимают, а выразить не могут.

Понимание речи вне ситуации затруднено. При обращении или просьбе к ребенку требуется изображение события или предмета на картинке.

Вот примеры уровня 1 ОНР:

лечепут, издают звуки: «дада» — «дай», «май» — «мяу»;

говорят только корневую часть слова: «ку» — «кукла», «гу» — «игрушка»;

обозначают одним словом несколько предметов: «ба» — «банан» и «яблоко»;

обозначают одним словом и предметы и действия: «биби» — любой транспорт и «ехать», «око» — открыть и закрыть окно;

одни и те же слова произносят каждый раз по-разному: «автобус» — «абас», «бас» «карандаши» — «адши», «удас»;

сокращают сложные слова: «собака сидит» — «пака ди», «гуляли на горке» — «гока ги».

В то же время нельзя говорить о полном отсутствии у них вербальных средств коммуникации. Этими средствами для них являются отдельные звуки и их сочетания — звуко-комплексы и звукоподражания, обрывки лепетных слов. При восприятии обращенной речи дети ориентируются на хорошо знакомую ситуацию, интонацию и мимику взрослого. Характерным является использование слов в узком значении. Одним и тем же словом ребенок может назвать предметы, имеющие сходство по форме, назначению, выполняемой функции и т. д. Связная речь характеризуется недостаточной передачей некоторых смысловых отношений и может сводиться к простому перечислению событий, действий или предметов. Даже при наличии подсказок, наводящих вопросов дети не могут передать содержание сюжетной линии.

Итак, особенностями речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР 1 уровня является то, что в общении дети пользуются лепетными словами, однословными предложениями, дополненными мимикой и жестами, смысл которых вне ситуации непонятен. Словарный запас у детей с ОНР 1 уровня резко ограничен; в основном включает отдельные звуковые комплексы, звукоподражания и некоторые обиходные слова. При ОНР 1 уровня также страдает импрессивная речь: дети не понимают значения многих слов и грамматических категорий.

Артикуляция нечеткая, произношение звуков неустойчивое, многие из них оказываются недоступными для произношения.

Выводы по 1 главе

Таким образом, речевая коммуникация - это речевой взаимодействие людей во время коммуникации, общения не только в форме чтения и письма, но и в форме диалога и монолога.

Дети с ОНР 1 уровня неоднородная группы дошкольников, которая характеризуется почти полным отсутствием речевого подражания, инертность в овладении ребенком новыми для него словами, затрудненной работой памяти, но может быть сохранен интеллект, недостаточная сформированность словообразовательной деятельности. Часто можно наблюдать у таких детей повышенную тревожность, низкую самооценку.

Особенностями речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР 1 уровня является то, что в общении дети пользуются лепетными словами, однословными предложениями, дополненными мимикой и жестами, смысл которых вне ситуации непонятен. Словарный запас у детей с ОНР 1 уровня резко ограничен; в основном включает отдельные звуковые комплексы, звукоподражания и некоторые обиходные слова. При ОНР 1 уровня также страдает импрессивная речь.

ГЛАВА 2. Методология формирования предпосылок речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня

2.1 Методы работы по формированию коммуникативной деятельности у детей с нарушениями в речевом развитии

Р.И. Лалаева и Л.В. Бенедиктова [26] указывают, что при развитии речевой коммуникации у детей с ОНР происходит формирование:

- навыков вести диалоги, беседы;
- готовности сочувствовать, сопереживать человеку, животному, растению, которые их окружают;
- независимости и навыков сохранить уверенность в себе, несмотря на временные трудности и неудачу.

Весь ряд элементов этой компетентности проявляется в процессе оценки детьми своих работ и работ ровесников; в умениях достойным образом принимать критику в свой адрес и высказывать критику в адрес других детей с позитивной позиции.

Выделяется два класса методов развития коммуникативных навыков:

1. методы накопления содержания речи;
2. методы, закрепляющие и активизирующие словарь, развивающие его смысловую сторону.

К методам накопления содержания речи относят:

а) непосредственное ознакомление с окружающей действительностью и обогащение словаря: процесс рассматривания и обследования предметов, осуществление наблюдений, осмотров помещений школ, проведение целевых прогулок и экскурсий;

б) опосредованное ознакомление с окружающей действительностью и обогащение словаря: процесс рассматривания картин с малознакомым содержанием, чтение художественного произведения, показы кино- и видеофильма, просмотры телепередач [40].

К методам закрепления и активизации словаря относят процесс рассматривания игрушек, картин с хорошо знакомым содержанием, использование дидактических игр и упражнений [22].

Процесс приобретения коммуникативного опыта происходит не только основываясь на непосредственном участии в актах коммуникативного взаимодействия с другим человеком. Существует множество путей получения сведений о характере коммуникативных ситуаций, проблемах межличностного взаимодействия и способах их решения. Аналитическое наблюдение коммуникативных взаимодействий, как реальных, так и представленных в художественных формах, даёт не только возможности «тренировать» приобретённые познавательные средства, но и способствует процессу овладения средствами регуляции собственного коммуникативного поведения. В частности, процессы наблюдения позволяют выявлять систему правил, руководствуясь которой педагоги организуют процесс взаимодействия детей, выясняют, какой ряд правил способствует, а какой препятствует процессу успешного протекания коммуникативных взаимодействий. Не случайно наблюдение за коммуникативным поведением ребенка рекомендуется как эффективный способ повышения его компетентности [18].

Много места отводится активной речевой практике, протекающей в условиях специально созданных речевых ситуаций на темы, связанные с бытом и жизнью детей. Играя, соревнуясь, выполняя задания, дети:

- преодолевают речевую замкнутость,
- обогащают речевой опыт,
- исправляют речевые ошибки,
- учатся выражать свои мысли,
- используют речь как средство коммуникации и общения.

Основной формой устной экспрессивной речи, одним из важных средств коммуникации является диалогическая форма общения. Вопросно-

ответная форма диалога является простой, так как вопрос направляет и программирует ответ, выделяет то, что должно быть сообщено в ответе.

В процессе диалога детям предлагается ряд последовательно усложняющихся вопросов, стимулируются развернутые ответы («Скажи об этом подробнее»), а также предоставляется ребенку возможность самому задавать вопросы педагогу.

Система специальных упражнений включает упражнения в диалоге в стандартных и нестандартных ситуациях: диалог на улице, на остановке, в поликлинике и т.д. Если темы речевых упражнений близки и понятны детям, они вызывают потребность в коммуникации .

Самым обычным для детей способом проявления отрицательных эмоций является словесное выражение (ругательства, жалобы и пр.). Именно поэтому общим правилом для первоначальных игр было запрещение разговоров. Таким образом, исключали возможность возникновения споров, ссор и других конфликтных ситуаций.

На занятиях с детьми важно использовать следующие средства эмоционального стимулирования:

- похвала,
- вознаграждение,
- эмоциональное поглаживание и др.

В отечественной логопедии не представлены методики по выявлению нарушений коммуникативных навыков у дошкольников с ОНР. Наиболее приемлемой для изучения устной речи является динамико-контекстуальная методика Т. Слама-Казаку. С её помощью осуществляется динамическое изучение языка через речевую деятельность, то есть прослеживается коммуникация в реальных условиях. Это попеременный обмен репликами, последовательное построение высказывания; модификации, обусловленные изменением ситуации или реакцией партнёра.

В современной логопедии и психологии существует ряд средств и методов, с помощью которых возможно развитие коммуникативных навыков

дошкольников с ОНР III-IV уровня [50]. К средствам относятся игровая и сценическая деятельности, продуктивные виды деятельности, игрушка. К методам можно отнести коллективный разбор конфликтов, обсуждение речевых коммуникативных ситуаций, мини-сказок или пьес, работа с родителями, активность самих детей в процесс общения, описанных в работах В. К. Воробьёвой, В. П. Глухова, С. А. Мироновой, Н. А. Никашиной, Т. А. Сидорчук, Т. А. Ткаченко, А. В. Ястребовой и многих других.

В.К. Воробьёвой разработана методика с использованием картинно-графического плана для поэтапного формирования умений и навыков связной речи. Т.А. Ткаченко предлагает формировать навыки описательного рассказа с использованием моделей и схем. В работах В.П. Глухова, Т.А. Сидорчук. А.В. Ястребовой нашло отражение изложение методов обучения творческому рассказыванию путём коррекционно-развивающего обучения связной речи детей с ОНР, разработаны приёмы формирования полноценной речевой деятельности.

Также активно применяются игровые технологии развития диалогического взаимодействия дошкольников с речевыми нарушениями, разработанные Л.Г. Соловьёвой [43], которые можно дополнить функциональными тренировками, используемыми в коррекции заикания [2].

Функциональные тренировки — это специальные упражнения, в процессе которых дети обучаются навыкам импровизации и композиции, что позволяет осуществить переход к спонтанной речи, когда необходимо отстоять своё мнение и выступить без подготовки на определённую тему. Выполняя такие речевые упражнения, дети не могут осуществлять контроль за техникой речи, поэтому к началу функциональных тренировок составляющие навыка должны быть достаточно автоматизированы. Функциональные тренировки закрепляют прочность усвоенных ранее навыков, поэтому для детей с общим недоразвитием речи целесообразно проводить их на втором году обучения. Функциональная тренировка

воздействует на работу организма в целом, а не только его отдельных частей [24].

Игровая логопедия, разработанная Т.В. Грузиновой, основана на системном подходе к речи как к сложному механизму. Если в ходе диагностики у ребенка выявляется недостаточное развитие тех или иных функций, логопед их «наращивает» или формирует речь в условиях их недостатка, если из-за органических патологий восполнить их невозможно. Упор делается на развитие мотивации малыша и использование всех возможных в данном случае «базисов»: жестов, музыки, ритмики и пр.[13].

Самое главное, по мнению Т.В. Грузиновой – это установить положительный эмоциональный контакт между логопедом и ребенком, найти важный для малыша мотив, который есть у каждого. С помощью АВА-терапии и собеседования с родителями игровой логопед подбирает тот набор «базисов», которыми ребенок владеет относительно хорошо, и, опираясь на них, выводит малыша на звучащую речь. Занятия проводятся в комфортной для детей обстановке, например, сидя на полу на игровом коврике, и имеют близкую ребенку игровую форму [13].

А.В. Галахова предлагает методику работы с неговорящими детьми с задержкой речевого развития (ЗРР), которая позволяет от формирования простейших форм речи постепенно перейти к конструированию и воспроизведению развёрнутого сообщения. Система коррекционно-логопедической работы по преодолению ЗРР содержит методы, пути, приёмы, средства коррекционного воздействия, направленные на совершенствование речи как системы, как целого единого механизма с опорой на закономерности онтогенеза речевой деятельности в норме. Данная методика успешно применяется на практике в индивидуально-подгрупповой работе на протяжении многих лет и предусматривает последовательное овладение следующими этапами [10].

Альтернативная (дополнительная) коммуникация – это все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие активную экспрессивную

речь людям, не способным общаться с помощью речи. Альтернативные формы коммуникации могут использоваться постоянно (если продуктивное использование экспрессивной речи невозможно), либо временно замещать речь или использоваться как вспомогательное средство для улучшения овладения речью. В настоящее время убедительно доказано, что при серьезных задержках речевого развития альтернативная коммуникация стимулирует появление речи и способствует её развитию, а не просто заменяет собой речь.

В настоящее время распространение получили несколько форм альтернативной коммуникации: жестовый язык, коммуникация с помощью реальных предметов, с помощью репрезентативных объектов, фотографий, цветных и черно-белых пиктограмм, письменная речь (в том числе в форме набора сообщения на клавиатуре компьютера) [3].

Альтернативные формы коммуникации используются в трех направлениях коррекционной работы:

- для детей, имеющих выраженные расстройства аутистического спектра, не позволяющие ребенку пользоваться речью;
- для организации взаимодействия и общения с детьми с ДЦП, чья экспрессивная речь не развивается в силу тяжести неврологической патологии;
- в качестве временного вспомогательного средства на этапе растормаживания речи у детей с тяжелыми формами моторной алалии (в том числе при опухолях и кистах соответствующих зон головного мозга, а также при генетически обусловленных задержках развития, например, при Даун-синдроме) [3].

Метод формирования языковой системы (МФЯС), разработанный Т. Н. Новиковой-Иванцовой, применим не только при всех видах алалии, но при ДЦП и расстройствах аутистического спектра. Также он подходит детям, перенесшим кохлеарную имплантацию, имеющим трудности со слоговой структурой речи, темпом и ритмом речи, артикуляцией звуков [37].

Ключевым инструментом, запускающим речевой механизм, является музыка. Доказано, что дети, которым матери пели в раннем детстве песни на родном языке, как правило, не имеют проблем со становлением речи. Каждому занятию в методике Новиковой-Иванцовой соответствуют определенные мелодии [37].

Итак, сущность методов работы по формированию коммуникативной деятельности у детей с нарушениями в речевом развитии заключается в том, что процесс развития рассматривают как осуществление воздействия со стороны компетентных лиц (педагогов или родителей), а процесс диагностики коммуникативных навыков должен становиться отправной точкой в процессе организации педагогической работы. В основе положены игровые технологии. Реализация данных методов возможна только в тесной взаимосвязи работы всех специалистов педагогического процесса. В повседневной жизни, во взаимодействии ребенка с педагогами, родителями и сверстниками постоянно должно осуществляться формирование навыков общения этих детей.

2.2 Условия формирования предпосылок речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня

Важным условием формирования предпосылок речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня является то, что устраняют эту проблему параллельно с лечением и коррекцией причины. На начальном этапе ребенка в игровой форме учат понимать речь: находить игрушки, угадывать предметы, выполнять простые инструкции. Во время занятий расширяется словарный запас. Чтобы активировать речь, детей учат подражать голосам животных, звукам музыкальных инструментов. Их обучают указательным местоимениям, показывают, как обращаться к родственникам. Одновременно ведется работа

над развитием функций, без которых речь невозможна. Это внимание, память и мышление. С ребенком играют в «Что лишнее», предлагают выполнить простые действия по образцу.

На этом этапе коррекции главное — появление простой фразы и повышение активности речи. Правильно произносить звуки ребенка научат позже.

Логопедическая работа при ОНР 1-й стадии занимает минимум 3–4 года, а борьба с остаточными явлениями может продолжаться и в школьном возрасте. В обследовании таких детей участвуют педиатр, невролог, отоларинголог, логопед-дефектолог, психиатр. Педиатр оценивает общее состояние здоровья маленького пациента, дает направления на консультации узких специалистов. Отоларинголог оценивает остроту слуха и исключает глухоту. Психиатр оценивает психическое здоровье маленького пациента и исключает заболевания по своему профилю, которые также могут сопровождаться нарушением речевого развития. К таким относится, например, аутизм. Но главенствующая роль отведена неврологу и логопеду. Именно эти специалисты диагностируют заболевание, оценивают степень его выраженности, выявляют причину и разрабатывают схему лечения. Невролог оценивает неврологический статус пациента, назначает аппаратную диагностику (например, МРТ головного мозга), определяет причину нарушений речи и дает рекомендации логопеду. При ОНР 1 уровня невролог обычно назначает медикаментозную терапию, физиопроцедуры, массаж.

Логопед-дефектолог определяет речевой статус ребенка. Сначала он собирает анамнез — из заключений других узких специалистов и информации, предоставленной родителями. Он интересуется у родителей, как протекала беременность, когда малыш начал проявлять речевую активность (например, начал агукать), когда сказал первое слово, насколько он в целом стремится к общению — все это очень важно. Затем логопед изучает речевой аппарат ребенка и обследует компоненты языка: особенности звукопроизношения, способность маленького пациента

составлять осмысленный, связный и грамотный текст, объем словарного запаса.

На основании полученных данных специалист ставит окончательный диагноз: форму и степень нарушения речевого развития, а также назначает коррекционную программу.

Педагог, работающий с данной категорией детей, должен знать специфику данного нарушения, методы диагностики и коррекции. На занятиях постоянно должна вестись работа по формированию навыков общения у детей. Кроме специально организованных занятий развитие данных навыков должно происходить даже на прогулке и во время режимных моментов. Необходимо постоянно подталкивать детей к осуществлению речевых действий [8].

Родители должны помнить о том, что их дети, обучаясь в дошкольном учреждении даже самого высокого класса, нуждаются в помощи и дома [35].

Во-первых, таким детям постоянно нужна ситуация создания мотивации. Необходимо заинтересовывать ребенка для осуществления любой деятельности, в том числе и речевой.

Во-вторых, взрослые должны относиться к любому ребенку как к личности, имеющей свое мнение, желания и права.

В-третьих, дабы не вызывать у ребенка речевого негативизма ни в коем случае нельзя наказывать, ругать детей за те ошибки, которые возникают из-за нарушения. Необходимо поддерживать ребенка, помогать ему, так как всеобщими усилиями можно добиться положительных результатов во всем развитии дошкольника. В Приложении 7 разработаны памятки и рекомендации для взрослых для выработки правильного общения с дошкольником

В-четвертых, необходимо постоянно вызывать эмоциональные реакции таких детей путем демонстрации своих. Пусть это выглядит где-то наиграно, но это принесет лишь положительные результаты для ребенка. Родители

должны чаще обыгрывать какие-либо ситуации с детьми, сказочные истории и т.д. Лучше всего использовать те ситуации, которые приятны ребенку.

Главным направлением работы являются формирование основных компонентов структуры коммуникативной деятельности, которые включают в себя [29]:

- активность ребенка в общении;
- использование вербальных средств общения;
- использование невербальных средств общения;
- эмоциональные проявления ребенка во время общения.

Активность ребенка в общении предполагает развитие следующих умений и навыков:

- легко входить в контакт с детьми и взрослыми;
- вступать в общение со сверстниками по собственной инициативе и по инициативе другого ребенка, а не только по требованию взрослого;
- вступать в общение со взрослыми по собственной инициативе и по инициативе взрослого;
- задавать вопросы, связанные с содержанием деятельности;
- строить общение с учетом ситуации и требований окружающих.

Использование вербальных средств общения проявляется в том, что ребенок:

- выражает свои мысли ясно, последовательно;
- при построении ответов на вопросы использует распространенный ответ;
- при самостоятельном формулировании вопроса адекватно использует вопросительные слова;
- пользуется формами речевого этикета (приветствия, прощания, просьбы и т.д.) адекватно ситуации.

Использование вербальных средств общения (мимика, жесты, интонация, дистанция) предполагает выразительное применение их ребенком в соответствии с конкретной ситуацией.

Эмоциональными проявлениями ребенка во время общения являются:

- преобладание положительных или отрицательных эмоций при общении со сверстниками;
- преобладание положительных или отрицательных эмоций при общении со взрослыми;
- достаточная эмоциональность ребенка во время общения, адекватность сложившейся ситуации.

Для развития коммуникативных умений детей дошкольного возраста с ОНР предпочтение отдается подгрупповой форме работы [41].

В коллективной игровой деятельности происходит проигрывание и разрешение проблемных ситуаций, осознание и выражение чувств. Игра, является средством, основным условием является установление значимых взаимоотношений с каждым ребенком [52].

Педагог стремится создать атмосферу доверия, безопасности, позволяющую выражать самые сокровенные эмоции, а также проявлять стремления к самостоятельности, независимости, одобрению. Устойчивое уважение и принятие помогают ребенку понять себя и выразить проблемы доступным для него языком, посредством игры, рисунка, сказки, не опасаясь последствий. Только безусловное принятие, когда отсутствует формула: «Я принимаю тебя только тогда, когда ты будешь вести себя так то и так то», – позволяет ребенку полностью раскрыться и поделиться своим внутренним миром. В атмосфере, лишенной критике, осуждения, дети становятся способными открыто встретиться со своими переживаниями, проблемами, выразить их и освободиться .

Основным способом овладения коммуникативными умениями являются разные виды деятельности, т.к. в деятельности возникает:

- осознание необходимости общения,
- потребность использования речи,
- формируется речевое поведение.

Игра является индикатором процесса адаптации и нарушений во взаимоотношениях с другими людьми.

В процессе работы должны использоваться игры, направленные на привлечение внимания к партнеру, его внешности, настроению, действиям, поступкам; главный метод – непосредственное взаимодействие. Такие игры способствуют возникновению эмоциональных связей и чувства общности, требуют от детей сопереживания другому, дают им возможность помочь и поддержать сверстника [52].

Задачи логопеда:

развивать понимание речи;

формировать самостоятельную речь на основе подражания;

учить двусоставным простым предложениям.

Логопедическая работа с детьми с общим недоразвитием речи 1 уровня расширяет представление об окружающих детей предметах и явлениях, развивайте понимание слов и выражений, описывающих знакомые ситуации. При этом важно говорить короткими фразами, по два-четыре слова, повторяя одни и те же слова в разных грамматических формах. Использовать игрушки, посуду, муляжи продуктов питания, картинки.

Обращать особое внимание на умение различать:

единственное и множественное число существительных и глаголов (яблоко — яблоки, возьми — возьмите);

близкие по звучанию глаголы (купается — катается, копает — покупает);

близкие по смыслу действия (пишет — рисует, несет — везет);

противоположные действия (надень — снимь, включи — выключи).

Понимание речевых конструкций ребенок демонстрирует, выполняя действие или указывая на соответствующую картинку.

На этапе формирования самостоятельной речи формируется активный лексический запас, не ставя задачу добиться правильной фонетики. Учите

ребенка называть близких людей (мама, папа), простые имена (Таня, Коля, Яна), выражать просьбы (на, дай, иди).

Как только ребенок начинает активно повторять за взрослым, нужно учить произносить сначала односложные, а затем двухсложные слова с одинаковым последним слогом (пал-ка, руч-ка, кош-ка), добиваясь точного воспроизведения ритмико-интонационного рисунка. Можно отстукивать ритм карандашом или хлопать в ладоши.

Начинать можно работу с предложений в повелительном наклонении (мама, дай; на мяч), затем перейдите к указательным словам в сочетании с существительным в именительном падеже (тут каша).

Учить ребенка правильно строить предложения из сочетания существительного в именительном падеже и глагола 3-го лица настоящего времени (Маша сидит, папа ест).

Приучать давать краткий ответ на вопрос (Кто лежит? Киса).

Поскольку при ОНР 1 группы сильно недоразвиты все звенья языковой системы, ребенок не владеет общеупотребительной речью, логопед учит его понимать обращенную к нему речь, повышает речевую активность, активизирует речеподражание. Дополнительно назначают логопедический массаж (нормализует речевые мышцы, чтобы ему стало легче произносить звуки), лечение микротоками (активизируют речевые центры головного мозга) и медикаментозную терапию. Все эти процедуры назначает невролог.

Таким образом, к коррекции ОНР 1 уровня подходят комплексно. Самостоятельно в домашних условиях достичь результатов невозможно, поэтому ребенок обязательно должен систематически заниматься с логопедом-дефектологом. Также важны и занятия дома с родителями — специалист даст комплекс упражнений. Все упражнения выполняются в форме игры. Дети с ОНР 1 степени занимаются индивидуально, хотя иногда занятия проводят и в группах по 2 – 3 человека. Только такой подход поможет ребенку перейти на более высокую ступень речевого развития, овладеть новыми навыками.

2.3 Организация опытно-экспериментальной работы

Цель – опытно-экспериментальным путем проверить влияние коррекционной работы на формирования предпосылок речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня.

Объект – предпосылки речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста.

Предмет – коррекционно-развивающая работа по формированию предпосылок речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня.

Задачи:

1) изучить проблему формирования речевой коммуникации в научной литературе;

2) рассмотреть психолого-педагогическую характеристику детей с общим недоразвитием речи I уровня;

3) изучить особенности речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня;

4) рассмотреть методы работы по формированию коммуникативной деятельности у детей с нарушениями в речевом развитии;

5) изучить условия формирования предпосылок речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня;

6) подобрать систему коррекционной работы по формированию речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня и провести анализ эффективности коррекционной работы.

Гипотеза исследования: формирование предпосылок речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим

недоразвитием речи I уровня будет эффективным при соблюдении следующих условий:

- работа будет системной, с включением родителей
- работа обеспечивает коррекцию фонетической стороны речи, развитие фонематического восприятия, формирование и совершенствование лексико-грамматических средств языка,
- работа будет направлена на развитие самостоятельной фразовой речи.

Методы исследования определялись в соответствии с целью и задачами работы. В ходе исследования применялись теоретические и эмпирические методы:

1. Анализ психолого-педагогической литературы.
2. Наблюдение за детьми.
3. Педагогический эксперимент.
4. Количественный и качественный анализ полученных данных.
5. Контроль над эффективностью проводимых коррекционных мероприятий и оценка их результатов.

Исследование проводилось в четыре этапа.

Первый этап - составление плана и разработка методики эксперимента.

На втором этапе - проводился эксперимент и анализ его результатов. Так же на этом этапе была разработана и уточнена программа для коррекционного воздействия на формирование предпосылок речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня. База исследования: МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 31», города Снежинска, Челябинской области, 7 человек младшего дошкольного возраста.

На третьем этапе был проведён анализ эффективности экспериментальной коррекционной работы.

На четвертом этапе подводились итоги, формулировались выводы и происходило оформление работы.

Планирование и реализация констатирующего экспериментального исследования строилось по следующим принципам [50]:

– принцип комплексности – дает возможность выявить данные о состоянии речевых и неречевых функций, а так же дает возможность определить клиническую форму патологии речи и структуры речевого дефекта;

– принцип системности – для обследования подбирается конкретная система, которая исследует состояние всех компонентов языка, а так же развитие моторных функций, на основании этого строится вывод о клинической форме речевой патологии;

– принцип динамического изучения – предполагает использование диагностических способов с учетом возраста обследуемого, обнаружение его допустимых способностей.

– принцип качественного анализа данных – включает в себя методы действий, характер его ошибок, контакт ребенка с экспериментом. Высококачественный анализ приобретенных итогов при обследовании речи не противопоставляется учету количественных данных.

– деятельностный принцип учитывает ведомую активность ребенка, в согласовании с которой проводится диагностическое обследование.

– принцип последовательного подхода – подразумевает то, что исследование, проводится сообразно этапам. Любому этапу подходят свои задачи, способы и приемы обследования.

– принцип наглядности – в ходе обследования логопед использует наглядный материал: предметы, сюжетные картинки, реальные действия, всесторонние вспомогательные материалы;

– этиопатогенетический принцип – логопед во время обследования выявляет этиологию, патогенез нарушений и в заключении планирует и организует коррекционную работу.

Диагностическими ориентирами выступают возрастные нормативы развития речи.

Наиболее важными условиями включения диагностической составляющей в коррекционно-образовательный процесс являются:

- регулярное изучение уровня речевого развития детей;
- сбор информации об особенностях речи с помощью разных методов, приёмов и из разных диагностических источников;
- выбор форм и способов фиксации результатов диагностики;
- использование диагностических данных в интересах ребёнка.

Диагностика исключает тестирующий характер изучения детской речи и определяет выбор форм и приёмов, позволяющих при минимальных затратах времени получить полную и достоверную информацию о состоянии речи детей.

Требования к проведению обследования:

- используются краткие и точные речевые инструкции;
- инструкции предлагаются с опорой на предметную и коммуникативную ситуацию, указательные и обводящие жесты, наглядный игровой материал;
- широко используются повторы взрослым детских высказываний с уточняющей интонацией, позволяющие проверить степень понимания ответа самим ребёнком;
- речевой материал, которым должен оперировать ребёнок, состоит из 2-3 слов, допускаются «ответы» детей в виде жестов, изобразительных и предметных действий.

С целью исследования уровня развития речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР 1 уровня, нами были рассмотрены и проанализированы 2 методики исследования развития речи.

Задачи:

1. Изучение диагностических методик исследования инициальной речи.
2. Подбор необходимого диагностического материала соответствующего данной категории детей.

Методика №1. Методика формирования языковой системы у неговорящих детей Т.Н. Новикова-Иванцовой.

Цель – определения уровня инициальной речи.

Методика включает 6 заданий:

Задание №1

Пропевание гласных звуков с опорой на наглядный материал

Аня плачет: А-А-А

Оля охает: О-О-О

Паровоз гудит: У-У-У

Задание №2

Пропевание слогов с опорой на наглядный материал

Корова мычит: Му-у-у

Гусь гогочет: Га-га- га

Задание №3

Многократное повторение слогов с отхлопыванием этих слогов

МА-МА-МА

БА-БА-БА

ПА-ПА-ПА

ДА-ДА-ДА

НА-НА-НА

Задание №4

Отраженное проговаривание слов

Мама

Папа

Баба

Задание №5

Покажи на картинке где животные Педагог: Где кошка?

Ребенок: Тут мяу

Где корова?

Тут му-у

Где гусь?

Тут га-га

Задание №6

Отработка с жестом просьбы

Дай мне.

При обработке результатов исследования развития инициальной речи мы выделили три уровня критерия оценивания. Критерии оценивания:

1. Высокий уровень – умение вступить в контакт с экспериментатором, хорошая коммуникативная деятельность, открытость ребенка, большой интерес к выполнению предлагаемых заданий, активно выполняет предложенные задания, нет негативных реакций на выполнение заданий – 2 балла.

2. Средний уровень – вступает в частичный или пассивный контакт с экспериментатором, слабая коммуникативная деятельность, проявляет частичный интерес к выполнению предлагаемых заданий, задания выполняют, но с помощью экспериментатора – 1 балл.

3. Низкий уровень – замкнутость, не вступает в контакт, нет коммуникативной деятельности, не проявляет интерес к заданиям, не выполняет предлагаемые задания, проявляет негативизм к заданиям, отказывается от помощи – 0 баллов.

Также применили методику №2 «Диагностика речевого развития» (авторы Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора) комплексная, включает вербальные и невербальные диагностические ситуации, а также наблюдение.

Цель: выявление уровня развития речи у детей младшего дошкольного возраста.

В качестве стимульного материала использовались предметные картинки, учитывающие обследование таких аспектов речевого развития, как умение понимать речь взрослого и актуальное состояние фонематического слуха и слухового внимания. Состояние активной речи ребенка наблюдалось в естественной ситуации.

Согласно теории развития детей в соответствие с эпикризными сроками диагностика предполагала две методики. Поэтому перед началом обследования уточнялась дата рождения ребенка. В связи с тем, что возраст обследуемых детей соответствовал второму эпикризному периоду третьего года жизни (приложение А), воспитанникам предлагались задания с 2 лет 7 месяцев до 3 лет.

Логопедическое обследование включало сбор информации о том, как ребенок развивался до того момента, как его начали обследовать специалисты детского сада, а так же отмечался неврологический статус воспитанника. В речевой карте указывались особенности строения черепа головы, лица, умение хмуриться, поднимать брови, надувать щеки, особенности развития органов артикуляционного аппарата, особенности развития дыхательной системы ребенка, особенности звучания голоса.

В процессе наблюдения за игрой ребенка отмечался уровень понимаемой речи.

При обследовании умения ребенка слушать проигрывались игровые упражнения «Что звучит, угадай», «Кто тебя позвал?». А так же фонематический слух проверялся умением узнавать и различать близкие по звучанию слова.

Результаты логопедического обследования фиксировались в «Протоколе обследования речевого развития ребенка».

Критерии оценки результатов.

Интерпретация результатов осуществлялась по аспектам речевого развития: умения понимать речь взрослого, актуальное состояние фонематического слуха и слухового внимания, состояние активной речи.

Результаты обследования фиксировались в речевой карте с подробной регистрацией речевой и внеречевой деятельности, умениями ребенка - «понимает», «не понимает». Диагностическая карта показана в таблице 1

Диагностическая карта

Критерии оценки	уровень	показатели	балл
Развитие общения	Отсутствие	Ребенок не проявляет инициативы в общении, попытки привлечь взрослого к своим действиям отсутствуют, отказывается от совместной деятельности	1
	Низкий	Ребенок предпочитает действовать самостоятельно, изредка обращается ко взрослому, в совместной деятельности не заинтересован, часто отвлекается	2
	Средний	Ребенок с удовольствием взаимодействует со взрослым, но проявить инициативу в общении не пытается	3
	Нормальный	Ребенок заинтересован в сотрудничестве, настойчиво требует внимания взрослого, стремится продлить общение	4
Состояние активного словаря	Отсутствие	Ребенок пользуется немодулированным лепетом в момент, когда двигается, удивляется, радуется, слова-обозначения отсутствуют. Лепет состоит из губногубных, переднеязычных взрывных звуков	1
	Низкий	Ребенок пользуется лепетом, в момент эмоциональной включенности может называть слова облегченными словами (5-15 слов: мам, пап, дай, бух, дядя, ляля, кхх, мау)	2
	Средний	Ребенок во время игры может использовать лепет и облегченные слова, узнает и называет предметы обихода, простые действия, использует выразительные жесты, мимику, интонацию. Произвольная речевая деятельность не сформирована	3
	Нормальный	Ребенок легко подражает словам взрослого. Может озвучивать свои действия во время предметных действий. Количество слов в активном словаре быстро пополняется.	4
Понимание речи	Отсутствие	Ребенок демонстрирует выраженные трудности в понимании обращенной речи	1
	Низкий	Демонстрирует умение понимать речь взрослого, подкрепленную конкретной ситуацией, не может соотнести предмет с картинкой	2
	Средний	Ребенок демонстрирует хорошее понимание обращенной к нему речи взрослого, с интересом соотносит предметы с изображением на картинке. С трудом отвечает на вопросы «Где?», «Куда?», «С кем?», «От кого?» и т. д.	3
	Нормальный	Ребенок с удовольствием общается со взрослым, отвечает на вопросы «Где?», «Куда?», «С кем?», «От кого?» и т. д.	4

Выводы по 2 главе

Таким образом, сущность методов работы по формированию коммуникативной деятельности у детей с нарушениями в речевом развитии заключается в том, что процесс развития рассматривают как осуществление воздействия со стороны компетентных лиц (педагогов или родителей), а процесс диагностики коммуникативных навыков должен становиться отправной точкой в процессе организации педагогической работы. В основе положены игровые технологии. Реализация данных методов возможна только в тесной взаимосвязи работы всех специалистов педагогического процесса. В повседневной жизни, во взаимодействии ребенка с педагогами, родителями и сверстниками постоянно должно осуществляться формирование навыков общения этих детей.

К коррекции ОНР 1 уровня подходят комплексно. Самостоятельно в домашних условиях достичь результатов невозможно, поэтому ребенок обязательно должен систематически заниматься с логопедом-дефектологом. Также важны и занятия дома с родителями — специалист даст комплекс упражнений. Все упражнения выполняются в форме игры. Дети с ОНР 1 степени занимаются индивидуально, хотя иногда занятия проводят и в группах по 2 – 3 человека. Только такой подход поможет ребенку перейти на более высокую ступень речевого развития, овладеть новыми навыками.

Исследование проводилось в четыре этапа. Цель – опытно-экспериментальным путем проверить влияние коррекционной работы на формирования предпосылок речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня. Нами были рассмотрены и проанализированы 2 методики исследования развития речи: методика формирования языковой системы у неговорящих детей Новикова-Иванцова Т. Н. и методика «Диагностика речевого развития» (авторы Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора).

ГЛАВА 3. Опытнo-экспериментальное исследование по формированию предпосылок речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня

3.1 Анализ результатов исследования речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня

Проанализируем результаты первичной диагностики. Первыми посмотрим данные по методике формирования языковой системы у неговорящих детей Новикова-Иванцова Т.Н., которая опирается на онтогенетический принцип развития речи (таблица 2).

Таблица 2

Результаты диагностики

Имя испытуемого	баллы	уровень развития речи
Оля	0	низкий
Иван	1	средний
Артем	1	средний
Женя	0	низкий
Ксения	0	низкий
Влад	0	низкий
Максим	0	низкий

Данные таблицы покажем графически (рис .1).

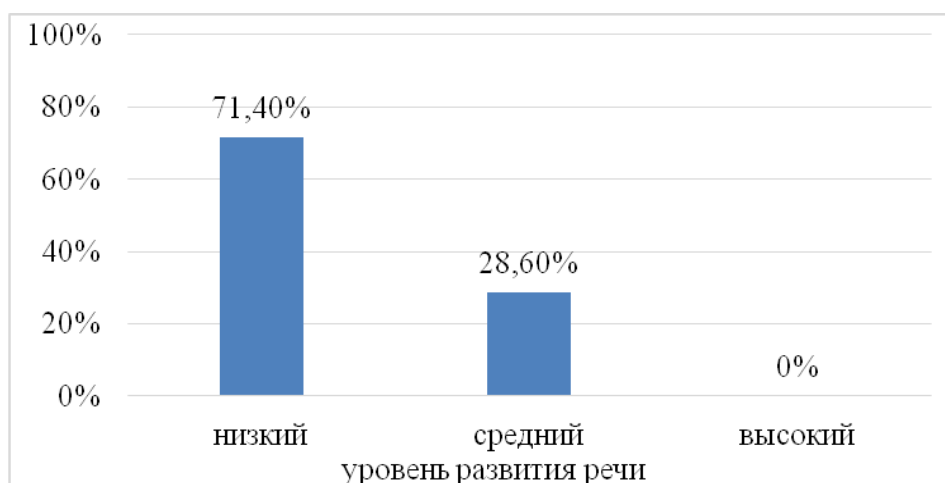


Рисунок 1. Результаты диагностики детей 2-3 лет по методике формирования языковой системы у неговорящих детей Новикова-Иванцова Т. Н.

Дети со средним уровнем развития инициальной речи составили 28,6% от всей выработки. Пример, как выполнял предлагаемые задания ребенок. Не сразу, но вступал в контакт. Был не внимателен к прослушиванию инструкций, наблюдалось снижение сосредоточенности при выполнении заданий. При отраженном проговаривании, как и при самостоятельных ответах, требовалась помощь экспериментатора. Задания, требующие выполнения с жестом выполнялся только жест.

Дети с низким уровнем развития инициальной речи 71,4%. Пример как выполнял предлагаемые задания ребенок с низким уровнем. Вступал в пассивный контакт с экспериментатором. При прослушивании инструкции показал низкий уровень сосредоточения на задании. Отмечалась быстрое утомление, потеря интереса к заданиям, возникали трудности при ответах на вопросы. Присутствовал негативизм, наблюдался отказ от выполнения заданий.

Проанализируем результаты диагностики детей по методике «Диагностика речевого развития» (авторы Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора) (таблица 3).

Таблица 3

Результаты диагностики детей

Имя испытуемого	Развитие общения		Состояние активного словаря		Понимание речи	
			2	низкий	2	низкий
Оля	2	низкий	2	низкий	2	низкий
Иван	3	средний	2	низкий	3	средний
Артем	3	средний	2	низкий	2	низкий
Женя	2	низкий	2	низкий	2	низкий
Ксения	2	низкий	2	низкий	2	низкий
Влад	2	низкий	2	низкий	3	средний
Максим	2	низкий	2	низкий	2	низкий

Данные таблицы покажем графически (рис. 2).

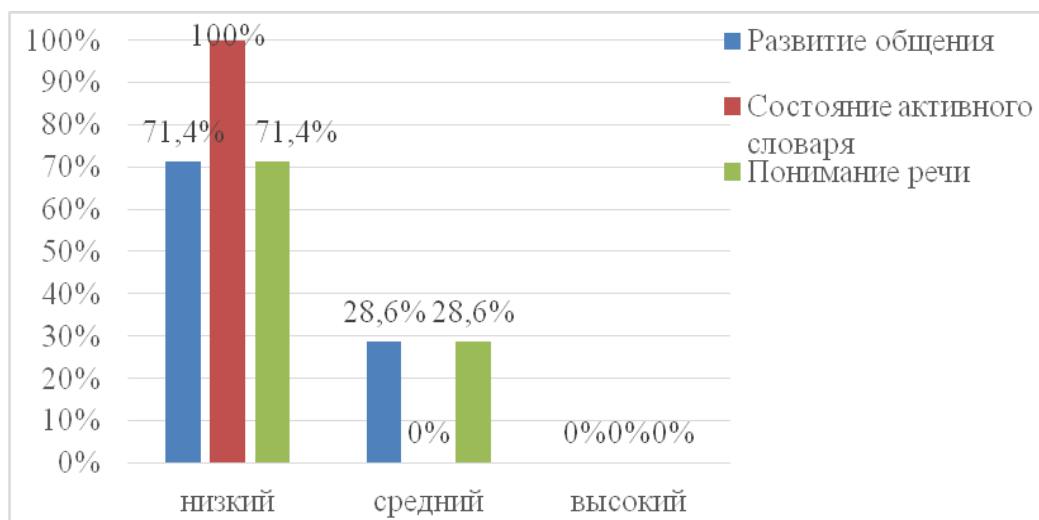


Рисунок 2. Результаты диагностики детей по методике «Диагностика речевого развития» (авторы Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора)

По рисунку видно, что

- общение детей находятся на низком и среднем уровне развития. В основном дети предпочитают действовать самостоятельно, изредка обращаясь ко взрослому, слабо включаются в совместную деятельность, часто отвлекаются, либо играют со взрослым, но не проявляют инициативы в общении;
- состояние активного словаря детей – все дети пользуются лепетом, в момент сильной заинтересованности называет предметы облегченными словами (5–10 слов: мама, папа, дай, бух, дядя, ляля, би-би, пи-пи);
- понимание речи – 71,4% детей понимают обращенную речь на бытовом уровне, подкрепленную конкретной ситуацией, но не соотносят предмет с картинкой, а 28,6% детей хорошо понимают обращенную речь, соотносят предметы с изображением на картинке, но не понимают вопросов косвенных падежей, вопросов с осложнённой инструкцией (Оля на вопрос «Чем режут хлеб?» должна была указать на картинку с изображением ножа, но она указала на рядом лежащую картинку. Женя на вопрос «Что ты возьмешь на улицу, когда идет дождь, чтобы не промокнуть» должен был показать картинку с изображением зонта, но он показал на первую попавшуюся картинку).

Итак, анализ результатов показал, что у детей преобладает низкий уровень развития речи, понимания речи и активного словаря, и отношение мам к детям также различно, не преобладают положительные эмоции в общении у большинства.

3.2 Система коррекционной работы по формированию речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня

Цель - коррекция речевых недостатков у детей с общим недоразвитием речи младшего дошкольного возраста.

Задачи:

- 1) развивать активную подражательную речевую деятельность;
- 2) формировать и совершенствовать лексический строй речи (импрессивная и экспрессивная стороны речи);
- 3) формировать и совершенствовать грамматический строй речи;
- 4) развивать речевое общение, связную речь;
- 5) формировать и осуществлять коррекцию звукопроизношения, слоговой структуры слова;
- 6) развивать просодическую сторону речи;
- 7) развивать слуховое восприятие;
- 8) развивать сенсомоторные способности;
- 9) развивать познавательные процессы.

Планируемые результаты.

Подражательная речевая деятельность.

Ребёнок активно воспроизводит по подражанию действия, звуки окружающего мира, крики животных и птиц, звучание музыкальных инструментов.

Лексический строй речи.

Ребенок проявляет речевую активность, умеет вслушиваться в обращённую речь; выделяет названия предметов, действий, признаков; понимает обобщающее значение слов; понимает двухступенчатую инструкцию; называет предметы, объекты, изображенные на картинке, и действия, ими совершаемые. Активно начинает употреблять прилагательные и местоимений.

Грамматический строй речи.

Ребёнок употребляет некоторые формы словоизменения: существительные множественного числа именительного падежа; существительные единственного числа винительного, родительного, дательного, творительного падежей без предлогов; глаголы повелительного наклонения. Ребёнок согласовывает прилагательные, и глаголы прошедшего времени с существительными мужского и женского рода. Малыш понимает и практически употребляет предлоги В, ИЗ, НА, С, У. При употреблении данных грамматических форм иногда встречаются ошибки. При построении простых распространенных предложений ребёнок опускают отдельные члены предложения.

Речевое общение, связную речь.

Ребёнок осваивает навыки разговорной речи, владеет навыками составления простых предложений из 2-3 слов по вопросам, демонстрации действий, картинке. Доступна простая форма диалогической речи. Однако он часто отвлекается от содержания вопроса. Речь ситуативная. Владеет рассказыванием простых потешек.

Звукопроизношение, слоговая структура слова.

У малыша увеличилась подвижность органов артикуляционного аппарата. Ребёнок владеет правильным произношением всех звуков родного языка (за исключением шипящих и сонорных звуков); звуко-слоговая структура двухсложных слов сохранна.

Просодическая сторона речи.

Ребёнок умеет различать и воспроизводить утвердительную, отрицательную, вопросительную интонацию голоса. Необходимо совершенствовать интонационную сторону речи, развивать дикцию, темп, силу голоса.

Слуховое восприятие.

Ребёнок уверенно определяет наличие или отсутствие звука; различает неречевые и речевые звуки по силе, тембру, количеству, темпу звучания. Умеет воспроизводить односложный ритмический рисунок.

Познавательное развитие.

Ребёнок решает практические задачи с помощью орудийных и соотносящих действий, то есть с помощью наглядно-действенного мышления. Выполняет первые мыслительные операции – сравнение и обобщение. Ребёнок сравнивает предметы по цвету и форме, выделяет отличия по другим признакам. Обобщает предметы по цвету, форме, величине. Память ребёнка произвольная, характеризуется образностью. Ребенок не умеет ставить перед собой осознанных целей, что-либо запомнить. Запоминание и припоминание происходят независимо от его воли и сознания. Ребёнок запоминает 2 слова из 10. Значительно увеличивается объем произвольного внимания, повышается его устойчивость.

Сенсомоторное развитие.

Ребенок ориентируется в величине, форме и цвете предметов, может назвать 4 основных цвета и 3-4 формы, подобрать геометрические формы по образцу; разложить сериационный ряд, складывает простые предметные картинки из 3-4 частей. Ребёнок без помощи взрослого собирает пирамидку с учётом величины колец; сооружает элементарные постройки из 4-5 крупных кубиков по образцу и описанию, обследует предметы осязательно-двигательным способом; с помощью взрослого сравнивает 2 предмета по 1-2 признакам, выделяет сходства и различия. Рассматривая новые предметы, ребенок не ограничивается простым зрительным восприятием, а переходит к

осязательному, слуховому и обонятельному восприятию. Имеет первичные представления о смене времен года и сезонных изменениях в природе.

Ребенок совершает прыжки на месте на двух ногах и прыжки в длину с места; ходит и бегает на носках, с высоким подниманием колена, в колонне по одному, по кругу; бросает мяч от груди обеими руками; повторяет вслед за взрослым простые движения, не проявляя при этом моторной неловкости; выполняет по подражанию упражнения для рук и плечевого пояса, для туловища.

Программа опирается на следующие общедидактические принципы:

- научности;
- систематичности и последовательности;
- доступности;
- наглядности;
- сознательности и активности;
- прочности, воспитывающего характера обучения.

В основе программы лежат следующие специфические принципы:

- этиопатогенетический (учет этиологии и механизма нарушения речепроизводства);
- развития (анализ изменений развития и причинно-следственные связи между ними);
- учет симптоматики и степени выраженности нарушения;
- поэтапного формирования психических функций;
- подхода к речевым нарушениям с позиций связи с другими сторонами психического развития;
- максимальной опоры на различные анализаторы;
- комплексного подхода (знание практических достижений педагогики, психологии, психолингвистики, языкознания, медицины);
- коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи, т.е. направленности на формирование речевого высказывания.

Методы реализации принципов на занятиях обусловлены качеством используемого принципа и направленностью на определенную деятельность. Принципы показаны в таблице 4.

Таблица 4

Принципы реализации методов на занятии

№	Принципы	Методы реализации на занятии
1	Систематичность	Планирование работы по всем разделам программы. Непрерывность процесса обучения по каждому разделу программы. Регулярные занятия.
2	Индивидуализация	Диагностика. Определение уровня развития речи ребенка соответственно возрасту. Наблюдение специально организованной обучающей ситуации. Учет динамики развития. Вариативность заданий в рамках одного содержания в соответствии с возможностями каждого ребенка.
3	Динамичность восприятия	Разнообразные типы структур занятий для смены видов деятельности детей. Смена видов деятельности (до 10 – 13 в пределах одного занятия продолжительностью 10 – 15 минут).
4	Продуктивная обработка информации	Задания, предполагающие самостоятельную обработку информации. Дозированная поэтапная помощь педагога. Перенос способа обработки информации на свое индивидуальное задание.
5	Постепенное повышение требований	Задания по степени нарастающей трудности (от простого к сложному). Доступность предлагаемого материала.
6	Наглядность	Практический показ, демонстрация действий. Многочисленность повторения демонстрируемых действий. Использование наглядных пособий. Дидактическая функция наглядности.
7	Развитие и коррекция высших психических функций	Включение в занятия специальных упражнений по развитию и коррекции высших психических функций. Задания с опорой на несколько анализаторов.
8	Мотивация	Постановка законченных инструкций. Включение в занятия современных реалий. Создание условий для достижения, а не получения похвалы. Проблемные задания, познавательные вопросы. Одобрение, развернутая словесная оценка.

Содержание коррекционно-развивающей работы с детьми младшего дошкольного возраста с I уровнем ОНР отражено в перспективном и календарно-тематическом планах.

Формы работы с родителями:

- наглядно-информационное просвещение;
- родительские собрания;
- коллективные и индивидуальные консультации;
- открытые занятия.

План работы с родителями показаны в таблице 5.

Таблица 5

План работы с родителями

№ п/п	Название мероприятия
1	1. Организационное родительское собрание «Что должен знать ребёнок в младшем возрасте». 2. Консультация «Всё о развитии детской речи». 3. Папка-передвижка для родителей «Возрастные особенности детей младшего дошкольного возраста».
2	1. Консультация логопеда «Домашнее задание. Как его выполнять?». 2. Педагогический всеобуч «Что надо знать о своём ребёнке?».
3	1. Оформление почты для родителей.
4	1. Семинар-практикум «Сенсомоторное развитие как средство формирования речевой деятельности у младших дошкольников» 2. Памятка для родителей «Как отвечать на детские вопросы?».
5	1. Консультация логопеда «Учим детей слушать».
6	1. Семинар-практикум «Артикуляционная сказка» 2. Оформление буклета (логопед) «Что делать, если ребёнок левша?».
7	1. Оформление буклетов «Сенсорика. Моторика.» 2. Проведение совместного логопедического занятия с родителями.
8	1. Семинар-практикум «Использование мнемотаблицы при заучивании стихотворения». 2. Выставка семейных работ «Книжка-малышка»
9	1. Итоговое родительское собрание по теме: «Вот и стали мы на год взрослей!» (подведение итогов по результатам диагностики речевого развития детей)

Форма занятий: подгрупповые и индивидуальные.

Подгрупповое занятие:

1 этап. Вводный

2 этап. Основной

3 этап. Динамическая пауза

4 этап. Заключительный.

Индивидуальное занятие:

1 этап. Артикуляционная гимнастика

2 этап. Постановка звука

3 этап. Автоматизация звука

4 этап. Дифференциация звуков.

Кадровое обеспечение проекта:

- учителя-логопеды, подготовленные к реализации программы коррекционно-педагогической работы;

- педагоги-психологи, подготовленные к реализации программы с дефектологическим уклоном.

Материально-техническое обеспечение:

1. Пособия для развития слухового внимания:

– музыкальные игрушки:

– бубен;

– барабан;

– дудочки;

– погремушки;

– колокольчики;

– звоночки;

– металлофон;

– бубенцы;

– свистульки;

– шарманка;

– коробочки, бутылочки с сыпучими наполнителями, издающими различные шумы: горох, фасоль, крупа, каштаны;

– мягкие пищащие игрушки: молоточки, мячи, шары.

2. Пособия на развитие мелкой моторики:

- коробка с песком, с камешками и другими природными материалами;
- мячи разного размера, из материалов различной текстуры;
- пособия с разной поверхностью: рукавичка, ладошка-колючка, мочалки;
- бусины для нанизывания на шнурки;
- ленты, верёвочки.

3. Дидактические игрушки:

- кубики разных размеров и текстуры;
- куклы разной величины;
- кукольная мебель;
- кукольная посуда;
- игрушки-животные;
- заводные игрушки-забавы: скачущая лошадь; курочка, клюющая зёрна; прыгающий заяц, мышка, жук.

4. Игрушки-каталки:

- машинки;
- каталки-гремушки;
- тележки;
- коляски.
- паровозик

5. Игры на развития зрительного внимания, мышления:

- доски с вкладышами простых форм, треугольниками, квадратами;
- разборные игрушки:
- матрёшки;
- пирамидки;
- бочонки.

6. Оборудование кабинета:

- персональный компьютер;

- принтер (для оформления и изготовления информационных материалов для родителей);
- шкафы для пособий
- столы письменные
- стол для индивидуальных занятий
- стулья
- стулья детские
- диван
- кушетка – 1
- холодильник

2. Специальное оборудование:

- индивидуальные зеркала
- зеркало настенное
- перчатки стерильные одноразовые
- шпатели одноразовые
- кожный антисептик
- вата
- салфетки стерильные

Учебно-методическое оснащение

1. Пособия для развития слухового внимания:

- музыкальные игрушки:
- бубен;
- барабан;
- дудочки;
- погремушки;
- колокольчики;
- звоночки;
- металлофон;
- бубенцы;

- свистульки;
- шарманка;
- коробочки, бутылочки с сыпучими наполнителями, издающими различные шумы: горох, фасоль, крупа, каштаны;
- мягкие пищащие игрушки: молоточки, мячи, шары.

2. Пособия на развитие мелкой моторики:

- коробка с песком, с камешками и другими природными материалами;
- мячи разного размера, из материалов различной текстуры;
- пособия с разной поверхностью: рукавичка, ладошка-колючка, мочалки;
- бусины для нанизывания на шнурки;
- ленты, верёвочки.

3. Дидактические игрушки:

- кубики разных размеров и текстуры;
- куклы разной величины;
- кукольная мебель;
- кукольная посуда;
- игрушки-животные;
- заводные игрушки-забавы: скачущая лошадь; курочка, клюющая зёрна; прыгающий заяц, мышка, жук.

4. Игрушки-каталки:

- машинки;
- каталки-гремушки;
- тележки;
- коляски.
- паровозик

5. Игры на развития зрительного внимания, мышления:

- доски с вкладышами простых форм, треугольниками, квадратами;

- разборные игрушки;
- матрёшки;
- пирамидки;
- бочонки.

Все занятия с детьми состоят из этапов и имеют гибкую структуру, разработанную с учётом особенностей детей раннего возраста и степени выраженности нарушения.

В программе собраны и систематизированы упражнения, игры, речевой и дидактический материал, направленный на стимуляцию речевой активности, на формирование психологических процессов ребёнка раннего возраста.

В таблице 6 представлено содержание коррекционно-развивающей работы.

Таблица 6

Содержание коррекционной работы

№ п/п	Тема занятия	Кол-во занятий	Формы и методы обучения	Задачи
1.	Развитие эмоционального общения Тема № 1 «Давай знакомиться»	2	Индивидуальные занятия, групповые занятия. Методы: игровые, словесные, наглядные.	Формировать положительно-эмоциональное отношение ребёнка к обстановке кабинета, к специалистам.
	Тема № 2 «Прятки» (с платком)	2	Индивидуальные занятия. Методы: игровые, словесные, наглядные.	Развивать эмоциональное общение со взрослым. Развивать слуховые ориентировочные реакции, зрительные, двигательные координации.
	Тема № 3 «Кто у нас хороший, кто у нас пригожий»	2	Индивидуальное занятие. Методы: игровые, наглядные, словесные, наблюдение.	Развивать слуховые и зрительные реакции, двигательные координации, эмоциональное общение со взрослым, сверстниками. Учить пользоваться жестовой речью.

2.	<u>Развитие слуховых ориентировочных реакций</u> Тема №1: Музыкальные инструменты «Бубен» «Колокольчик и бубенчики» «Дудочка» «Барабан»	4	Индивидуальные занятия, групповые занятия. Методы: игровые, словесные, наглядные.	Развивать слуховое сосредоточение на звучащем предмете. Побуждать ребёнка к поиску источника звука.
	Тема №2: Звучащие игрушки «Игрушки-погремушки» «Звонкий колокольчик» «Мячик» «Вот как мы танцуем»	4	Индивидуальные занятия. Методы: игровые, словесные, наглядные.	Развивать слуховое сосредоточение на звучащей игрушке. Способствовать развитию зрительно-слуховых условных связей между предметом и издаваемый звуком. Побуждать ребёнка захватить, притянуть звучащий предмет, манипулировать им.
	Тема №3 Образные игрушки, издающие различные звуки (гудение, свист, писк)	2	Индивидуальное занятие. Методы: игровые, наглядные, словесные, наблюдение.	Закреплять слуховое сосредоточение на игрушке, издающей звуки. Побуждать ребёнка захватить, притянуть звучащий предмет. Формировать сенсорный опыт ребёнка, знакомя с различными свойствами предметов.
3.	Развитие понимания речи, мышления, памяти. Тема №1: Занятия с игрушкой (игрушка находится на постоянном месте) Кукла Собачка Киса Машина Лошадка Коровка	4	Индивидуальное занятие. Методы: игровые, наглядные, словесные, наблюдение.	Развивать понимание простой инструкции: «Где?». Привлекать внимание к звуковым свойствам предмета. Продолжить развивать зрительные и слуховые ориентировочные реакции. Активизировать словарь по теме «Игрушки». Подводить ребёнка к пониманию обобщающего слова «игрушки». Обогащать тактильную чувствительность рук, подготавливающую появление осязания.

Тема №2: Занятие с игрушкой (перемещение игрушки)	4	Индивидуальные занятия, групповые занятия. Методы: игровые, словесные, наглядные, практические.	Развивать понимание простой инструкции: «Где?». Продолжить развивать зрительные и слуховые ориентировочные реакции. Формировать представление о величине предмета, учитывать её при выполнении действия с предметом, с игрушкой. Формировать произвольность действий.
Тема № 3. Занятия с двумя игрушками. Занятия 3-4 игрушками.	4	Индивидуальные занятия. Методы: игровые, словесные, наглядные.	Учить находить названную игрушку среди 2 игрушек. Побуждать ребёнка к повторению звукоподражаний. Развивать эмоциональное отношение к игрушкам, выполнять по образцу взрослого действие с игрушкой. Развивать восприятие предмета, как объекта, обладающего комплексом свойств.
Тема № 4 Ориентация на теле, на лице. Наши игрушки Кукла (а-а) Мишка (э-э) Зайка (о-о) Волк (у-у) Мышка (и-и)	5	Индивидуальные занятия. Методы: игровые, словесные, наглядные.	Учить различать и называть игрушки, побуждать совершать действие с игрушкой (по показу, по словесной инструкции). Уточнить понимания слов, обозначающих части тела, лица (на игрушке). Учить артикулировать звуки: «а», «э», «о», «и», «у». Обучать конструктивной деятельности. Развивать мелкую моторику.
Тема № 5 Парные картинки (предметы).	4	Индивидуальные занятия. Методы: игровые, словесные, наглядные	Учить находить картинки, имеющие одно и то же словесное обозначение. Расширять активный словарь. Развивать слуховое внимание, память, целенаправленное внимание, мышление. Развивать способность дифференцировать предметы по признаку (такой, другой).

Тема № 6. Парные картинки (действия).	2	Индивидуальные занятия. Методы: игровые, словесные, наглядные, практические.	Учить узнавать на картинке действие, обозначенное словом. Развивать способность дифференцировать действия по признаку. Обозначать это действие словом, жестом, фразой (по возможностям ребёнка). Подводить к пониманию вопроса «Что делает?». Обучать конструктивной деятельности.
Тема № 7. Парные картинки (разные предметы, разные действия)	3	Индивидуальные занятия. Методы: игровые, словесные, наглядные	Учить находить и показывать на картинке предметы и действия, обозначенные словом. Обозначать эти действия и предметы словом, жестом, фразой (по возможностям ребёнка). Подводить к пониманию вопроса «Что делает?».
Тема № 8. Парные картинки (Разные предметы, одинаковые действия).	3	Индивидуальные и групповые занятия. Методы: игровые, словесные, наглядные	Учить узнавать на картинке предметы и действия, обозначенные словом. Обозначать действия и предметы словом, жестом, фразой (по возможностям ребёнка). Вызывать простую фразу (по схеме: «Кто это?» «Что делает?»). Закреплять в речи звукоподражательные комплексы, слова, фразы.
Тема №9. Понятие «Один-много».	4	Индивидуальные и групповые занятия. Методы: игровые, словесные, наглядные	Уточнить представление о понятии: «один-много». Формировать количественные представления. Развивать внимание и запоминание, речевой слух, силу голоса. Обозначать количество предметов доступным способом (жест, слово). Развивать мелкую моторику, конструктивную деятельность.
Тема №10. Фигуры «Шарик-кубик»	3	Индивидуальные и групповые занятия. Методы: игровые, словесные, наглядные, практические.	Формировать представление о фигурах и их свойствах (шарик-кубик). Закреплять зрительно-двигательные координации. Формировать произвольность действий с данными фигурами. Развивать умение соотносить предмет с плоскостным изображением. Расширять словарный запас.

Тема № 11. Понятие «Большой- маленький».	3	Индивидуальные и групповые занятия. Методы: игровые, словесные, наглядные, практические.	Формировать представление о величине. Развивать зрительно-двигательную координацию, слуховое внимание и память. Формировать произвольность действий. Активизировать словарный запас. Развивать способность дифференцировать предметы по признаку (такой, другой).
Тема № 12. Знакомство с цветом.	4	Индивидуальные и групповые занятия. Методы: игровые, словесные, наглядные, практические.	Формировать представление о цвете. Развивать способность сличать цвета (такой, другой). Закреплять способность дифференцировать предметы по признаку (по цвету). Активизировать речь словами, обозначающих цвет. Развивать слуховое внимание. Учить выполнять 2-х составную инструкцию.
Тема № 13. Употребление предлогов.	4	Индивидуальные и групповые занятия. Методы: игровые, словесные, наглядные, практические.	Учить понимать и строить фразу с предлогами «у», «в», «на», «под», «за». Упражнять в использовании в речи 23-х словной фразы. Развивать слуховое восприятие, силу голоса. Закреплять навыки произвольных действий с предметами. Развивать конструктивную деятельность, обыгрывать постройку.
Тема № 14. Ориентация на листе бумаги	3	Индивидуальные и групповые занятия. Методы: игровые, словесные, наглядные, практические.	Формировать представление «верхниз», «высоко-низко». Развивать слуховое восприятие, внимание. Развивать конструктивную деятельность, мышление. Учить изменять постройку (надстраивать или заменять детали) в зависимости от величины игрушки. Расширять словарный запас
Тема № 15. Понятие «Часть-целое».	4	Индивидуальные занятия	Учить ребёнка составлять целое, подбирая части. Формировать умение называть предмет и его части. Закреплять умение сравнивать. Развивать мышление. Развивать речь.

3.3 Анализ эффективности коррекционной работы по формированию речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня

Проанализируем результаты повторной диагностики. Первыми посмотрим данные по методике формирования языковой системы у неговорящих детей Новикова-Иванцова Т.Н., которая опирается на онтогенетический принцип развития речи (таблица 7).

Таблица 7

Результаты диагностики детей на двух этапах

Имя испытуемого	до	после	
	уровень инициальной речи	баллы	уровень инициальной речи
Оля	низкий	1	средний
Иван	средний	1	средний
Артём	средний	1	средний
Женя	низкий	1	средний
Ксения	низкий	0	низкий
Влад	низкий	0	низкий
Максим	низкий	0	низкий

Посмотрим данные сравнения результатов диагностики двух этапов детей (рис. 4)

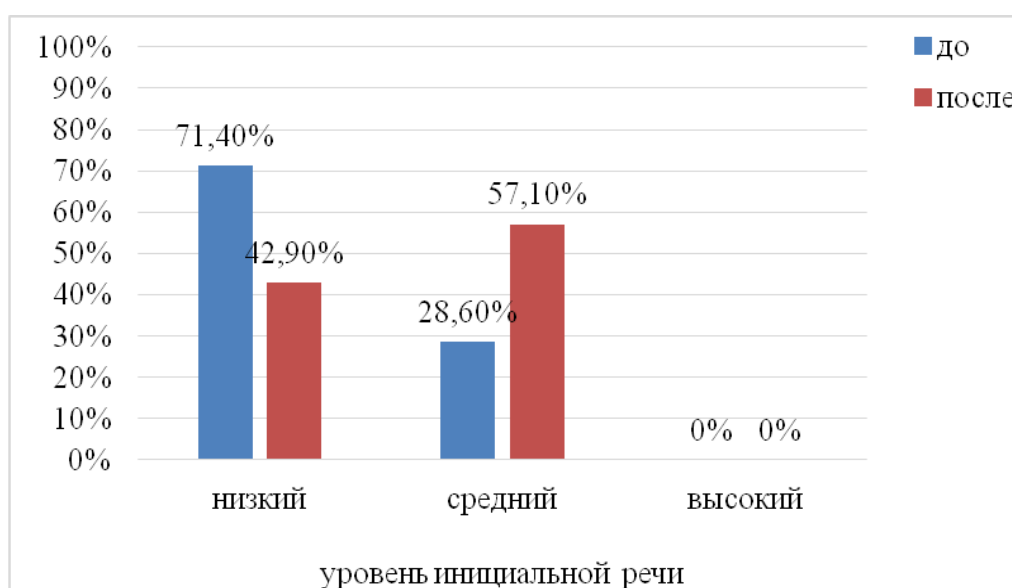


Рисунок 4. Результаты диагностики детей 2-3 лет по методике формирования языковой системы у неговорящих детей Новикова-Иванцова Т. Н. до и после проекта

Можно видеть, что высокий уровень инициальной речи не выявлен и после проекта, но стало меньше детей с низким уровнем развития речи – 42,9%, а со средним уровнем стало 57,1% детей.

Проанализируем повторный результаты диагностики детей по методике «Диагностика речевого развития» (авторы Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора) (таблица 8).

Таблица 8

Результаты диагностики детей

	Развитие общения			Состояние активного словаря			Понимание речи		
	до	после		до	после		до	после	
Имя испытуемого	уровень	балл	уровень	уровень	балл	уровень	уровень	балл	уровень
Оля	низкий	3	средний	низкий	2	низкий	низкий	3	средний
Иван	средний	3	средний	низкий	3	средний	средний	3	средний
Артем	средний	3	средний	низкий	3	средний	низкий	3	средний
Женя	низкий	3	средний	низкий	3	средний	низкий	3	средний
Ксения	низкий	2	низкий	низкий	2	низкий	низкий	2	низкий
Влад	низкий	2	низкий	низкий	2	низкий	средний	3	средний
Максим	низкий	2	низкий	низкий	2	низкий	низкий	2	низкий

Данные таблицы посмотрим графически (рис. 5).

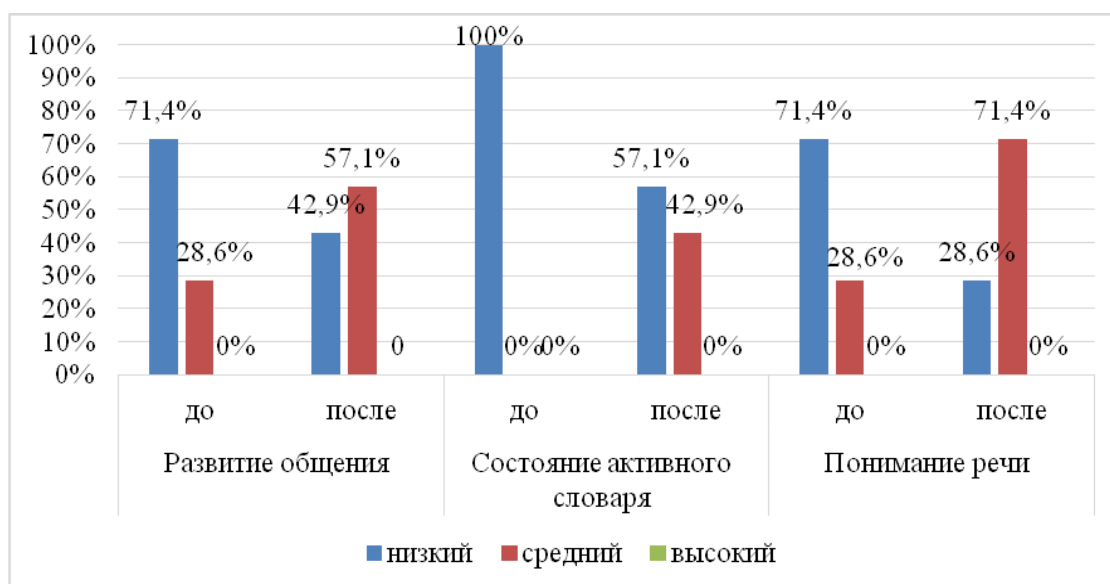


Рисунок 5. Результаты диагностики детей по методике «Диагностика речевого развития» (авторы Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора) до и после проекта

По рисунку видно, что после проекта больше стало детей со средним уровнем общения (57,1%), состояния активного словаря на средней уровне у 42,9% детей и значительно больше (71,4% человек) стало детей со средним уровнем понимания речи, но не выявлены дети с высоким уровнем.

Итак, изменения в развитии речи детей 2-3 лет есть, но подтверждается, что процесс коррекции речевого развития детей с ОНР 1 уровня длительный и требуются еще занятия и дополнительная работа родителей.

Выводы по 3 главе

Таким образом, у всех детей, участвующих в исследовании анамнез отягощён, слух сохранен. У детей были выявлены факторы риска в пренатальном, натальном и постнатальном периоде. Раннее моторное развитие с небольшим отставанием отмечено у трёх детей. У многих детей, отмечалась задержка доречевого развития.

Анализ первичных результатов показал, что у детей преобладает низкий уровень развития речи, понимания речи и активного словаря, и отношение мам к детям также различно, не преобладают положительные эмоции в общении у большинства. Это является основой для разработки системы коррекционной работы по формированию речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня. Основной акцент делается на отдельной работе с детьми и с родителями. Работа построена на том, что нужно развивать активную подражательную речевую деятельность; формировать и совершенствовать лексический строй речи; формировать и совершенствовать грамматический строй речи; развивать речевое общение, связную речь; формировать и осуществлять коррекцию звукопроизношения, слоговой структуры слова; развивать просодическую сторону речи; развивать слуховое восприятие; развивать сенсомоторные способности; развивать познавательные процессы.

Анализ повторных результатов диагностики показал, что стало меньше детей с низким уровнем развития речи, а со средним уровнем стало 71,4% детей, больше стало детей со средним уровнем общения, состояния активного словаря и значительно больше (71,4% человек) стало детей со средним уровнем понимания речи, но не выявлены дети с высоким уровнем критерия.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведя исследование проблемы формирования предпосылок речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня, можно сделать следующее заключение.

Речевая коммуникация - это речевой взаимодействие людей во время коммуникации, общения не только в форме чтения и письма, но и в форме диалога и монолога.

Дети с ОНР I уровня неоднородная группы дошкольников, которая характеризуется почти полным отсутствием речевого подражания, инертность в овладении ребенком новыми для него словами, затрудненной работой памяти, но может быть сохранен интеллект, недостаточная сформированность словообразовательной деятельности. Часто можно наблюдать у таких детей повышенную тревожность, низкую самооценку.

Особенностями речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня является то, что в общении дети пользуются лепетными словами, однословными предложениями, дополненными мимикой и жестами, смысл которых вне ситуации непонятен. Словарный запас у детей с ОНР I уровня резко ограничен; в основном включает отдельные звуковые комплексы, звукоподражания и некоторые обиходные слова. При ОНР I уровня также страдает импрессивная речь.

Сущность методов работы по формированию коммуникативной деятельности у детей с нарушениями в речевом развитии заключается в том, что процесс развития рассматривают как осуществление воздействия со стороны компетентных лиц (педагогов или родителей), а процесс диагностики коммуникативных навыков должен становиться отправной точкой в процессе организации педагогической работы. В основе положены игровые технологии. Реализация данных методов возможна только в тесной взаимосвязи работы всех специалистов педагогического процесса. В повседневной жизни, во взаимодействии ребенка с педагогами, родителями и

сверстниками постоянно должно осуществляться формирование навыков общения этих детей.

К коррекции ОНР 1 уровня подходят комплексно. Самостоятельно в домашних условиях достичь результатов невозможно, поэтому ребенок обязательно должен систематически заниматься с логопедом-дефектологом. Также важны и занятия дома с родителями — специалист даст комплекс упражнений. Все упражнения выполняются в форме игры. Дети с ОНР 1 степени занимаются индивидуально, хотя иногда занятия проводят и в группах по 2 – 3 человека. Только такой подход поможет ребенку перейти на более высокую ступень речевого развития, овладеть новыми навыками.

Экспериментальное исследование показало, что у всех детей, участвующих в исследовании анамнез отягощён, слух сохранен. У детей были выявлены факторы риска в пренатальном, натальном и постнатальном периоде. Раннее моторное развитие с небольшим отставанием отмечено у трёх детей. У многих детей, отмечалась задержка доречевого развития.

Анализ первичных результатов показал, что у детей преобладает низкий уровень развития речи, понимания речи и активного словаря, и отношение мам к детям также различно, не преобладают положительные эмоции в общении у большинства. Это является основой для разработки системы коррекционной работы по формированию речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I уровня. Основной акцент делается на отдельной работе с детьми и с родителями. Работа построена на том, что нужно развивать активную подражательную речевую деятельность; формировать и совершенствовать лексический строй речи; формировать и совершенствовать грамматический строй речи; развивать речевое общение, связную речь; формировать и осуществлять коррекцию звукопроизношения, слоговой структуры слова; развивать просодическую сторону речи; развивать слуховое восприятие; развивать сенсомоторные способности; развивать познавательные процессы.

Анализ повторных результатов диагностики показал, что стало меньше детей с низким уровнем развития речи, а со средним уровнем стало 71,4% детей, больше стало детей со средним уровнем общения, состояния активного словаря и значительно больше (71,4% человек) стало детей со средним уровнем понимания речи, но не выявлены дети с высоким уровнем критерия.

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Изд. Центр «Академия», 2016. – 400 с.
2. Арутюнян-Андропова Л.З. Как лечить заикание [Текст] / Л.З. Арутюнян-Андропова. - М.: Владос, 1993. – 160 с.
3. Богданова, О.В. Обучение неговорящих детей альтернативным формам коммуникации [Электронный ресурс] / О.В. Богданова. Режим доступа: <http://podderzhi-mechtu.ru/>
4. Богуславская, Н.Е. Весёлый этикет (развитие коммуникативных способностей ребенка) [Текст] / Богуславская Н.Е. – Екатеринбург: Арго, 2012. – 192 с.
5. Бородич, А.М. Методика развития диалогической речи детей [Текст] / А.М. Бородич. - М.: Просвещение, 2015. – 255 с.
6. Булгучева, С.А. Формы речевой коммуникации: диалог, монолог [Текст] / С.А. Булгучева, Т.Т. Гоперхоева // Вестник науки. – 2021. - №4. – Т4. - С. 16-23.
7. Воробьева, С.Н. Обучение диалогической речи на занятиях по дисциплине «Русский язык как иностранный» [Электронный ресурс] // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2018. - №1. Режим доступа: <https://sfk-mn.ru/>.
8. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.
9. Галахова, А.В. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению задержки речевого развития у неговорящих детей дошкольного возраста [Текст] / А.В. Галахова // Образование людей с ОВЗ в современном мире. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию юбилею

- Института специального образования. Научные редакторы: И. А. Филатова, О. В. Алмазова. – 2014. – С. 34-38.
10. Галахова, А.В. Выявление задержек речевого развития у детей дошкольного возраста [Текст] / А.В. Галахова // Актуальные проблемы логопедии. – 2014. – №2. – С.22-25
 11. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
 12. Гез, Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбова. – М.: Высшая школа, 2006. – 248 с.
 13. Грузинова, Т.В. Как помочь ребёнку произносить звуки, Игра и речь [Электронный ресурс] / Т.В. Грузинова, Е. Гурина. Режим доступа: <http://autism-info.ru/>
 14. Гуревич, К.М. Психологическая диагностика [Текст] / К.М. Гуревич; под ред. Е. М. Борисовой. – М.: Изд-во УРАО, 2007. – 286 с.
 15. Детская психология [Текст] / Под ред. Я.П. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск: Университетское, 1988. – 400 с.
 16. Долгова, В.И. Понятие коммуникативной компетентности в психолого-педагогических исследованиях. Научно-методический электронный журнал «Концепт» [Электронный ресурс] / В.И. Долгова. - 2015. - Т.31. - С. 81-85. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/>
 17. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст] / И.А. Зимняя. - М.: Просвещение, 1991. – 227 с.
 18. Иншакова, О.Б. Некоторые приемы коррекции специфических ошибок чтения и письма [Текст] / О.Б. Иншакова. - СПб.: Образование, 2014. – 275 с.
 19. Ишимникова, Г.В. Развитие связной речи у детей младшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Г.В. Ишимникова. Режим доступ: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitie-rechi/>

20. Козлов, Н.И. Коммуникация [Электронный ресурс] / Н.И. Козлов // Энциклопедия практической психологии «Психологос». Режим доступа: <http://www.psychologos.ru>: <http://school.caduk.ru/>
21. Козырева, О.А. Формирование лексико-грамматических средств языка и развитие связной речи [Текст] / О.А. Козырева, Н.Б. Борисова. - М.: Владос, 2016. - 119 с.
22. Корней, Л.П. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / Л.П. Корней. – СПб.: Речь, 2014. – 239 с.
23. Кривоносов, А.Д. Характеристика речевой коммуникации: феноменология и дидактика [Текст] // Российская психология. Сборник научных трудов в честь доцента Л.В. Азаровой. - Санкт-Петербург, 2021. – С. 33-38.
24. Кристева, Н. Направления коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков у детей с ОНР дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Н. Кристева. Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijsad/>
25. Кудряшова, С.К. К вопросу о коммуникации и коммуникативных умениях [Электронный ресурс] / С.К. Кудряшова, Д.Ю. Ильина // Традиционная и инновационная наука. Сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2 частях. – 2017. – С. 195-196. Режим доступа: <http://elibrary.ru/>.
26. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвитие речи у дошкольников [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
27. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у детей [Текст] / Р.И. Лалаева, Л.В. Бенедиктова. - СПб.: Союз, 2014. - 200 с.
28. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. - М.: АСТ, - 2016. - Т2. – 381 с.

- 29.Лисина, М.И. Развитие общения дошкольников со сверстниками [Текст] / Лисина М.И. – М.: Педагогика, 2013. – 215 с.
- 30.Логопедия [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М.: АСТ, 2015. - 300 с.
- 31.Манаенкова, М.П. Речевая компетенция в контексте личностно-профессиональных компетенций студента [Текст] / М.П. Манаенкова // Гаудеамус: психолого-педагогический журнал. - 2014. - № 1(23). - С. 28–32.
- 32.Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция [Текст] / Е.М. Мастюкова. – М., Просвещение, 2012. - 95 с.
- 33.Митина, С.Н. Проектирование в формировании речевой компетенции будущего учителя [Текст] / С.Н. Митина // Высшая школа. - 2004. - № 5. - С. 33-35.
- 34.Митрога, Ю.И. Особенности развития речевой коммуникации у дошкольников с ОНР [Текст] / Ю.И. Митрога // Глобус: педагогика и психология. – 2020. - №2. – С. 7-8.
- 35.Мунирова, Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: Автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Л.Р. Мунирова. – М., 1993. – 22 с.
- 36.Никитина, Н.И. Социально-педагогическая характеристика коммуникативных навыков детей младшего дошкольного возраста [Текст] // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. - 2016. - №2(9). - С. 20-24.
- 37.Новикова-Иванцова, Т.Н. От слова к фразе [Текст] / Т.Н. Новикова-Иванцова. – М.: Издательство ГОУ “Специальная (коррекционная) начальная школа - детский сад V вида № 1708”. – 126 с.
- 38.Основы специальной психологии [Текст] / Под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 480 с.

- 39.Парамонова, Л.Г. Воспитание связной речи у детей [Текст] / Л.Г. Парамонова. – М.: Детство-Пресс, 2012. - 176 с.
- 40.Парфенова, Е.В. Развитие речи детей с ОНР в театрализованной деятельности [Текст] / Е.В. Парфенова. - М.: ТЦ Сфера, 2014. - 64 с.
- 41.Пластова, Е.А. Психолого-педагогические рекомендации по формированию коммуникативных умений у дошкольников с ОНР [Электронный ресурс] / Е.А. Пластова. Режим доступа: <https://multiurok.ru/index.php/files/>
- 42.Рудей, Ю.С. Состояние слухоречевой, зрительной памяти и интеллектуальной деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Ю.С. Рудей // Коррекционная педагогика. – 2016. – № 2 (26). – С. 75–77.
- 43.Соловьева, Л.Г. Диалогическое взаимодействие дошкольников с речевыми нарушениями [Текст] / Л.Г. Соловьева // Дефектология, - № 4. – 2007. – С. 14-21.
- 44.Трошин, О.В. Логопсихология [Текст] / О.В. Трошин, Е.В. Жулина. – М., ТЦ Сфера, 2015. - 256 с.
- 45.Федаральный Государственный Образовательный Стандарт дошкольного образования [Текст] / Приказы и письма Министерства образования и науки РФ. – М.: Сфера, 2017. – 96 с.
- 46.Флерина, Е.А. Разговорная речь в детском саду [Текст] / Е.А. Флерина // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М.М. Алексеева. - М.: Академия, 2010. – 210 с.
- 47.Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] / Л.С. Цветкова. – Воронеж: МОДЭК, 2000. – 304 с.
- 48.Характеристика коммуникативной функции речи – Особенности формирования коммуникативной функции речи [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eduinfluence.ru/>

- 49.Хитина, М.В. Исследование идентификационных признаков лексического уровня в монологах, диалогах, полилогах [Текст] / М.В. Хитина // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. - 2018. - № 6 (797). - С. 175- 184.
- 50.Чиркина, Г.В. Коррекция нарушений речи: Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи [Текст] / Г.В. Чиркина. - М.: Просвещение, 2012. – 196 с.
- 51.Шашкина, Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками [Текст] / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. – М.: Издательский центр Академия, 2013. – 240 с.
- 52.Шипицына, Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью [Текст] / Л.М. Шипицына. – СПб.: Издательство «Союз», 2004. – 336 с.
- 53.Якубинский, Л.П. Избранные работы. Язык и его функционирование [Текст] / Л.П. Якубинский. - М.: Букинист, 1986. - 206 с.