



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

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ  
И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Формирование средств общения у детей младшего дошкольного  
возраста с алалией в различных коммуникативных ситуациях**

**Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.04.03. Специальное (дефектологическое) образование**

**Направленность программы магистратуры**

**«Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями речи»**

**Форма обучения – заочная**

Проверка на объем заимствований:

80,5% % авторского текста  
Работа рекоп., к защите  
«20» 11 2020 г. пр. 15

Зав. кафедрой специальной педагогики,  
психологии и предметных методик

Дружинина Л. А.

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-306/173-2-1

Гончар Евгения Сергеевна

Научный руководитель:

канд. пед. н., доцент кафедры

СППиПМ

Шереметьева Елена Викторовна

Челябинск

2020

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АЛАЛИЕЙ В РАЗЛИЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЯХ.....	9
1.1. Понятие «средства общения» в психолого-педагогической литературе.....	9
1.2. Онтогенез средств общения в младшем дошкольном возрасте.....	19
1.3. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего дошкольного возраста с алалией.....	28
1.4. Коммуникативная ситуация как основное организационно- содержательное условие формирования средств общения.....	37
Выводы по главе 1.....	43
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АЛАЛИЕЙ В РАЗЛИЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЯХ.....	46
2.1. Обзор существующих методик диагностики средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией.....	46
2.2. Особенности средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией.....	57
Выводы по главе 2 .....	70

ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АЛАЛИЕЙ В РАЗЛИЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЯХ.....	72
3.1. Модель формирования средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией в различных коммуникативных ситуациях.....	72
3.2. Анализ результатов экспериментальной работы по формированию средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией в различных коммуникативных ситуациях.....	89
Выводы по главе 3.....	98
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	100
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	104
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	112

## ВВЕДЕНИЕ

В концепции развития образования детей с ОВЗ на 2020-2030 годы в содержании дошкольного образования и логопедической работы как основная выделяется линия развития коммуникации ребенка. Одними из основных достижений в развитии детской коммуникации должны стать развитие невербальных и вербальных средств общения, обогащение содержания коммуникативных актов, расширение круга собеседников. Природа средств общения, их индивидуальные и возрастные особенности, механизмы использования и развития являются предметом изучения общей и дошкольной психологии, лингвистики, психолингвистики (Г.М. Андреева, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.В. Запорожец М.И. Лисина, И.А. Зимняя, Н.И. Жинкин). Это тот внешний пласт коммуникативной деятельности, который легко поддается анализу и изучению, но особенности средств общения для всех категорий лиц с речевыми нарушениями остаются не до конца изученными.

Алалия – один из наиболее тяжелых дефектов речи, изучение механизмов, которого актуально для современной логопедии. Сложный комплекс языковых и неязыковых расстройств оказывает негативное влияние на формирование личности ребенка, на развитие познавательной активности, а соответственно и на формирование средств общения и способности к их применению (Б.М. Гриншпун, Л.С. Волкова, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, Е.Ф. Собонович, С.Н. Шаховская).

Изучением особенностей средств общения детей с алалией занимались такие ученые Р.Е. Левина, Н.А. Чевелева, А.В. Ястребова, В.А. Ковшиков, Е.А. Чаладзе, А.Н. Корнев, Е.М. Мастюкова, Н.Н. Трауготт, Г.В. Чиркина, Е.В. Кириллова.

Надо отметить, что имеющиеся методики коррекции алалии направлены в основном на работу с детьми старшего дошкольного возраста, и связаны в большей степени с процессом «запуска» речи, тогда как другим компонентам общения как деятельности не придается большого значения. Это приводит к тому, что появляющиеся в ходе коррекционной работы языковые средства не используются ребенком в жизни в полном объеме.

Исходя из вышесказанного, актуальным становится поиск методов формирования средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией с использованием методов и приемов, помогающих ребенку взаимодействовать с окружающими его взрослыми и сверстниками.

Цель исследования: разработать, теоретически обосновать и апробировать экспериментальным путем модель формирования средств общения у детей младшего дошкольного возраста с использованием различных коммуникативных ситуаций.

Объект исследования: средства общения детей младшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: система формирования средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией, представленная в виде модели.

Для достижения цели были поставлены задачи исследования:

1. Проанализировать степень изученности в научной литературе проблемы формирования средств общения детей младшего дошкольного возраста с алалией.

2. Определить особенности формирования средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией.

3. Разработать и теоретически обосновать модель формирования средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией с использованием различных коммуникативных ситуаций и оценить эффективность ее реализации.

Результаты анализа данных научной литературы и изучение практики коррекционной работы с детьми младшего дошкольного возраста с алалией, позволили нам выделить несколько противоречий:

1) между требованиями современного общества и образовательных учреждений к личности и уровню развития детей и несформированностью у них средств общения;

2) между необходимостью в изучении состояния сформированности средств общения младших дошкольников с алалией и отсутствием критериев и показателей их оценки;

3) между потребностью дошкольных образовательных учреждений в эффективной работе по формированию средств общения и отсутствием разработанных программ.

Исходя из указанных нами противоречий, мы сформулировали гипотезу исследования: если в процессе коррекционной работы с детьми младшего дошкольного возраста с алалией использовать специально разработанную модель формирования средств общения с использованием различных коммуникативных ситуаций, то, эффективность процесса формирования средств общения повысится.

Методологическую основу исследования составили:

– на философском уровне: фундаментальные разработки отечественных ученых в области педагогики и психологии о законах развития психики ребенка (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, М.И. Лисина, Н.И. Лепская, С.Н. Цейтлин и др.);

– на общенаучном уровне: теоретические основы и принципы коммуникативно-когнитивного подхода, предложенные Г.В. Чиркиной;

– на частно-научном уровне: приемы и методы формирования средств общения у детей младшего дошкольного возраста (О.Е. Грибова, Г.А. Рузская, Е.О. Смирнова, А.Г. Арушанова).

Для решения поставленных задач использовался комплекс теоретических и эмпирических методов: теоретический и сравнительный анализ научной литературы по проблеме исследования; проведение эксперимента и обобщение опытных данных; методы количественного и качественного анализа данных.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении категориального аппарата по выбранной теме, в разработке критериев и показателей сформированности средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией, в описании уровней их сформированности, а также в разработке модели формирования средств общения детей младшего дошкольного возраста с алалией с использованием различных коммуникативных ситуаций.

Практическая значимость исследования заключается в разработке критериев и показателей, выделении уровней сформированности средств общения младших дошкольников с алалией, апробации модели формирования средств общения детей младшего дошкольного возраста с алалией с использованием различных коммуникативных ситуаций. Представленные результаты могут быть использованы специалистами дошкольных образовательных учреждений, родителями.

Экспериментальное изучение формирования средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией было проведено нами на базе структурных подразделений Муниципального бюджетного

дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 147 г. Челябинска». В эксперименте приняли участие 4 детей младшего дошкольного возраста: 3 ребенка с моторной алалией, 1 ребенок с сенсомоторной алалией.

Апробация и внедрение результатов исследования. По теме диссертационного исследования автором подготовлены научные статьи, опубликованные в следующих изданиях: «Особенности средств общения детей младшего дошкольного возраста с алалией в теоретических исследованиях» // «Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы»: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Челябинск : Изд-во ЮУрГГПУ – 2018 г., – С.83-87; «Коммуникативная ситуация как условие формирования средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией» // Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования : сборник статей XI Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – Челябинск : Юж.-Урал. науч. центр РАО, 2019. – С. 181-187.

Структура диссертации: работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, приложений

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АЛАЛИЕЙ В РАЗЛИЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЯХ

## 1.1 Понятие «средства общения» в психолого-педагогической литературе

Природа средств общения, их индивидуальные и возрастные особенности, механизмы использования и развития являются предметом изучения общей и дошкольной психологии, лингвистики, психолингвистики (Г.М. Андреева, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, И.А. Зимняя, Б.Ф. Ломов, В.А. Звегинцев, Н.И. Жинкин, И.А. Бодуэн де Куртене). Педагогические аспекты использования средств общения детьми обсуждались такими учеными, как Ф.А. Сохин, А.А. Леонтьев, Е.И. Тихеева и др. [8, 19, 31, 32]. В результате данных исследований были выстроены классификации, отмечены особенности развития и использования средств общения на разных возрастных этапах.

Под термином «общение» понимается взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата [37].

А. Маслоу утверждал, что одной из первичных потребностей человека (после физиологических), является общение.

В работах А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, общение рассматривается как особый вид деятельности. Оно анализируется в двух аспектах: с одной стороны, это коммуникативная деятельность или деятельность общения, выступающая самостоятельно на определенном

этапе онтогенеза [8, С.32], с другой стороны, в общении представлены все элементы, свойственные любой деятельности: предмет, действия, операции, мотивы, продукты, средства [34].

По мнению М.И. Лисиной, средствами общения называются те операции, с помощью которых строятся действия общения и вносятся вклад во взаимодействие с другим человеком.

В психологии и смежных науках существует большое количество литературы, посвященной описанию, классификации и анализу средств общения. А.А. Леонтьев отмечал, что значение изучения средств общения прежде всего заключается в том, что, составляя самый внешний, поверхностный слой коммуникативной деятельности, они проще всего поддаются изучению [32, 34].

В научных исследованиях описаны две классификации средств общения:

- формообразующая,
- содержательная.

В дошкольной психологии чаще всего используют содержательную классификацию и выделяют три основные категории средств общения, предложенные М.И. Лисиной: экспрессивно-мимические, предметно-действенные, речевые. Все они формируются у ребенка в процессе реальных контактов с окружающими взрослыми и сверстниками. Первые две группы представляют собой неречевые или невербальные средства общения, и соответственно, третья – вербальные. При этом средства общения первой категории выражают, средства второй изображают, а средства общения из третьей категории обозначают то содержание, что ребенок стремится передать взрослому и получить от него. Речь как

средство общения ребенка возникает в тот момент, когда он произносит слова и предложения [38].

В формообразующей классификации авторы выделяют два основных канала общения: речевой (вербальный – от латинского слова устный, словесный) и неречевой (невербальный).

В широком понимании «невербальный» – это неречевой. Применительно к общению «невербальное» рассматривается как коммуникативный феномен, предмет восприятия человека, вид взаимодействия. Соответственно «невербальные средства общения» могут быть определены как разнообразные неречевые проявления, позволяющие человеку выражать значение и смысл, получать информацию о партнере, взаимодействовать с окружающими. Невербальные средства общения проявляются в типичных формах поведения, имеющих в каждой культуре свое поле значений [37].

Совокупность невербальных систем общения выполняет следующие функции: дополнение, замещение речи, воспроизведение полученной информации, прочувствованной партнером по общению. Понятие «невербальная коммуникация» можно определить «как систему неязыковых (несловесных) форм и средств передачи информации» [12].

Исследователями предложены разнообразные классификации невербальных средств общения. Наиболее распространены классификации по форме и по функциям.

Имеющиеся классификации по форме невербальных средств общения наиболее полно изложены В.А. Лабунской, которая выделяет экстралингвистические, просодические, кинесические, такесические и ольфакторные средства общения. Автор отмечает, что четкие формальные критерии, наиболее сформированный и понятный круг значений имеет

кинесика, а именно такой ее компонент, как выразительные движения, объединяющие мимику, жесты, позы и интонацию [30].

Л.Ф. Величко делит невербальные сигналы на три группы: коммуникативные, некоммуникативные и промежуточные. Коммуникативные невербальные средства общения тесно связаны с вербальными, имеют лингвистический эквивалент, предполагают наличие собеседника, включают в себя изобразительные, символические и указательные невербальные сигналы. Некоммуникативные невербальные средства общения непосредственной смысловой нагрузки не несут, не имеют четкого вербального эквивалента, включают в себя адаптивно-поисковые невербальные сигналы. Промежуточные невербальные знаки объединяют выразительные движения и интонацию, придают вербальной коммуникации экспрессию, яркость, образность и выразительность [6].

Г.М. Андреева среди средств общения выделяет несколько основных систем, каждая из которых использует «собственную знаковую систему»: вербальную коммуникацию, кинетику, паралингвистику, проксемику и визуальное общение. Невербальная коммуникация осуществляется в процессе речевого общения совместно с вербальной, существенно дополняя и видоизменяя смысл слов, а во многих случаях претендуя на самостоятельность [1]. Р.С. Немов, выделяя такие же системы, подчеркивает, что невербальные средства общения дополняют речь, передают ее эмоциональное состояние [43].

Вопросами изучения вербальных и невербальных средств общения в лингвистике занимались А.А. Реформатский, Г.В. Колшанский, Ф.Ф. Фортунатов, А.А. Шахматов, И.А. Бодуэн де Куртене, Е.Д. Поливанов и др.

Понятие невербальной коммуникации в лингвистическом аспекте имеет эквиваленты, обозначаемые терминами паралингвистика и экстралингвистика [44].

Паралингвистика изучает функционирование невербальных средств в устной коммуникации. Термин паралингвистика имеет узкое и широкое значение. В узком смысле он обозначает фонационные средства коммуникации, а также такие качественные признаки голоса как тембр, высота, диапазон и особенности произношения индивида, обусловленные индивидуальными особенностями.

Широкое толкование паралингвистики включает кинесические средства коммуникации, такие как жесты, позы, телодвижения, мимические средства. При широком понимании в паралингвистику включаются также графические средства письменной формы коммуникации [29].

Под термином экстралингвистика понимается эмоциональное звуковое сопровождение (смех, плач, паузы, вздохи, звукоподражания) [52, С. 219].

Интерес для лингвистики представляет описание различных способов вербализации невербальных средств коммуникации с целью систематизации вербализованных единиц, находящихся в контекстной зависимости от языковых средств.

Паралингвистические средства общения выполняют следующие функции в речевой коммуникации:

- 1) несут дополнительную информацию;
- 2) замещают пропущенный вербальный компонент высказывания;
- 3) сочетаясь с вербальными средствами, подчеркивают, усиливают смысл высказывания [56].

И.Н. Горелов подразделяет невербальные средства на три группы: фонационные, мимико-жестовые и пантомимические, смешанные. Автор подчеркивает, что невербальная коммуникация играет особую роль, когда языковые средства ограничены, недостаточно выполняют функцию общения. В связи с этим отмечается наличие особых мимико-жестикуляторных средств и невербальных вокализаций, заменяющих вербальные элементы синтаксической структуры. По мнению ученого: невербальные компоненты не просто дополняют вербальные акты, а являются первичными составляющими общения, возникающими раньше речевой реализации. Процесс речевого выражения начинается одновременно с жестовым, при опережающем внешнем проявлении последнего: вербальная программа высказывания накладывается на предварительно развернутую схему невербальных компонентов [12].

Л.М. Шелгунова говорит о том, что вербальные и невербальные средства общения выражают эмоциональное или психическое состояние, мотивированное условиями, обстоятельствами речи. В процессе коммуникации вербальные и невербальные компоненты выступают в единстве, являются компонентами единого деятельностного акта, имеют определенные мотивы и цели [40].

И.А. Бодуэн де Куртене называет язык жестов «оптическим языком» и включает его как один из компонентов в общий процесс развития языка.

Таким образом, большинство лингвистических исследований доказывает, что невербальные средства общения позволяют преодолеть многозначность используемых языковых средств, повысить надежность передачи сообщения, расставить смысловые акценты.

В психолингвистике, процессы порождения и восприятия речи неизбежно опираются на невербальные структуры (Л.С. Выготский, Т.В.

Ахутина, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Н.И. Жинкин). Вербальная и невербальная системы знаков рассматриваются как взаимосвязанные, достигающие своей ценности именно в речевой деятельности [4, 8, 19, 32, 47].

Исключительная роль в общении принадлежит речевым или вербальным средствам, в основе порождения которых лежит языковая способность. Согласно принятой в психолингвистике точке зрения, коммуникация складывается из коммуникативных актов, в которых участвуют коммуниканты, порождающие и интерпретирующие речевые высказывания [19].

Процесс порождения речи имеет иерархическую структуру, основными компонентами которой являются мотив – замысел (планирование высказывания) – внутренняя речь – внешняя речь (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия и др). Механизмы речи представляют собой действия и операции, приводимые в движение волей и разумом говорящих людей, и поэтому зависят от биологических и социальных особенностей, а также от индивидуальных языковых возможностей индивида. Одной из важнейших психолингвистических характеристик коммуникативного общения является ситуативность – установление соотношений между речевой и неречевой ситуациями, а также ситуацией действительности.

Вербальные средства общения используют в качестве знаковой системы человеческую речь, естественный звуковой язык – систему фонетических знаков, лексические и синтаксические принципы [1]. При помощи речи осуществляется кодирование и декодирование информации: коммуникатор в процессе говорения кодирует свой замысел при помощи слов, а реципиент в процессе слушания декодирует эту информацию [15]. Раскрытие смысла сообщения немислимо вне ситуации совместной

деятельности. Точность понимания может стать очевидной для коммуникатора лишь тогда, когда реципиент сам превратится в коммуникатора и своим высказыванием даст знать, как он раскрыл смысл принятой информации.

И.А. Зимняя отмечает, что в акте общения наряду с предметным содержанием, обязательно присутствует выражение коммуникативного намерения, происходит отбор как содержательной (вербальной) так и выразительной (невербальной) стороны высказывания. В свою очередь невербальная сторона позволяет наполнить вербальные единицы конкретным смыслом [19].

Вербальное общение предполагает успешное осуществление процессов восприятия и понимания речи; реакцию на речь окружающих; умение соблюдать очередность в разговоре; способность при помощи общения удовлетворять целый ряд потребностей – социальных, эмоциональных и материальных; способность выражать свои желания – сначала жестами, затем словами, заменяющими жесты, затем словосочетаниями и предложениями; способность более точно выражать свои мысли с помощью грамматически правильного оформления предложений; способность отчетливо произносить самые разные звуки, тренировку органов артикуляции; способность начинать и поддерживать разговор, в обоих случаях ожидая реакции собеседника и реагируя на его слова [26]. А.Р. Лурия важную роль придавал опосредованному характеру речевой функции. Он указывал, что речевая деятельность требует различных невербальных опор, таких, как оптические образы и символы предметов, представления о количестве, времени, пространстве, и т.д. [7].

Развитие речи – процесс овладения родным языком, умение пользоваться им как средством познания окружающего мира, усвоение

опыта, накопленного человечеством, как средством познания самого себя и саморегуляции, как средством общения и взаимодействия людей. Слово как раздражитель существует в трех формах: слышимое, видимое и произносимое. В зависимости от этого различают две формы речи – внешнюю (громкую) и внутреннюю (скрытую) речь (думание) [54].

Внешняя речь включает несколько психологически своеобразных видов речи: устную, или разговорную (монологическую и диалогическую), и письменную, которой человек овладевает, осваивая грамоту – чтение и письмо.

Самым древним видом речи является устная диалогическая речь. Диалог – это непосредственное общение двух или нескольких людей, которое протекает в форме разговора или обмена репликами по поводу происходящих событий. Диалогическая речь – наиболее простая форма речи, во-первых, потому, что это поддерживаемая речь: собеседник может задать уточняющие вопросы, подает реплики, помогает закончить мысль. Во-вторых, диалог ведется при эмоционально-экспрессивном контакте говорящих в условиях их взаимного восприятия, когда они могут воздействовать друг на друга еще и жестами, мимикой, тембром и интонацией голоса [4, С. 5].

Основой для овладения детьми семантической, лексико-грамматической и стилистической системами языка является именно диалогическая речь. Только при условии полноценного речевого общения ребенок способен усвоить коммуникативные навыки, развивать вербальные средства общения и стать полноценным партнером по общению как со сверстниками, так и со взрослыми.

Связность диалога обеспечивается за счет неязыковых и языковых средств: жестов, интонации, повторения отдельных слов и реплик,

использования местоимений, однокоренных слов, неполных предложений. Ведя диалог, ребенок одновременно ориентируется на контекст, на ситуацию общения, на партнера (его мотивы), а также на сообщение, на язык. Особое значение в речевом развитии дошкольников имеет диалог сверстников. В диалоге со сверстником в наибольшей степени приходится ориентироваться на особенности партнера, учитывать его возможности (как правило, ограниченные) и поэтому произвольно строить свое высказывание, используя контекстную речь. Диалог представляет большие трудности для детей, но эта форма речевого общения имеет чрезвычайно большое значение, так как способствует развитию социальных отношений [3]. Опыт практического взаимодействия со сверстниками в разнообразных коллективных играх (инсценировках, играх-драматизациях, подвижных, сюжетно-ролевых играх и др.), в деятельности кооперативного типа (коллективная изобразительная, музыкальная деятельность, конструирование) также способствуют успешному овладению диалогом [4].

Таким образом, под невербальными средствами общения понимаются разнообразные неречевые проявления, позволяющие человеку выражать значение и смысл, получать информацию о партнере, взаимодействовать с окружающими, соответственно вербальные средства общения используют в качестве знаковой системы человеческую речь; в процессе реализации коммуникативного акта вербальные средства общения надстраиваются над невербальными, речевое высказывание проявляется в первоначальный период при помощи жестов и только в дальнейшем вербальная программа высказывания заменяет ранее сформировавшиеся невербальные компоненты; процесс развития речи и формирования диалогических возможностей с использованием вербальных и невербальных компонентов у ребенка проходит через обучение в

различных ситуациях действительности; диалог является эффективным средством развития невербальных, вербальных средств при понятной для ребенка коммуникативной ситуации, которые возможно продуктивно формировать в процессе работы с детьми.

## 1.2 Онтогенез средств общения в младшем дошкольном возрасте

Исследования в области детской психологии и онтолингвистики указывают на то, что предпосылки развития детской речи имеют невербальную природу, а формирование всех компонентов речевой системы зависит от развития предыдущей невербальной стадии (Е.Д. Божович, И.Н. Горелов, Е.И. Исенина, А.А. Леонтьев, Н.А. Лепская, М.И. Лисина, Т.Н. Ушакова, Д.Б. Эльконин, С.Н. Цейтлин, Р.Е. Левина, А.М. Шахнарович, Е.И.Тихеева).

Наиболее общим является выделение в речевом онтогенезе двух возрастных этапов, которые резко различаются по используемым ребенком средствам общения. На довербальном (дословесном) этапе (первый год жизни) это голосовые реакции (вокализации) и жесты, в дальнейшем, после появления первых слов и развития грамматики – собственно языковые средства [36, С. 54].

В детской психологии онтогенез средств общения наиболее подробно описан в работе М.И. Лисиной «Формирование личности ребенка в общении» [38], которая выделяла экспрессивно-мимические, предметно-действенные, речевые операции.

Экспрессивно-мимические средства общения возникают в онтогенезе первыми, но сохраняют свое значение для взаимодействия с окружающими людьми на протяжении всей жизни изолированно или в

сочетании с другими. К экспрессивно-мимическим средствам общения относятся улыбка, взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации и др. Их своеобразие заключается в том, что они служат и проявлением эмоциональных состояний ребенка, и активными жестами, адресованными окружающим людям. Данные средства четко выражают содержание общения (внимание, интерес, доброжелательность, неприязнь) и составляют обязательный компонент потребности в общении на любом уровне его развития.

Предметно-действенные средства общения возникают в онтогенезе позднее в совместной деятельности ребенка со взрослым и представляют собой локомоторные и предметные движения, а также позы, используемые для целей общения. Они тоже имеют знаковую функцию – изобразительную, их основное назначение – выразить готовность ребенка к взаимодействию со взрослым и уточнить форму сотрудничества. Эти средства отличаются высокой степенью произвольности и позволяют детям достаточно быстро и точно добиться от взрослого желаемого взаимодействия. С развитием перцептивных действий формируется предметность восприятия. Н.И. Лепская говорит о том, что предметные действия у ребенка развиваются под влиянием обучения, которое приводит к специфическому употреблению предмета (отделенного от действия) так, как это заложено в общественной практике [36, С. 38].

Речевые средства общения появляются тогда, когда другие средства общения уже достигли высокого развития и большой сложности, и позволяют ребенку выйти за пределы частной ситуации, наладить с взрослым более широкое взаимодействие. М.И. Лисина пишет об общении как о решающем условии возникновения и развития речи ребенка. В общении с окружающими людьми дети используют средства общения всех

категорий, которыми уже овладели, в совокупности, выдвигая на первый план те или иные из них в зависимости от решаемой в данный момент задачи и своих индивидуальных особенностей.

В.А. Ковшиков отмечает, что довербальный этап овладения речевой деятельностью является базой для появления устной кодифицированной языковой системы. Автор указывает, что в период дословесного общения дети понимают роль устных и кинетических средств [25].

В онтолингвистических исследованиях (Е.И. Исенина, Н.И. Лепская, Е.А. Петрова) в процессе развития речи условно выделяют два периода – довербальный и вербальный.

Первыми средствами общения ребенка, возникающими уже к третьему месяцу жизни, становятся мимические движения, и связаны они с так называемым «комплексом оживления». «Комплекс оживления» включает четыре основных компонента: взгляд, улыбку, двигательное оживление, вокализации. Исследования М.И. Лисиной, М.Ю. Мещеряковой позволили взглянуть на это явление как на форму активного участия младенца в общении с взрослым [38].

Особую роль в системе формирования речевой деятельности имеет взгляд. Контактный взгляд в онтогенезе появляется в 2 месяца. Улыбка, появляющаяся у ребенка в этот период, считается «социальным жестом», носителем позитивного смысла.

На 3 месяце жизни способы коммуникации усложняются, и дальнейшее их развитие идет в двух направлениях: развитие жестов и дальнейшее развитие звуковых невербальных средств.

Начиная с 4-5 месяцев, в общении происходят определенные изменения, у ребенка появляются первые жесты, так называемые самоадаптивные движения, свидетельствующие о его эмоциональных

состояниях. К 5-6 месяцам ребенок начинает пользоваться жестово-мимическими средствами в комплексе, к 6-8 месяцам овладевает практически всей мимикой отрицательных и положительных эмоциональных состояний, в результате у него складывается целостная система выражения переживаний [36].

Е.А. Петрова в своих исследованиях указывает на порядок овладения элементами жестовой системы коммуникации в довербальный период. Автор отмечает, что такая система коммуникации возникает в возрасте 6-7 месяцев, когда появляются жесты-просьбы, жесты-приглашения, жесты неодобрительной оценки (отворачивание). К 8-10 месяцам у ребенка начинает складываться система произвольных (преднамеренных) жестов, прежде всего указательных. Л.С. Выготский в своих исследованиях придавал огромное значение появлению указательного жеста, считая его развитие основой всех внешних форм поведения. По его мнению, указание является первичной функцией в развитии речи, из которой можно вывести все остальные. Е.В. Шереметьева указывает, что использование указательного жеста происходит, в том числе для удовлетворения познавательной потребности, при условии сформированного эмоционального общения с близкими взрослыми. В этот период развития указательный жест замещает вопрос «Это что?» [63].

С.Н. Цейтлин язык жестов в раннем возрасте называет главным средством коммуникации. Однако, чтобы стать настоящим коммуникативным знаком, он должен быть ассоциирован с устойчивым, постоянным смыслом. Такая связь устанавливается не сразу, т.е. ребенка к жесту надо приучать.

Е.И. Исенина считает, что на основе образно-жестовых средств в деятельности ребенка формируются первые обобщения, благодаря которым слово приобретает значение и смысл [21].

Одновременно с жестово-мимическими средствами коммуникации на доречевой стадии появляются звуковые средства. Развитие жестово-мимических и звуковых средств происходит параллельно, но они не являются равноценными: ведущая роль принадлежит жестово-мимическому комплексу, а звуковому – сопроводительная.

На доречевой стадии идет формирование связи между звукопроизводительным аппаратом и слуховым анализатором. В этот же период идет активный переход от лепета к речи (10-18 месяцев). Взаимодействие со взрослым при помощи невербальных средств общения даёт ребёнку возможность выражать коммуникативное намерение, воплощать коммуникативно-речевую интенцию, репрезентировать своё эмоциональное состояние [62].

Переход от доречевого к речевому этапу развития, начинается с формирования когнитивного и сенсомоторного обеспечения речевых актов. Благодаря этому ребенок овладевает формами звуковой коммуникации с использованием звуков речи, как просодических (интонационно-мелодических компонентов), так и слогов, фраз и ударения. В этот же период начинают вырабатываться ранние формы речевого общения. Таким образом, в это время закладываются основы нового для ребенка вида деятельности – коммуникативно-речевой [28, с.78].

А.Н. Леонтьев говорил о четырех этапах в формировании речи детей: 1-й – подготовительный (с момента рождения – до 1 года); 2-й – преддошкольный (от 1 года до 3 лет); 3-й – дошкольный (от 3 до 7 лет); 4-й – школьный (от 7 до 17 лет). При этом А.А. Леонтьев отмечает, что

описанные им временные границы последовательных этапов весьма вариативны.

В подготовительный период первыми речевыми средствами детей являются крик, гуление и лепет. Крик является первой голосовой реакцией ребенка. Примерно в 1,5 месяца, а дальше – в 2-3 месяца ребенок проявляет голосовые реакции в виде воспроизведения некоторых звуков – гуление. Позже, примерно с 4 месяцев, появляется гуканье – произношение сложных комплексов звуков. Т.Н. Ушакова пишет, что такого рода вокализации практически одинаковы у детей по всему миру независимо от языкового окружения [54].

К 5-6 месяцам в речи ребенка появляется лепет. Звуковые комплексы, появляющиеся у ребенка в возрасте около полугода, как и прежде, никак не связаны со смыслом. В этот период, по мнению Е.Ф. Архиповой, семантическую нагрузку получают не фонемы, а интонация, ритм, а затем общий контур слова. Голосовая эволюция лепетного периода (4 мес.-1 г.9 мес.) подчинена действию имитационного рефлекса. Подражание (эхолалия) выступает как своеобразная форма общения и механизм развития речи. Период лепета необходим для дальнейшей синтагматической организации речи [41].

В 10-11 месяцев накопленные звуковые комплексы имеют четкое соотношение с реальными предметами и действиями.

С точки зрения развития артикуляции этот этап характеризуется появлением смычек артикуляционного аппарата. В возрасте от 9 до 18 месяцев происходит интенсивное формирование артикуляционной моторики и тонких дифференцированных движений рук. Так же на втором году жизни происходит усвоение вопросительной интонации.

В преддошкольный период (2-3 год жизни) у ребенка происходит значительное пополнение словарного запаса. Первые слова ребенка носят обобщенно-смысловой недифференцированный характер: одним и тем же словом или звукосочетанием он может обозначать и предмет, и просьбу, и эмоции. Понятийная нагрузка привязана к ситуации, в которой или по поводу которой происходит общение ребенка со взрослым. Это так называемая ситуативная речь, как правило, она сопровождается жестами, мимикой. Строится ситуативная речь как диалог, что связано с недостаточной самостоятельностью ребенка, неотделимостью его деятельности от деятельности взрослых. Дети овладевают такими навыками коммуникативно-речевого поведения, как умение инициировать диалог, привлекать внимание собеседника, поддерживать речевой контакт, начать и закончить коммуникацию, как некое речевое событие, способность реагировать репликой на обращение взрослого и соблюдать очередность реплик.

К началу 3-го года жизни у ребенка начинает формироваться грамматический строй речи.

А.Н. Гвоздевым различаются такие периоды становления грамматического строя языка: первый период предложений, складывающихся из аморфных слов-корней (1,3-1,10); второй период овладения грамматической структурой предложения, связан с образованием грамматических категорий (1,10-3); третий период овладения морфологической системой языка, отличающийся освоением типов спряжений и склонений (3-7) [10].

В младшем дошкольном возрасте (3-4 года) идет активное овладение развернутой фразовой речью. То есть, происходит переход от несимволической к символической вербализации, происходит

анатомическое оформление речевых зон коры головного мозга. В этот период речь ребенка становится средством его интеллектуального и речевого развития (наиболее распространенная форма высказывания – простое распространенное предложение). В младшем дошкольном возрасте стоит отметить фазу «физиологического аграмматизма», когда ребенок составляет предложения без соответствующего грамматического оформления. В развитии звуковой стороны речи выделяют формирование фонематического слуха и правильность произношения [63].

У детей трех лет появляется повышенная потребность в речевой активности. В младшем дошкольном возрасте подавляющее большинство контактов детей происходит с участием речи, появляются предпосылки к развитию сюжетно-ролевых игр. Данный период является наиболее значимым для развития коммуникативной деятельности, в связи с чем, отсутствие речи или наличие в ней только звукоподражаний, вокализаций, аморфных слов-корней является поводом для получения консультации специалистов медицинского профиля и обращением к учителю-логопеду для проведения коррекционных занятий [52].

Таким образом, на самых ранних стадиях речевого развития коммуникативные единицы ребенка не являются изолированными, а представляют собой реплики диалога, которыми ребенок обменивается со взрослым. Становление коммуникации проходит стадию преддиалога («дуэта», «коллективного монолога»), стадию скоординированных речевых действий, направленных на поддержание социального контакта (фатическая беседа), практического взаимодействия, постепенно приближаясь к овладению «теоретическим», содержательным диалогом, лично окрашенным общением. Образцы ведения диалога ребенок получает в общении со взрослым, однако именно здесь речь ребенка более

ситуативна, свернута, нежели в общении со сверстниками, что отмечала А.Г. Рузская [47]. Для ребенка взрослый является носителем речевых эталонов, оценивающим соответствие речи ребенка этим эталонам. Взрослый – образец для подражания. Обычно взрослые явно поощряют детей, преуспевших в использовании элементов литературного языка. Поэтому ребенок, общаясь со взрослым, старается использовать правильно грамматически оформленные и развернутые высказывания. В общении со сверстниками используется другой стиль общения: более редуцированный, ситуативный, свернутый. Общение со сверстниками – важнейший показатель сформированности коммуникативной способности, включающей, по крайней мере, два звена – овладение языком (формирование языковой способности, семантики и синтаксиса) и умение применять язык для целей общения в различных коммуникативных ситуациях.

А.Г. Арушанова отмечает следующее: для того, чтобы научиться диалогу со сверстниками, ребенок должен приобрести опыт положительного общения хотя бы с одним партнером. Именно с такого общения начинается развитие диалогической речи как подлинной детской коммуникативной самодеятельности [3].

Таким образом, невербальные средства общения являются базовой предпосылкой для развития речи; с появлением словесного языка невербальные средства общения не исчезают, а уходят вглубь языкового сознания становящейся личности; на протяжении всего дошкольного возраста доля вербальных и невербальных средств общения в коммуникации ребёнка меняется, но сохраняется взаимосвязь вербальных и невербальных структур; коммуникативная ситуация – это конкретная

ситуация общения, в которую входят партнеры по коммуникации, способы реализации коммуникативной интенции, неречевые компоненты.

### 1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего дошкольного возраста с алалией

Алалия является одним из клинических диагнозов при общем недоразвитии речи, характеризуемая как «отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка».

Существующие концепции объяснения механизма алалии подразделяются на сенсомоторные, психологические и языковые. В.К. Орфинская, выдвигая сенсомоторную концепцию, отмечает, что речевое нарушение связано с патологией сенсомоторных функций (слуховой агнозией и апраксией); психологическая концепция Р.Е. Левиной поясняет патологию некоторых сторон психической деятельности, ведущую к речевым нарушениям; представители языковой концепции, детально анализирующие психолингвистический аспект недоразвития речи – Б.М. Гриншпун, В.А. Ковшиков, Е.Ф. Собонович, отмечают несформированность языковых операций, процесса восприятия речевого высказывания [60].

Механизм алалии еще плохо изучен. Представители разных направлений в изучении алалии сходятся в том, что в основе расстройства языкового механизма лежит органическая недостаточность мозга. Алалия трудно диагностируема в связи с тем, что патологические изменения чаще всего приходится на внутриутробное развитие или ранний детский период (до трёх лет).

Для алалии характерно нарушение всех подсистем языка: синтаксической, морфологической, лексической и фонематической. Типичные проявления алалии – аграмматизмы, расстройства поиска слов, трудности «выбора» фонем и установления порядка их следования, нарушения слоговой структуры слов [2].

Весь процесс становления речи при этом нарушении проходит в условиях патологического состояния центральной нервной системы. Отдельные проявления алалии внешне оказываются сходными с нормальным развитием ребенка на более раннем этапе [39].

На сегодняшний день существуют различные классификации алалии, поскольку она неоднородна по своим механизмам, проявлениям и степени выраженности языкового недоразвития.

В иностранных исследованиях такую тяжелую форму недоразвития речи принято рассматривать в рамках психолого-лингвистической классификации и обозначать как «специфическое нарушение языка». Выделяются две формы такого нарушения:

- нарушение экспрессивной и рецептивной речи (RE-SLI),
- нарушение преимущественно экспрессивной речи (E-SLI).

В.К. Орфинская разработала лингвистическую классификацию, в которой 10 форм алалии выделены в соответствии с ведущим типом нарушения языковых систем: 4 формы моторной, 4 формы сенсорной недостаточности и 2 формы, связанные с двигательными-зрительными расстройствами, лежащими в основе недоразвития речи. В.А. Ковшиков выделяет импрессивные (сенсорные) и экспрессивные (моторные) формы алалии.

Разные исследователи называют различные степени тяжести алалии. Р.Е. Левина выделяет 3 уровня речевого недоразвития (отсутствие

общеупотребительной речи, начатки общеупотребительной речи и развернутая речь с элементами недоразвития во всей речевой системе), Н.Н. Трауготт, Л.В. Мелехова называют 4 периода (этапа) в формировании речи ребенка с алалией, О.В. Правдина называет также 4, но других этапа. Первые из названных авторов более подробно рассматривают начальные периоды формирования речи, выделяя полное безречье или отдельные лепетные проявления, эмоциональные возгласы и т. д. О.В. Правдина считает целесообразным выделить в особый период появление у ребенка первой фразы [60].

Моторная алалия представляет собой системное недоразвитие экспрессивной речи центрального органического характера, обусловленное несформированностью языковых операций процесса порождения речевых высказываний при относительной сохранности смысловых и сенсомоторных операций. Это сложное расстройство характеризуется целым комплексом взаимосвязанных между собой дефектов.

В структуру дефекта при моторной алалии входят: специфическое тяжелое недоразвитие речи; своеобразные особенности формирования у детей сложных двигательных действий; общие для всех видов аномального развития и специфические закономерности формирования психической деятельности.

Первые признаки моторной алалии проявляются у детей на втором году жизни. В неосложненных случаях первые слова появляются своевременно – в возрасте 11-14 мес. В осложненных – запаздывают на 2-5 месяцев. На протяжении 2-3 лет словарь может ограничиваться 10-30 словами [28, С. 199].

В.А Ковшиков в своем исследовании указывает на сохранность невербальных знаковых систем у детей с алалией. Такие системы почти не

отличаются у детей такой категории и нормально говорящих сверстников [25].

Е.А. Чаладзе показывает, что дети с алалией используют мимико-жестикуляторную речь как средство компенсации недостатков звуковой кодифицированной речи. Была выявлена следующая зависимость: чем ниже уровень языкового развития ребенка, тем активнее дети с алалией прибегают к использованию различных невербальных средств коммуникации, среди которых основное место принадлежит мимико-жестикуляторной речи [56].

А.Н. Корнев говорит о достаточном уровне коммуникативной активности в неосложненных случаях. В связи с чем создается резкая диспропорция между объемом средств общения и коммуникативной потребностью. Дети пытаются компенсировать нехватку речевых средств, используя жесты в значительно большем объеме, чем их здоровые сверстники.

Однако, С.Н. Шаховская в своих исследованиях указывает на трудности в распознавании и изображении невербальных знаков безречевыми детьми в раннем возрасте. Автор отмечает, что дети не в полной мере учитывают используемые окружающими невербальные средства общения, не придают им значения, демонстрируют неточность и необоснованность их употребления. Автор указывает на недостаточную изученность данного вопроса в теоретических исследованиях [59].

Так же в работах Е.М. Мастюковой, Н.Н. Трауготт отмечается, что у такой категории детей имеют место нарушения интонационной выразительности различной степени выраженности и наблюдаются трудности в передаче мелодики, темпа, ритма, логического ударения.

Е.В. Шереметьева указывает на недостаточное понимание невербальных знаков детьми с алалией, их неточное использование в ситуациях общения, отмечает у детей с моторной алалией избыточное разнообразие жестово-кинетических средств и однотипность их использования при сенсорных формах нарушения.

Сенсорная алалия, по определению А.Н. Корнева, – недоразвитие импрессивной речи, разрыв между смыслом и звуковой оболочкой слова, что выражается в нарушении понимания речи окружающих при сохранном слухе и сохранных способностях к развитию активной речи. Сенсорная алалия возникает при поражении височной области левого полушария и связана с нарушениями акустико-гностической стороны речи [26].

В работах В.К. Орфинской, Н.Н. Трауготт и других исследователей показано, что при сенсорной алалии страдает различение фонем, фонематический анализ и анализ морфологического состава слов. Именно это и составляет специфику данного нарушения.

На фоне слуховой агнозии собственная речевая активность у детей с сенсорной алалией повышена, речь представляет собой набор бессмысленных звукосочетаний и обрывков слов, эхоталий. К собственной речи дети с сенсорной алалией не критичны; для общения широко используют мимику и жесты. Они правильно реагируют на изменение интонации, не понимая при этом слов-обращений.

Недостатки в понимании речи у ребенка с сенсорной алалией определяются степенью недоразвития речеслухового анализатора:

- 1) полное отсутствие понимания речи;
- 2) понимание фразы в конкретной речевой ситуации (общий смысл фразы воспринимается легче изолированных слов);

3) понимание отдельных обиходных слов (как правило, их значение теряется на фоне развернутого высказывания) [39].

В рамках клинической классификации помимо моторной и сенсорной алалии выделяются так же сенсомоторная и оптическая формы нарушения. Сенсомоторная алалия сочетает в себе признаки моторной и сенсорной алалии. Оптическая алалия обуславливается неполноценностью деятельности речезрительного анализатора (затылочная область левого полушария). При этом нарушено понимание и использование в речи логико-грамматических конструкций, в основе которых лежат пространственные и временные представления. Также нарушается понимание и усвоение предложно-падежных и сравнительных конструкций, наречий [58].

Сложный комплекс языковых и неязыковых расстройств при алалии оказывает негативное влияние на формирование личности, на развитие познавательной активности, а соответственно оказывает существенное влияние на развитие коммуникативной деятельности (Б.М. Гриншпун, Л.С. Волкова, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, Е.Ф. Собонович, С.Н. Шаховская).

Характерным для детей младшего дошкольного возраста с алалией является преобладание экспрессивно-мимических и предметно-действенных (невербальных) средств общения над речевыми (вербальными). Е.В. Шереметьева, Е.П. Гутник указывают, что, таким образом дети передают свое отношение к партнеру по общению, но не происходит обмена информацией, важного этапа в процессе общения [16]. Для удовлетворения потребностей в общении ребенок пользуется паралингвистическими средствами: мимикой, жестами. К концу третьего года жизни речь таких детей значительно отстаёт от нормы, фразовая речь отсутствует.

Специфика речевых средств общения у детей такой категории проявляется в ограниченности доступных ребенку языковых средств, в появлении своеобразных трудностей, возникающие при переходе к слову, как средству общения и обобщения [27]. Е.В. Кириллова, говоря о «безречевых» детях указывает, что уровень речи (звукоподражания, вокализации, аморфные слова-корни, эмоциональные восклицания), который у них присутствует, не может служить для полноценного общения. Несвоевременное появление речевого подражания приводит к отставанию в овладении словами и их комбинациями. Медленно увеличивается словарный запас, общение носит ситуативный характер [22]. Усвоенные ребенком в определенной ситуации слова не используются в других условиях. Звукоподражания и слова могут обозначать как названия предметов, так и некоторые их признаки, и действия, совершаемые с этими предметами. Пассивный словарь превышает активный.

Многоцелевое использование ограниченных вербальных средств родного языка является характерной особенностью речи детей с алалией. При восприятии обращенной речи дети ориентируются на хорошо знакомую ситуацию, интонацию и мимику взрослого.

Многие ученые отмечают особенности протекания когнитивных процессов и формирования высших психических функций у такой категории детей, особенности в поведении и развитии эмоционально-волевой сферы, которые по мере взросления ребенка усугубляются. К общим особенностям поведения детей с алалией можно отнести (И.С. Кривовяз, Р.Е. Левина, Н.А. Чевелева, А.В. Ястребова):

- 1) отказ от вступления в межличностные и групповые отношения с детьми;
- 2) агрессивное или защитное поведение;
- 3) уход от прямых контактов со сверстниками;
- 4) проявление тревожности, элементов аутичности в поведении;
- 5) центрированность на взрослом.

Исследователи отмечают, что практически у всех детей младшего дошкольного возраста с алалией отсутствует понятие о культуре общения и правилах поведения: фамилльярность со взрослым, отсутствие чувства дистанции, назойливость в требованиях (О.Е. Грибова, И.С. Кривовяз, Ю.Ф. Гаркуша, В.В. Коржевина).

На всех этапах развития ребенка с алалией у него отмечаются колебания слухового внимания и восприятия: трудности включения и концентрирования внимания, устойчивости и его распределения, повышенная отвлекаемость, истощаемость [39].

Г.В. Чиркина у детей с алалией отмечает такие проявления неречевого характера как замкнутость, негативизм, неуверенность в себе, напряженное состояние, повышенную раздражительность, как реакцию на собственную речевую недостаточность [57].

В.В. Ткачева, И.Ю. Левченко в своих работах указывают, что отсутствие общения приводит не только к трудности вхождения в сообщество детей, отрицательно влияет на содержание и характер игр, затрудняет межличностные отношения, но и негативно сказывается на социальном статусе ребенка с алалией среди сверстников. В младшем дошкольном возрасте отмечается неумение ориентироваться в ситуации общения, безынициативность. Трудности в формировании речевых и

коммуникативных умений у дошкольников с алалией препятствуют формированию подлинного диалогического общения.

Л.Г. Соловьева говорит, что отсутствие умения вступать в диалог приводит к тому, что общение детей с алалией изобилует конфликтами, вызванными отсутствием ориентации на партнёра, его информированность и готовность к общению, игнорированием интересов собеседника.

Специфические особенности речевых и неречевых нарушений развития детей с алалией определяют необходимость раннего (с 3-летнего возраста) комплексного систематического коррекционного воздействия. Язык и речь формируются только в общении. Современные ученые, такие как А.М. Горчакова, Е.А. Чаладзе, Е.В. Шереметьева указывают, что основным приемом в логопедической работе при коррекции алалии является построение диалога в соответствующей коммуникативной ситуации [13, С. 60].

Таким образом, под алалией понимается сложное речевое нарушение, обусловленное органическим поражением коры головного мозга, характеризующееся частичным или полным отсутствием речевых средств общения; развитие средств общения у ребенка с алалией протекает в условиях патологического состояния центральной нервной системы; дисбаланс вербальных и невербальных средств общения у детей с алалией искажает ход естественного развития ребёнка, приводит к нарушениям в эмоционально-волевой сфере, нарушениям поведения, задержке в развитии высших психических функций, в коммуникативной деятельности, что в свою очередь влияет на развитие языковых средств и на все речевое развитие ребенка в целом. Оптимальные условия для развития диалогической речи у детей младшего дошкольного возраста с алалией создаются в процессе включения такого ребенка в коммуникативное взаимодействие.

#### 1.4 Коммуникативная ситуация как основное организационно-содержательное условие формирования средств общения

Развитие средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией в силу их психолого-педагогических особенностей своеобразный процесс, требующий применения особых методических приемов. Основная задача данного процесса заключается не только в том, чтобы научить детей пользоваться определенными словами и выражениями, но главным образом в том, чтобы вооружить их средствами, позволяющими самостоятельно развивать речь в процессе общения и обучения [34]. Изучение возрастных и психологических особенностей такой категории детей показали, что большим потенциальными возможностями при формировании вербальных и невербальных средств общения обладают знакомые детям коммуникативные ситуации, возникающие в ходе взаимодействия ребенка со взрослым или сверстником на логопедических занятиях, в процессе нахождения ребенка в детском саду, в домашней обстановке.

Надо отметить, что в иностранных исследованиях такой метод как коммуникативная ситуация, рассматривается в рамках коммуникативной ситуационно-мотивирующей стратегии. При использовании данной стратегии создаются игровые или бытовые ситуации, которые порождают необходимость использовать в процессе общения фразовую речь, определенные синтаксические или лексические конструкции. Ситуации не носят явно дидактического характера. Основная цель данной стратегии – вызывать высказывания, повышать речевую активность, формировать диалогическую и связную речь.

В отечественной логопедии, впервые о коммуникативной ситуации как о методе формирования средств общения, заговорила Г.В Чиркина.

Под коммуникативной ситуацией она понимает конкретную ситуацию общения, в которую входят партнеры по коммуникации, способы реализации коммуникативной интенции, неречевые компоненты [24].

Современные представления в психолингвистике вызывают интерес к коммуникативной ситуации, которая не просто влияет на формирование коммуникативной деятельности, но и побуждает к ней. Исследователи полагают, что в процессе общения формирование высказываний происходит под влиянием факторов, являющихся внешними по отношению к речи: обстоятельства, в которых совершается коммуникация, и отношения между предметами и явлениями действительности. Совокупность этих отношений и составляет коммуникативную ситуацию. Д.И. Изаренков определяет коммуникативную ситуацию как особым образом организованную совокупность условий (обстоятельств) в акте деятельности. Говоря о структуре речевой (коммуникативной) ситуации, необходимо выделить следующие компоненты: внутреннее состояние говорящего (его потребности, мотивы), внутреннее состояние слушающего, предметы и явления, о которых идёт речь, и материал языка [20].

Для описания коммуникативных ситуаций различные исследователи предлагают использование многих категорий, в частности:

- 1) адресант и адресат;
- 2) «предмет речи»;
- 3) «окружение» («обстоятельства») – место, время, другие значимые параметры;
- 4) «канал» общения – способ осуществления коммуникации;
- 5) «код» – язык, диалект и др.;
- 6) «форма сообщения» – речевой жанр;

7) «событие» – природа коммуникативного события, в одном из жанров которого реализуется данная ситуация;

8) «ключ» – оценка эффективности речевого события;

9) «цель» – категория, отражающая намерения участников речевой ситуации.

Изменение каждой из представленных выше категорий ведет к изменению коммуникативной ситуации и, следовательно, к варьированию средств, используемых участниками ситуации, и их коммуникативного поведения в целом. Реальные условия, в которых происходит коммуникация, диктуют определенные правила ее построения и передачи информации, многие из компонентов могут закрепляться за определенной речевой ситуацией, становятся типизированными.

Речевое событие характеризуется также определенной последовательностью коммуникативных актов, закономерным следованием высказываний участников (скажем, при обучении основной единицей структуры является чередование следующих элементов: вопрос – ответ – оценка) [46].

Современный анализ ситуации речевого взаимодействия подразумевает описание тех элементов коммуникативной ситуации, которые важны для членов данного речевого коллектива "здесь и сейчас" и могут определять выбор ими тех или иных речевых форм, стратегий и тактик.

О.Е. Грибова под коммуникативной ситуацией понимает особым образом организованную ситуацию взаимодействия ребенка с объектами и субъектами окружающего мира посредством вербальных и невербальных средств общения. Автор подчеркивает, что создание различных ситуаций, приближенных к реальной действительности, обеспечивает мотивацию

общения и является активизирующим условием самостоятельной речевой деятельности.

Возможности использования коммуникативных ситуаций при формировании средств общения детей с алалией связаны с тем, что они обуславливают целую сторону акта общения и определяют его конкретное содержание. Это делает возможным использовать коммуникативную ситуацию в качестве способа организации упражнений, основы организации и способа преподнесения учебного материала, единицы обучения диалога, основания отбора материала [14].

Ребенок в процессе усвоения языка идет от содержания к форме, от общего к частному, от простого к сложному, от предикативных семантических структур к номинативным, от контрастных форм к их оттенкам, от диалогической формы речи к монологической. Таким образом, опираясь на закономерности формирования языка в онтогенезе, выделяются следующие этапы работы по коррекции алалии в младшем дошкольном возрасте:

- 1) развитие мотивационной основы речевой деятельности и формирование имитативных способностей;
- 2) расширение словарного запаса и совершенствование грамматического строя речи;
- 3) развитие диалогической и монологической форм речи.

Учебный материал должен быть организован таким образом, чтобы решались следующие задачи: обеспечение обучения основным единицам данной формы деятельности; автоматизация лишь одного нового операционного элемента речевого действия; введение речевых действий, имеющих однотипный состав операций, в процесс обучения без значительного перерыва во времени; обеспечение достаточно высокой

степени автоматизации речевых единиц, т.е. многократное воспроизведение речевых единиц в процессе целенаправленной тренировки; осуществление речевой тренировки в условиях адекватных процессу естественного общения.

Построение коммуникативных ситуаций на каждом из этих этапов включает в себя такие приемы:

- 1) использование альтернативных вопросов;
- 2) использование в созданных ситуациях только того предметного словаря, который уже освоен ребенком в ходе предварительной работы;
- 3) оправданность на бытовом уровне (общение в ходе выполнения поручения);
- 4) опосредованное общение (через игрушки, картинки).

Одним из путей создания таких ситуаций является совместное выполнение детьми задания с разделением между ними ролей, что вынуждает их договариваться между собой – вести инструктивный диалог (А.Г. Арушанова).

Применение на разных этапах работы с ребенком одних и тех же приемов не только удобно для учителя-логопеда, но и оправданно методически: определенный круг слов и фраз тренируется во всевозможных речевых комбинациях. Слово становится благодаря этому мобильным, подвижным, его структурный облик упрочивается, слово прочно входит в активный словарь ребенка во всем многообразии форм [60]. Организация коммуникативных ситуаций возможна лишь в условии соответствующей возрасту ведущей деятельности, которой, как известно, является игра, соответственно, коммуникативные ситуации должны иметь игровую направленность. Почти в каждой семье вырабатывается набор ситуаций, которые «представляются» ребенком по просьбе взрослого.

Часть этих действий является на самом деле псевдо-имитациями, так как не основана на воспроизведении реальных, наблюдаемых ребенком ситуаций. Но поскольку эти ситуации приобретают знаковый характер, они становятся важным способом вовлечения ребенка в коммуникацию с использованием доступных ему на данном этапе развития средств общения [53, С. 1].

Таким образом, коммуникативная ситуация – это конкретная ситуация общения, в которую входят партнеры по коммуникации, способы реализации коммуникативной интенции, неречевые компоненты; использование коммуникативных ситуаций при формировании средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией обусловлено их психолого-педагогическими особенностями; коммуникативные ситуации как средство коррекции алалии должны использоваться не только на логопедических занятиях, но и в повседневной жизни ребенка, что предполагает проведение консультаций для родителей и педагогов детских дошкольных учреждений.

## Выводы по главе 1

В психологии и смежных науках существует большое количество литературы, посвященной описанию, классификации и анализу средств общения.

Под невербальными средствами общения понимаются разнообразные неречевые проявления, позволяющие человеку выражать значение и смысл, получать информацию о партнере, взаимодействовать с окружающими, соответственно вербальные средства общения используют в качестве знаковой системы человеческую речь. Наиболее эффективным средством развития невербальных и вербальных компонентов общения является диалог, так как в данной форме речи наблюдается применение всех доступных человеку средств общения.

В процессе реализации коммуникативного акта вербальные средства общения надстраиваются над невербальными, речевое высказывание проявляется в первоначальный период при помощи жестов, и только в дальнейшем вербальная программа высказывания заменяет ранее сформировавшиеся невербальные компоненты. Изучение речевого онтогенеза подтверждает данное утверждение и позволяет выделить два возрастных этапа, которые резко различаются по используемым ребенком средствам общения. На довербальном (дословесном) этапе (первый год жизни) это голосовые реакции (вокализации) и жесты, в дальнейшем, после появления первых слов и развития грамматики – собственно языковые средства. На протяжении всего дошкольного возраста доля вербальных и невербальных средств общения в коммуникации ребёнка меняется, но сохраняется взаимосвязь вербальных и невербальных структур.

Алалия является одним из клинических диагнозов при общем недоразвитии речи, характеризуемая «отсутствием или недоразвитием речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка».

Развитие всех средств общения у ребенка с алалией протекает в условиях патологического состояния центральной нервной системы.

Основными средствами общения таких детей являются мимика и жесты, вокализации, части слов, эмотивная лексика. Надо отметить, что невербальные компоненты так же не всегда используются правильно и часто не соответствуют ситуации общения. На наш взгляд, сформированность невербальных средств общения детей младшего дошкольного возраста с алалией требует детального изучения, так как есть расхождения в теоретических исследованиях.

Дисбаланс вербальных и невербальных компонентов общения у детей с алалией искажает ход их естественного развития, приводит к нарушениям в эмоционально-волевой сфере, задержке в развитии высших психических функций, в коммуникативной деятельности, что в свою очередь влияет на развитие языковых средств и на все речевое развитие ребенка в целом. Оптимальные условия для развития диалогической речи у детей младшего дошкольного возраста с алалией создаются в процессе включения такого ребенка в специально организованное коммуникативное взаимодействие, в основе которого лежит коммуникативная ситуация.

Коммуникативная ситуация – это конкретная ситуация общения, в которую входят партнеры по коммуникации, способы реализации коммуникативной интенции, неречевые компоненты.

Организация коммуникативных ситуаций возможна лишь в условии соответствующей возрасту ведущей деятельности, которой, как известно,

является игра, соответственно, и коммуникативные ситуации должны иметь игровую направленность.

Коммуникативные ситуации как средство коррекции алалии должны использоваться не только на логопедических занятиях, но и в повседневной жизни ребенка, что предполагает работу с родителями и педагогами детских дошкольных учреждений.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АЛАЛИЕЙ В РАЗЛИЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЯХ**

### **2.1 Обзор существующих методик диагностики средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией**

Недостаточная изученность проблемы формирования средств общения детей младшего дошкольного возраста с алалией, выявленная нами в теоретических научных исследованиях привела к необходимости организации и проведения экспериментальной работы, отбора соответствующих методик и методов исследования. Надо отметить, что все известные в настоящее время методики сводятся к оценке речевых средств, а также к оценке уровня развития неречевых психических процессов, в то время как невербальным компонентам общения и способности вступать в коммуникацию, не придается особого значения. Особенно мало данных, относящихся к младшему дошкольному возрасту. При наличии большого количества различного рода логопедической и психологической литературы по проблеме алалии, в ней делается акцент на разные аспекты изучения и коррекции речи у детей, в речевом арсенале которых присутствуют элементарные фразовые конструкции. Изучение состояния речи «неговорящих» детей затруднено из-за отсутствия специальной методики обследования. Специалисты указывают на трудности подбора стимульного материала для логопедического обследования, сложность фиксирования и обработки результатов. Таким образом, изучение особенностей средств общения детей младшего дошкольного возраста с

алалией требует составления плана экспериментальной работы.

Экспериментальная работа по изучению средств общения детей младшего дошкольного возраста с алалией проводилась нами в четыре этапа. На первом этапе осуществлялся анализ диагностических методик исследования средств общения, были выделены критерии и показатели уровней сформированности средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией, определены методы исследования, разрабатывалась программа эксперимента,

На втором этапе проходило непосредственно исследование средств общения детей младшего дошкольного возраста с алалией, был проведен анализ полученных данных и выделены качественные и количественные особенности средств общения такой категории детей.

На третьем этапе были выделены психолого-педагогические условия формирования средств общения, разрабатывалась модель формирования средств общения детей младшего дошкольного возраста с использованием различных коммуникативных ситуаций, реализовывались коррекционно-развивающие мероприятия.

На четвертом этапе был проведен контрольный эксперимент, осуществлена интерпретация полученных результатов.

В основе отбора методик, диагностических критериев и показателей лежал анализ научных теоретических источников, определялись цели и задачи, которые необходимо решить в ходе эксперимента.

Цель эксперимента: выявление уровня сформированности средств общения детей младшего дошкольного возраста с алалией.

Задачи:

- 1) определить методики диагностического обследования;

2) выявить уровни сформированности средств общения детей младшего дошкольного возраста с алалией;

3) выделить особенности формирования средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией.

На основе анализа теоретических источников, мы выделили следующие критерии и показатели, которые и легли в основу отбора диагностических методик. Выделенные нами критерии и показатели представлены в Таблице 1.

Таблица 1 – Критерии и показатели сформированности средств общения детей младшего дошкольного возраста с алалией

Критерии	Показатели
Состояние неречевых психических функций	Диагностические задания
Особенности сенсомоторного и тактильного восприятия	Наличие праксиса позы: – выполняет движения в полном объеме, – выполняет движения в неполном объеме, – не выполняет. Оральный праксис: – выполняет движения в полном объеме, – выполняет движения в неполном объеме, – не выполняет.
Способность к целенаправленной деятельности	Переключение движений: – легко переключается с одного движения на другое, – переключается с трудом, для выполнения задания требуется время, точность движения нарушена, – не переключается. Конструктивный праксис: – копирует ряд по образцу, – не копирует.
Пространственный гнозис и праксис	Ориентировка в окружающем пространстве: – ориентируется в комнате, – не ориентируется. Ориентировка на плоскости: – ориентируется на листе бумаги, – не ориентируется.

Продолжение Таблицы 1

1	2
Слуховое внимание	<p>Операции зрительно-пространственного анализа и синтеза:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– собирает картинку из 2-х частей самостоятельно,</li> <li>– собирает картинку из 2-х частей с помощью,</li> <li>– не собирает.</li> </ul> <p>Направленность слухового внимания:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– определяет источник звука и его местоположение,</li> <li>– допускает ошибки при выполнении задания,</li> <li>– не выполняет.</li> </ul>
<p>Состояние речевых психических функций</p> <p>Фонематическое восприятие</p> <p>Импрессивная речь</p>	<p>Диагностические задания</p> <p>Узнавание и различение гласных звуков из ряда</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– хлопает в ладоши, когда слышит, предложенные звуки,</li> <li>– делает ошибки в выполнении задания,</li> <li>– не выполняет задания.</li> </ul> <p>Узнавание неречевых звуков:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– узнает,</li> <li>– допускает ошибки,</li> <li>– не узнает.</li> </ul> <p>Узнавание звукоподражаний:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– узнает,</li> <li>– допускает ошибки,</li> <li>– не узнает.</li> </ul> <p>Объем и точность словаря:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– показывает предмет на картинке, выполняет действие с предметом, понимает значение глагола,</li> <li>– понимает обобщающие слова, знает части тела, соотносит предметы с их функциональным назначением,</li> <li>– допускает ошибки при выполнении заданий,</li> <li>– не выполняет.</li> </ul> <p>Понимание процесс словообразования:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– понимает,</li> <li>– не понимает.</li> </ul> <p>Понимание грамматических форм:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– понимает,</li> <li>– не понимает.</li> </ul>

Продолжение Таблицы 1

1	2
Экспрессивная речь	Наличие звукоподражаний, лепета, вокализаций, аморфных слов-корней, отдельных слов, фраз.
<p>Состояние невербальных компонентов коммуникации</p> <p>Непроизвольные реакции и жесты</p> <p>Коммуникативно-значимые жесты</p> <p>Наличие предметно-действенных средств общения</p> <p>Понимание мимики и жестов</p>	<p>Наблюдение, анкетирование, беседа</p> <p>Движения тела, головы, улыбки, взгляд.</p> <p>Наличие жестов:                      – наличие указательного жеста,                      – наличие указательного жеста с интонемой просьбы,                      – протягивает руку для приветствия,                      – машет в ситуации прощания.                      – не использует жесты.</p> <p>Наличие пантомимы и вокализаций при эмоциональном подъеме.</p> <p>Понимает\не понимает:                      – кивки, указательные жесты, простую мимику,                      – жестовые и мимические движения.</p>
<p>Способность к применению средств общения</p> <p>Общение со взрослыми</p> <p>Общение со сверстниками</p> <p>Игровая деятельность</p>	<p>Анализ анкет, беседа</p> <p>Реализация:                      – общение с помощью дифференцированного голоса, мимики, выразительного взгляда, аморфных слов-корней, жестов.                      – общение посредством движений тела, головы, улыбки, голоса,                      – общение слабо выражено, реализуется посредством движений тела в сочетании с невыразительной улыбкой, криком.</p> <p>Проявления:                      – контакт избирательный или легко устанавливает контакт,                      – контакт формальный,                      – контакт не вступает.</p> <p>Заинтересованность в общей игре:                      – принимает участие в играх, предложенных другими детьми,                      – предпочитает играть в одиночку,                      – игровая деятельность не сформирована.</p>

Основываясь на приведенных критериях и показателях, нуждающихся в изучении, мы проанализировали имеющиеся методики диагностики средств общения детей дошкольного возраста с алалией. Особый интерес уделялся комплексным методикам, включающим в себя изучение как вербальных, так и невербальных компонентов общения. Такие критерии, как невербальные компоненты коммуникации и способность к применению средств общения изначально планировались оцениваться нами с помощью таких методов как наблюдение и анкетирование, мы считаем, что данные методы обследования позволят нам собрать наиболее полные сведения о средствах общения детей младшего дошкольного возраста в дошкольном учреждении, и в домашних условиях. Между тем, анкеты родителей должны быть подвергнуты тщательному анализу с целью соотнесения ответов родственников, с данными, полученными от педагогов и личными наблюдениями учителя-логопеда.

Любая диагностическая методика обследования ребенка с алалией начинается со сбора анамнестических данных и изучения строения органов артикуляции. Данная информация, позволяет оценить вредные факторы, оказывающие влияние на развитие ребенка в пренатальный, натальный и постнатальный периоды, дать оценку речевому развитию дошкольника с рождения и определить с какого этапа нужно начинать коррекционные мероприятия.

Методика обследования, предложенная Г.А. Волковой, позволяет провести психолого-педагогический анализ структуры речевого дефекта, выявить особенности взаимодействия неречевых и речевых отклонений в каждом отдельном случае. Несомненно, данная методика нуждается в адаптации для детей младшего дошкольного возраста, так как многие задания дети не смогут выполнить в силу своих возрастных,

индивидуальных и психологических особенностей. Интерес в данном случае представляет тщательное обследование неречевых психических функций, таких как зрительное и пространственное восприятие, конструктивный и динамический праксис, состояние интеллекта ребенка. Обращается особое внимание на отношение ребенка к своей речи, а также оценивается речевая среда, в которой растет ребенок и его речевая активность (вступает в контакт с помощью, самостоятельно, не вступает).

Д.Л. Лейзеровой разработана «Речевая карта для обследования ребенка с ограниченными возможностями здоровья». В методике представлены задания на исследования моторной сферы, неречевых психических функций, речевых средств общения, также выделены в отдельные разделы исследование поведения и эмоциональной сферы ребенка, включающие в себя изучение особенностей коммуникативной сферы, адекватности эмоциональных реакций, игровой деятельности.

Изучение особенностей коммуникативной сферы включает в себя такие критерии как:

- 1) легкость вступления в контакт;
- 2) использование жестов и мимики;
- 3) использование альтернативных средств общения.

Такой параметр как адекватность эмоциональной реакций представлен следующими критериями:

- эмоциональные реакции соответствуют/не соответствуют окружающей обстановке,
- импульсивность/эмоциональная стабильность.

Изучение игровой деятельности проводится методом наблюдения за ребенком во время его нахождения в группе сверстников в образовательной организации.

Изучаются следующие критерии:

- играет/не играет,
- играет один/с детьми/со взрослыми,
- играет разнообразно/заикливается на определенных игрушках,
- легко/тяжело переключается с одного вида игры на одной другой,
- использует предметы-заместители/не использует.

Также в процессе наблюдения выявляется наличие навязчивых движений, стереотипий, при их наличии определяется характер движений, когда усиливаются и ослабляются, выявляется любимое занятие, индивидуальные особенности ребенка.

Сложности использования данной методики связаны с отсутствием четких показателей оценки каждого критерия и невозможности их выражения в количественных показателях.

Далее рассмотрим авторские методики, отражающие, на наш взгляд, специфику изучаемой проблемы.

Е.В. Шереметьева предлагает комплексную диагностику коммуникативно-речевого развития в раннем возрасте. Автор рекомендует комплексное обследование речестановления, которое проводится в три этапа: ориентировочный, диагностический и дифференциальный. Данная методика привлекает наше внимание тем, что по своим психическим и речевым показателям дети младшего дошкольного возраста с алалией практически не отличаются от детей раннего возраста. Особую ценность представляют диагностические задания, направленные на изучение всех компонентов устной речи ребенка в процессе деятельности, а также анкеты и опросники, разработанные автором для родителей и воспитателей, позволяющие оценить использование средств общения и сформированность навыков коммуникации в домашних условиях и в

дошкольном учреждении [63, С. 2]. Однако, методика направлена прежде всего на выявление отклонений в раннем речевом развитии, и в дальнейшем не позволит нам определить динамику и результаты коррекционной работы.

Так же интересны задания, предложенные Е.А. Стребелевой, в основе авторской психолого-педагогической диагностики детей раннего и дошкольного возраста лежит идея понимания познавательных психических процессов как ориентировочных действий, направленных на обследование предметов и явлений, выяснение и запечатление их свойств и отношений. В частности, исследуются навыки сформированности игровых действий, выявление уровня развития целостного восприятия предметного изображения на картинке, выявление умения работать по показу, подражанию, действовать целенаправленно, способности к имитации, т.е. исследуется уровень сформированности неречевых психических функций. Речевые средства общения и их уровень сформированности выясняется в ходе выполнения психологических заданий, однако, специального времени на их изучение не отводится. Есть критерии и показатели качественной и количественной оценки сформированных действий, однако не обследуются особенности речевых и невербальных компонентов общения, которые для нас представляют особый интерес.

Считаем целесообразным рассмотреть методику, направленную на выявление особенностей общения и применения средств общения детьми дошкольного возраста. Одной из таких методик, является методика О.Е. Смирновой.

Автор предлагает в качестве критериев использовать следующие положения, выделенные М.И. Лисиной:

1. Общение предполагает внимание и интерес к другому, без которых любое взаимодействие невозможно. Взгляд в глаза, внимание к словам и действиям другого свидетельствуют о том, что субъект воспринимает другого человека, что он направлен на него.

2. Эмоциональная окраска восприятия воздействий партнера является вторым критерием общения.

3. Инициативные акты, направленные на привлечение внимания партнера к себе.

4. Чувствительность человека к тому отношению, которое проявляет к нему партнер. Изменение своей активности (настроения, слов, действий) под влиянием отношения партнера явно свидетельствует о такой чувствительности.

Средства общения рассматриваются как параметр к критерию «инициативные акты», посредством которых ребенок стремится привлечь внимание взрослого к предметам, вовлекает его в совместные действия и участвует в них. Показателями данного параметра являются:

1) понимание речи взрослого (данный показатель фиксируется на основании ответных действий или слов ребенка после обращений к нему взрослого, при выполнении словесных инструкций);

2) экспрессивно-мимические средства, в том числе выразительные жесты;

3) предметные действия;

4) активная речь (этот показатель включает предречевые вокализации /лепет/, отдельные слова, фразы).

Все показатели общения оцениваются в баллах. Шкалы оценок приводятся после описания диагностических ситуаций.

Примером комплексной методики изучения средств общения может служить, методика, реализованная в диссертационном исследовании Е.В. Кирилловой «Формирование предпосылок коммуникативной деятельности у безречевых детей». Данная методика интересна тем, что 3 серии заданий, предложенных автором, отвечают практически всем выделенным нами критериям:

- 1 серия направлена на изучение понимания речи (импрессивная речь, слуховое внимание и фонематическое восприятие),
- 2 серия направлена на изучение неречевых психических функций,
- 3 серия направлена на изучение невербальных компонентов коммуникации.

Все задания располагаются по степени сложности их выполнения, используются различные стимулы, положительное подкрепление деятельности ребёнка, вплоть до пищевого. Время обследования не ограничивается. Дополнительно предполагается динамическое наблюдение за детьми в различных видах деятельности, выявление степени владения практическими навыками, изучается уровень сформированности предметно-практической деятельности, установление возможности вступления в контакт, есть ли негативные реакции общего и речевого характера. У детей, плохо вступающих в контакт, проявляющих негативизм, уточняется характер игровой деятельности: может ли ребёнок развернуть игру, включиться в подражание игровым действиям и продолжить их.

Особое внимание уделяется показателям коммуникативной деятельности: потребность в общении, быстрота вступления в контакт, экспрессивность, в аффективно-потребностной сфере фиксируется

доминирование познавательного и игрового интереса, эмоциональное отношение к ситуации; реакции на окружающее, навыки эмоционального и ситуативно-делового общения со взрослым; в речевой сфере – речевые реакции; в интеллектуальной сфере – способность к обучаемости. Выделены критерии и параметры изучения.

Таким образом, учитывая выделенные критерии, особенности речевого дефекта при алалии, младший дошкольный возраст испытуемых, наиболее доступной и применимой методикой исследования средств общения может считаться методика Е.В. Кириловой. Считаем целесообразным включить в экспериментальную работу такой критерий как, способность к применению средств общения, не только в ходе проведения диагностического обследования, но и в домашних условиях, и в дошкольном учреждении при помощи метода наблюдения и с использованием таких методов как анкетирование и беседа.

## 2.2 Особенности средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией

Экспериментальная работа по изучению уровней сформированности средств общения детей младшего дошкольного возраста с алалией проводилась на базе структурных подразделений Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 147 г. Челябинска». В эксперименте участвовали 4 детей младшего дошкольного возраста. В ходе медицинского обследования у 3 детей была выявлена моторная алалия, у 1 ребенка сенсомоторная алалия.

Для организации констатирующего этапа исследования, целью которого было выявление уровня сформированности средств общения у

детей младшего дошкольного возраста с алалией, нами была адаптирована методика Е.В. Кирилловой «Логопедическое обследование безречевых детей» [23]. Для удобства дальнейшей обработки данных мы составили диагностические таблицы (Приложение 1), включающие в себя, все исследуемые компоненты и процессы и соотнесли их с выделенными нами критериями, обозначили количественную оценку уровня сформированности показателя в баллах и процентных показателях. Каждая серия заданий оценивалась отдельно. С учётом полученных баллов вычерчивались индивидуальные оценочные профили, наглядно представляющие не только наиболее страдающие функции и процессы, но и общий уровень их сформированности.

Качественная обработка полученной информации проводилась после анализа анкет, выданных родителям и педагогам детей, для более точного представления об используемых средствах общения, наблюдения за детьми в процессе их нахождения в дошкольном учреждении и бесед с педагогами и родителями.

Экспериментальные задания оценивались по 3-х бальной системе; критерий количественной оценки базировался на учёте степени сформированности исследованных речевых и неречевых психических процессов, невербальных компонентов, способности к применению средств общения:

- 1) 0 баллов – отказ от выполнения, ребенок не выполняет задание, не вступает в контакт, помощь не принимает;
- 2) 1 балл – выполняет задание с помощью взрослого, допускает много ошибок. Помощь учителя-логопеда носит значительный характер;

3) 2 балла – выполняет задание, но допускает большое количество ошибок, которых не замечает, исправляет ошибки с помощью учителя-логопеда. Ошибки имеют стойкий характер.

Опираясь на приведенные критерии и показатели, мы выделили уровни сформированности средств общения детей младшего дошкольного возраста (средний, ниже среднего, низкий). При выделении уровней сформированности, мы учитывали тот факт, что дети младшего дошкольного возраста с алалией не могут достичь высокого уровня в развитии средств общения в течение всего дошкольного детства и в связи с отсутствием речевых средств общения на начальных этапах. Для определения уровня сформированности средств общения мы производили среднеарифметические вычисления, которые переводили в процентные показатели.

Соотношение баллов и уровней сформированности средств общения детей младшего дошкольного возраста с алалией представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Уровни сформированности средств общения детей младшего дошкольного возраста с алалией

Уровень сформированности	Баллы/ %
Средний уровень	7,1-8,0/ 89%-100%
Ниже среднего	4,5-7,0/56%-88%
Низкий уровень	1-4,4/13%-55%

Балльные оценки вносились в сводную таблицу (Таблица 1.5 в Приложении 1), соотносились с уровнями выполнения заданий, которые определялись на основе разработанной шкалы: средний, ниже среднего, низкий. Каждая серия заданий оценивалась отдельно. Предъявление материала было организовано так, чтобы каждый испытуемый мог реагировать на том уровне и такими средствами, которые ему доступны. Формы общения между исследователем и ребёнком предполагали учёт

минимальной реакции последнего (улыбка, жест, знак отрицания, фиксация взгляда на предмете и т.д.).

Результаты констатирующего этапа эксперимента представлены в виде индивидуальных оценочных профилей уровней сформированности средств общения каждого ребенка и сводной диаграммы уровней сформированности средств общения детей.

Индивидуальный оценочный профиль уровня сформированности средств общения Светланы Н. представлен на рисунке 1.

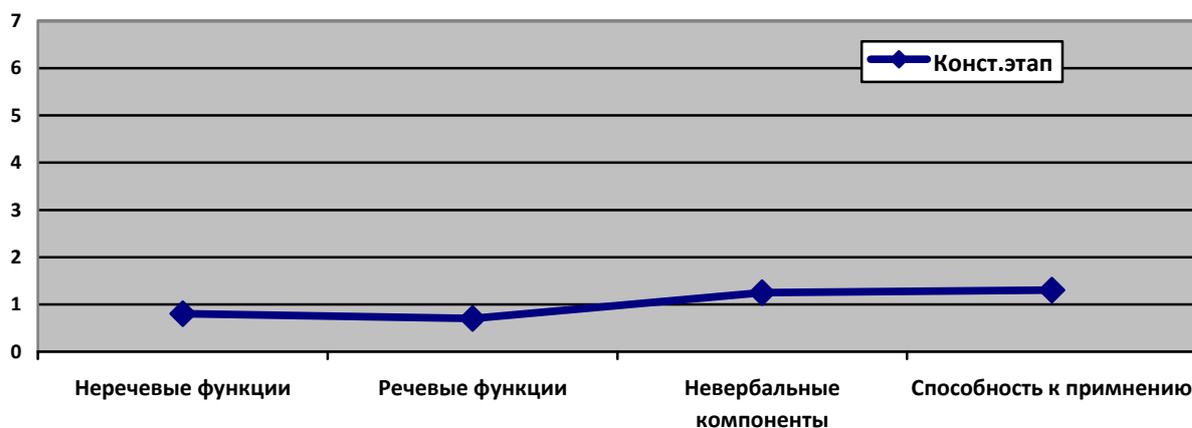


Рисунок 1 – Индивидуальный оценочный профиль сформированности средств общения Светланы Н.

По итогам констатирующего этапа эксперимента Светлана Н. (3г. 2 м.) показала низкий уровень сформированности средств общения (4,1 балла – 51%). Девочка выполняет как общие, так и артикуляционные движения, в неполном объеме, отмечаются трудности в переключении с одного движения на другое, задания на ориентировку на плоскости выполняет только с помощью учителя-логопеда, допускает многочисленные ошибки, операции пространственно-зрительного анализа и синтеза не сформированы, картинку из 2-х частей девочка собрать не смогла. Слуховое внимание развито достаточно, ребенок поворачивает

голову на звучащий предмет, указывает на него рукой или показывает взглядом направление, если нет полной уверенности в ответе. В состоянии речевых психических функций, таких как фонематическое восприятие тоже есть особенности (блок сформирован на 35%). Есть ошибки в распознавании звукоподражаний. Объем и точность словаря так же потребовали уточнений, в частности использование предметов по их функциональным значениям вызвало значительные трудности, что позволяет нам сделать вывод о том, что импрессивная речь ребенка развита на бытовом уровне. Экспрессивная речь представлена вокализациями. Звукоподражаний, лепета, аморфных слов-корней не наблюдается. Невербальные средства общения у девочки сформированы на 63%. Из особенностей можно отметить отсутствие указательного жеста. Понимание жестов и мимики другого человека сохранно (ребенок улыбается, при интересе подается всем телом к предмету, смотрит в глаза в поисках одобрения при правильном ответе), хотя и вызывает определенные трудности (жесты приветствия и прощания одинаковы, для выражения просьбы руку не протягивает, дергает за одежду), предметно-действенные средства общения не сформированы.

Способности к применению средств общения сформированы на 65%, девочка вступает в коммуникацию со взрослыми людьми, может объяснить воспитателю, что хочет пить или пойти в туалет (берет за руку и ведет в нужном направлении), в компании сверстников чувствует себя неуверенно, в группе находится рядом с детьми, играет в игрушки, но общую игру не поддерживает, контакт формальный, может забрать необходимую ей игрушку, вступить в конфликт. В домашних условиях родители отмечают, что ребенок использует жест-просьбу, протягивает руку и сжимает-разжимает пальцы, если не получает желаемое,

предпочитает взять предмет самостоятельно, подвинуть стул и достать, если предмет высоко, или переключается на другой предмет, если его предлагает сестра. В ситуациях прощания и приветствия использует жесты, но употребляет их неточно, машет рукой одинаково. Беспокойство у родителей вызывает отсутствие лепета и вокабул, к родителям ребенок обращается, дергая их за одежду.

На рисунке 2 представлен индивидуальный оценочный профиль уровня сформированности средств общения Ярослава Г.

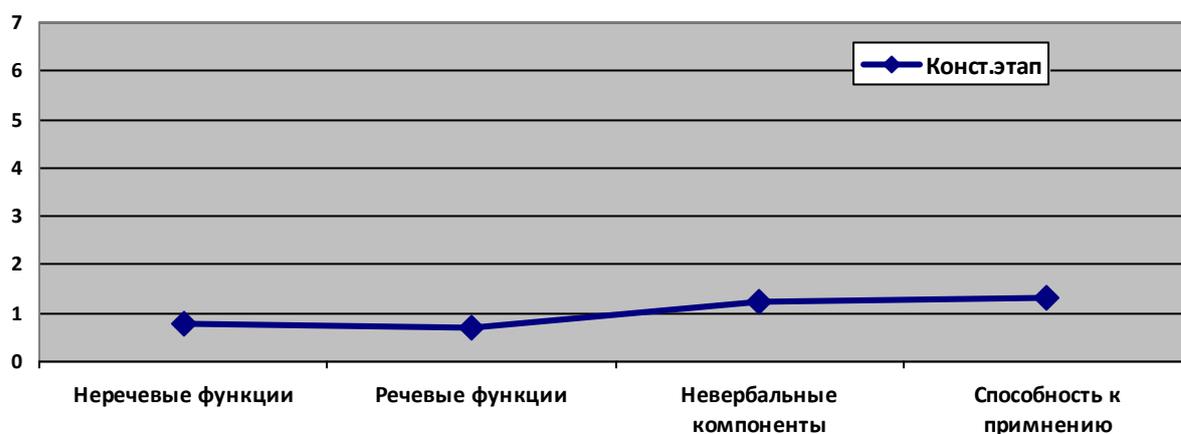


Рисунок 2 – Индивидуальный оценочный профиль уровня сформированности средств общения Ярослава Г.

По итогам констатирующего этапа эксперимента Ярослав Г. (3г. 3 м.) показал низкий уровень сформированности средств общения (3,8 балла – 48%).

Состояние неречевых психических процессов у мальчика находится на достаточном для безречевого ребенка уровне (45%). Основные трудности возникли при выполнении заданий на сформированность операций зрительно-пространственного анализа и синтеза, ребенок собрал картинку наоборот, соединил противоположные части, при предъявлении целой картинки, понять свою ошибку не смог, так же большое затруднение

вызвало задание на конструктивный праксис – не копирует ряд по образцу. Данный факт стоит учесть при формировании в дальнейшем слоговой структуры слова.

Речевые психические функции сформированы на 30%. Нарушено фонематическое восприятие, требует уточнения и обогащения пассивный словарный запас, не сформированы такие умения как словообразование и понимание грамматических категорий, в экспрессивной речи стоит отметить наличие звукоподражаний («а-а» – ав-ав, «ау» – мяу-мяу, «у» – му-му), аморфных слов-корней («ди» – иди, «пи» – пить), лепетных слов («ма» – мама, «ба» – баба).

Невербальные компоненты коммуникации сформированы достаточно хорошо (63%), отсутствует указательный жест, ребенок показывает на предмет всей поверхностью руки, добивается желаемого дерганьем за одежду и криком, родители отмечают, что дома при желании получить необходимое ребенок использует комплекс «слово + жест», если не получает желаемого, начинает кричать и плакать, обижается, самостоятельно предмет не достает. Предметно-действенные средства общения не сформированы, жесты и мимику другого человека понимает с дополнительной словесной инструкцией.

Способность к применению средств общения у Ярослава Г. снижена и составляет 50%. В дошкольном учреждении мальчик всегда находится возле воспитателя (т.е. возле взрослого, способного его понять). Педагоги отмечают навязчивость, ревность к другим детям, к которым мальчик не подходит совсем. Ребенок привлекает к себе внимание хватанием за одежду или за руку, при сильном волнении может попытаться что-то сказать, ведет в нужном ему направлении. Родители отмечают, что и во время прогулок ребенок предпочитает не подходить к другим детям. В

домашних условиях мальчик смотрит мультфильмы, собирает конструктор, катает машинки, сказки не слушает. Предпочитает находиться один, с близкими взрослыми контактирует для удовлетворения основных потребностей.

Индивидуальный оценочный профиль уровня сформированности средств общения Арсения Ф. представлен на рисунке 3.

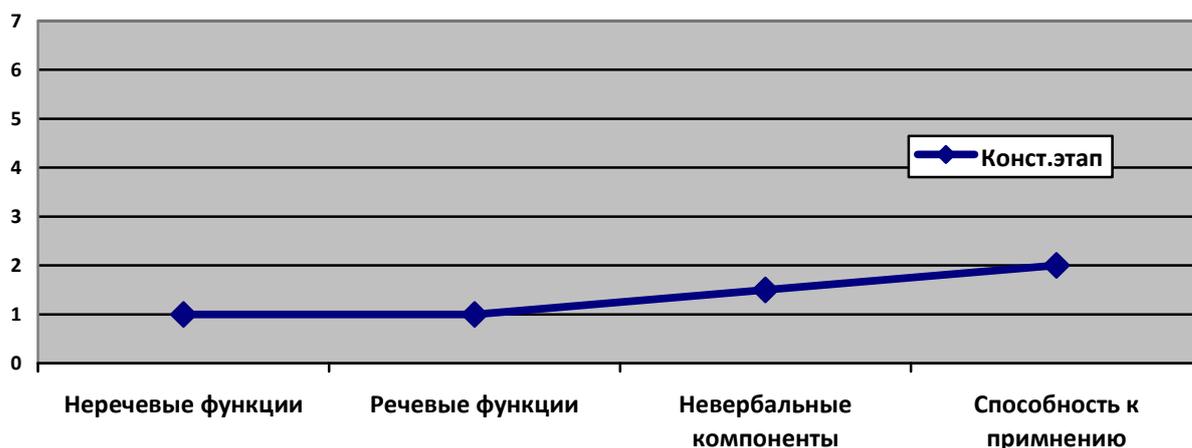


Рисунок 3 – Индивидуальный оценочный профиль уровня сформированности средств общения Арсения Ф.

Надо отметить, что Арсений Ф. (3 г. 2 м.) показал самый высокий уровень сформированности средств общения из всех обследованных детей (69% – ниже среднего). Состояние неречевых психических функций мальчика находится на достаточном уровне (50% правильно выполненных заданий).

Сформированность речевых средств общения также составила 50%, мальчик не выделяет гласный звук из ряда предложенных, не сформированы навыки словообразования, отсутствует понимание грамматических форм, присутствует лепетная речь.

У мальчика сформированы предметно-действенные средства общения, которыми ребенок пользуется в общении со сверстниками и

взрослыми, объясняя, что произошло или, что нужно сделать, сопровождает пантомиму лепетом и вокабулами (значения указали родители при заполнении анкеты). В группе всегда находится в компании сверстников, дети его принимают в игру, мальчик понимает правила, стремится их исполнять, при конфликтных ситуациях подходит к педагогу и пытается объясниться. У ребенка правильно сформированы все коммуникативно-значимые жесты, присутствует указательный жест. Родители отмечают, что во время прогулок мальчик играет с детьми на детской площадке, в домашних условиях также использует предметно-действенные средства общения в комбинации с лепетом, при отсутствии понимания со стороны близких начинает злиться, нужные предметы берет сам, чаще не спрашивая взрослых.

Индивидуальный оценочный профиль сформированности средств общения Сергея К. представлен на рисунке 4.

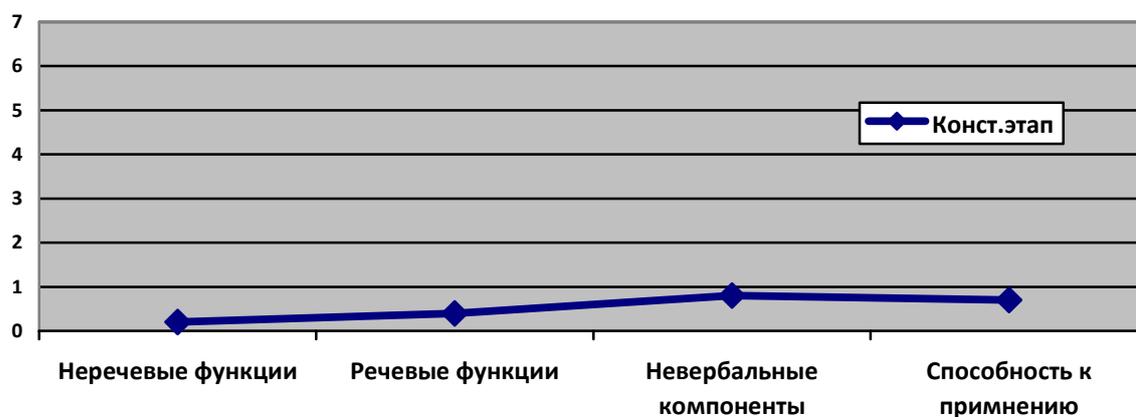


Рисунок 4 – Индивидуальный оценочный профиль уровня сформированности средств общения Сергея К.

Уровень сформированности средств общения Сергея К. (3 г.4 мес.) оказался на низком уровне. Ребенок не понимает обращенную речь, практически не идет на контакт, в процессе обследования неоднократно

пытался уйти. Невербальные компоненты коммуникации так же оказались несформированными, присутствует жест просьбы, остальные коммуникативно-значимые жесты не используются, на называемый педагогом предмет ребенок указывает взглядом, на звук поворачивается все телом, точность направления определяет. Мальчик различает некоторые неречевые шумы, звукоподражания. В группе постоянно находится в одиночестве, предпочитает ходить с игрушкой, принесенной из дома, либо лежать на полу. К педагогам не обращается, может пытаться убежать из группы. На занятия не садится. К сверстникам проявляет агрессию, может укунить или ударить. В домашних условиях так же проявляет агрессию, бьет родителей и сестру, если не получает желаемого, может долго кричать. Среди речевых средств общения есть вокализации, часто повторяет слоги «та», «ма», но они не несут понятийной нагрузки.

Таким образом, мы видим, что у 3 обследуемых детей уровень сформированности средств общения находится на низком уровне и у одного ребенка – ниже среднего.

На рисунке 5 представлена диаграмма уровней сформированности средств общения обследуемых детей.

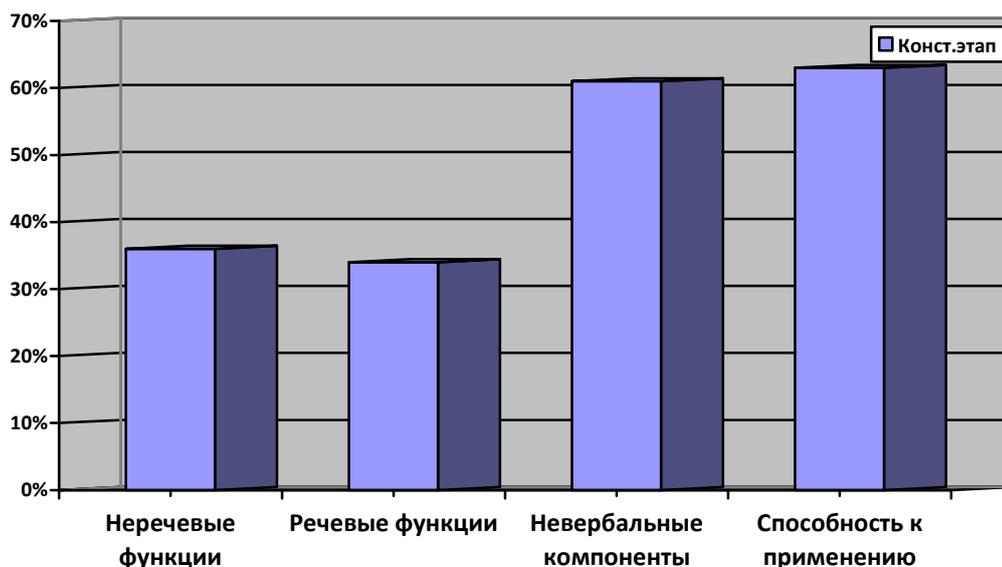


Рисунок 5 – Диаграмма уровней сформированности средств общения обследуемых детей

Данные диаграммы позволяют говорить о том, что наиболее сохранными и сформированными у детей младшего дошкольного возраста с алалией остаются невербальные компоненты коммуникации (61%) и способность вступать в коммуникацию с помощью имеющихся средств общения (63%). Состояние речевых психических функций находится на низком уровне и составляет всего 34%, так же на низком уровне сформированности состояние неречевых психических функций – 36%, что отражено в научных исследованиях.

Анализ анкет и беседы с педагогами и родителями говорят о сложностях в понимании такого ребенка вне конкретной ситуации общения, что вызывает у детей негативизм и отказ от коммуникации в дальнейшем. Проанализировав результаты, направленной на выявление затруднений в общении с детьми, анкеты для родителей, мы установили, что 75% родителей отмечают отсутствие у ребенка навыков вербального общения. К тому же большинство родителей считают, что такие

психические проявления у детей, как стеснительность (25%), обидчивость (50%), неуверенность в себе (50%) затрудняют процесс общения с ними. Помимо этого, 25% родителей говорили о том, что их дети стремятся к уединению и подолгу могут находиться в одиночестве. Таким образом, существует достаточно причин, затрудняющих общение детей со взрослыми (родителями и родственниками), которые могут быть вызваны не только стилем общения родителей с ребенком, характером отношений родителей между собой и особенностями темперамента самих детей, но и специфически сформированными средствами общения детей младшего дошкольного возраста с алалией.

Что касается трудностей, которые испытывают педагоги в процессе формирования средств общения детей с алалией, то 50% подчеркнули недостаточный уровень собственных знаний, 25% – отсутствие возможности индивидуально подойти к данному процессу из-за большого количества детей в группе, 25% – затруднились ответить на данный вопрос.

Практически все педагоги, а именно 75%, отметили, что во взаимоотношениях детей их больше всего волнует равнодушие к другому, 75% – отметили проявление навязчивости; 50% – агрессивности; 50% подчеркнули существенное отставание детей в развитии.

Анализ анкет воспитателей показал, что они не используют в работе коммуникативные ситуации, т.к. не владеют методикой их проведения. В основном педагоги делают акцент на групповые формы работы и практически не используют диагностику семьи в форме анкетирования, ограничиваясь беседами с родителями. Из всех педагогов, работающих с детьми, для решения конфликтных ситуаций, или трудностей, возникающих у детей с алалией, 50% используют такие методы, как

объяснение и наглядная демонстрация. Еще 50% педагогов предпочитают обращать внимание детей на реальный пример ребенка или другого человека, считая, что таким образом смогут стимулировать процесс общения и исправить поведение.

Таким образом, мы видим, что дети с алалией представляют собой неоднородную категорию детей, у которых наиболее сохранными остаются неречевые средства общения, и наиболее страдают речевые средства, а, следовательно, вторично затрагиваются и неречевые психические функции. Мы видим, что дети с алалией могут вступать в коммуникацию со взрослыми, но уровень способности вступления в коммуникацию зависит от уровня сформированности неречевых средств общения и/или наличия элементов экспрессивной речи. Наиболее страдает коммуникация со сверстниками. Педагогами и родителями подчеркиваются сложности в понимании такого ребенка вне конкретной ситуации общения и трудности при объяснении материала.

Относительная сохранность невербальных средств общения дает возможность формирования на их основе языковых средств с учетом онтогенеза их развития.

Опираясь на данные, полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента, мы видим, что основным условием формирования и развития средств общения можно назвать коммуникативные ситуации, возникающие в повседневной жизни ребенка. Так же есть необходимость в составлении индивидуальных коррекционных маршрутов на каждого ребенка, с учетом зоны ближайшего развития.

## Выводы по главе 2

Таким образом, в ходе констатирующего этапа эксперимента были обследованы 3 ребенка с моторной и 1 ребенок с сенсомоторной формой алалии. С целью изучения младших дошкольников с алалией, основываясь на анализе литературы, мы выделили следующие критерии сформированности средств общения: состояние неречевых психических функций, состояние речевых психических функций, состояние невербальных компонентов коммуникации и способность к применению средств общения.

Отталкиваясь от имеющегося описания сформированности средств общения в научной литературе, мы выделили уровни сформированности средств общения детей младшего дошкольного возраста с алалией.

Анализ средств общения, кроме конкретной методики, подразумевающей непосредственное их изучение, предусматривал введение в диагностическую программу наблюдения за поведением младших дошкольников в дошкольном учреждении. Не менее важным был такой метод как анкетирование, давший нам возможность оценить способности к применению средств общения ребенком в условиях, не позволяющих проводить непосредственное наблюдение за ним. Так же анкетирование помогло выявить проблемы педагогов в формировании средств общения таких детей и выделить наиболее оптимальный метод для их коррекции. На наш взгляд, комплексное использование предлагаемой методики и методов позволяет, опираясь на выделенные критерии и показатели, полностью реализовать предлагаемую программу диагностики уровня сформированности средств общения детей с алалией младшего дошкольного возраста.

Экспериментальное исследование особенностей средств общения детей младшего дошкольного возраста с алалией позволило выделить уровень и качественные особенности средств общения детей изучаемой категории. У всех детей с алалией при выполнении ими диагностических заданий выявился низкий и ниже среднего уровень количественных и качественных показателей, а также большая потребность в помощи экспериментатора.

Проведенный анализ показателей невербальных компонентов коммуникации и способности к их применению показал, что у большинства исследуемых детей уровень сформированности названных компонентов недостаточный. Изучение данных показателей в общении со взрослым и сверстниками так же показало низкий и ниже среднего уровень их сформированности. Обобщив сведения, полученные в ходе эксперимента, мы можем констатировать наличие у младших дошкольников с алалией специфических черт в формировании средств общения, что подтверждает выводы об их особенностях, сделанные в ходе эмпирического исследования.

### **ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАЗЛИЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЯХ**

3.1 Модель формирования средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией с использованием различных коммуникативных ситуаций

Под психолого-педагогическими условиями понимается совокупность педагогических средств, методов и форм организации образовательного процесса, конкретных способов педагогического взаимодействия, информационного содержания образования, особенностей психологического микроклимата, обеспечивающую возможность целенаправленного педагогического воздействия на обучающихся [43].

Совокупность психолого-педагогических условий достижения определенной цели, определяется, во-первых, сущностью и содержанием формируемого качества личности (как основы для выбора базовых образовательных подходов, принципов, средств и методов воздействия) и, во-вторых, спецификой среды, организационных условий и субъектов деятельности учреждений, в которых осуществляется образовательный процесс.

Основной функцией психолого-педагогических условий является организация таких мер педагогического взаимодействия, которые обеспечивают преобразование конкретных характеристик развития, воспитания и обучения личности, то есть воздействуют на личностный аспект педагогической системы; совокупность психолого-педагогических

условий подбирается с учетом структуры преобразуемой личностной характеристики субъекта педагогического процесса.

Таким образом, определившись в этом параграфе с определением понятия «психолого-педагогические условия», а также, выяснив в первой главе, что понимается под «средствами общения», их онтогенезом, клинико-психолого-педагогическими особенностями детей младшего дошкольного возраста с алалией, а также раскрыв сущность понятия «коммуникативная ситуация», мы соотнесли их с результатами констатирующего этапа нашего эксперимента. Было выявлено, что формирование невербальных и вербальных компонентов общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией требует соблюдения, таких специальных условий, как диагностические, коррекционно-развивающие и организационно-методические. Каждое из приведенных выше условий требует выделения этапов работы по формированию средств общения у младших дошкольников с алалией, а каждый из этапов определения направления и содержания работы по его реализации. Так как выявленные уровни сформированности средств общения у детей, принимавших участие в эксперименте, сильно различаются, то мы сделали вывод о необходимости индивидуализации процесса обучения. Такая индивидуализация может быть обеспечена за счет составления индивидуальных коррекционно-образовательных маршрутов. Под индивидуальным коррекционно-образовательным маршрутом мы понимали организацию оптимальных для ребёнка с алалией условий для формирования средств общения с целью развития их потенциала, формирования необходимых знаний, умений и навыков через использование коммуникативных ситуаций.

Таким образом, комплекс данных условий, этапов, направлений, индивидуальных коррекционно-образовательных маршрутов, мы можем представить в виде модели формирования средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией в различных коммуникативных ситуациях.

Диагностический блок модели предполагал определение уровня сформированности средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией, и позволил выбрать формы и направления коррекционно-развивающей работы с каждым ребенком.

Организационно-методический блок был направлен на организацию взаимодействия участников и их методическую поддержку, организацию информационно-просветительской деятельности, определение взаимодействия участников эксперимента в ходе реализации коррекционно-развивающего блока, определение содержания коррекционно-развивающей работы, составление индивидуальных коррекционно-образовательных маршрутов.

Коррекционно-развивающий блок отражал основные направления, этапы, средства, методы и приемы работы. Надо отметить, что основным приемом в работе по формированию средств общения мы выделили создание различных коммуникативных ситуаций, отражающих окружающую ребенка действительность.

Разработка модели формирования средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией позволила решить ряд задач, сформулированных нами на этапе разработки формирующей части эксперимента:

1. Определить теоретические и организационно-методические принципы формирующего эксперимента.

2. Наметить пути и направления формирующего воздействия, отобрать и апробировать методы, методики и приемы коррекционно-развивающей работы.

3. Оценить эффективность выделенных условий формирования средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией в различных коммуникативных ситуациях в ходе контрольного этапа эксперимента.

Формирующий эксперимент проводился в течение 9 месяцев (с сентября по май) 2018-2019 учебного года. Основной формой логопедической работы с детьми стали групповые и индивидуальные занятия, проводимые три раза в неделю. Количество индивидуальных занятий по коррекции речевых и неречевых средств общения и групповых занятий для каждого ребенка варьировалось в зависимости от его потребностей. Выявленные особенности средств общения исследуемой группы детей помогли нам убедиться в том, что в процессе обучения и воспитания одновременно с формированием у детей первичных речевых навыков, расширением пассивного словарного запаса требуется проводить специально организованную работу, направленную на формирование способности к применению появляющихся новых невербальных и вербальных компонентов в общении не только со взрослыми, но и со сверстниками.

Модель формирования средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией с использованием различных коммуникативных ситуаций представлена на рисунке 6.





Рисунок 6 – Модель формирования средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией с использованием различных коммуникативных ситуаций

Представленные нами блоки условий последовательно реализовывались на четырех этапах: диагностическом, организационном, коррекционном, обобщающем.

Диагностический этап предполагал определение первоначального уровня сформированности средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией. Анализ результатов диагностических мероприятий дал нам возможность обнаружить специфические особенности, свойственные всем испытуемым, а также, выделить на этой основе индивидуальные особенности детей с учетом уровня сформированности у них средств общения, а именно: ниже среднего и низкий. Данный анализ позволил выбрать формы и направления коррекционно-образовательной работы с каждым ребенком. Результаты по данному этапу описаны в главе 2.

Организационный этап был направлен на выбор подходов, принципов, форм, а также определение содержания коррекционно-образовательной работы, составление индивидуальных коррекционно-образовательных маршрутов детей, определение форм взаимодействия между участниками коррекционно-образовательного процесса.

В основу работы по формированию средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией был положен коммуникативно-когнитивный подход, предложенный Г.В. Чиркиной. Он предполагает, что в основе формирования средств общения детей с речевыми нарушениями, лежит способность отбора вербальных и невербальных сигналов в процессе коммуникативного акта с учетом индивидуальных и личностных особенностей ребенка. Применение коммуникативно-когнитивного подхода в коррекционно-развивающей работе с детьми дошкольного возраста описаны в трудах Л.Г. Соловьевой, Е.С. Тихоновой, С.Г. Щербак,

Е.В. Шереметьевой. В контексте данного подхода основной коррекционной задачей является формирование коммуникативной компетентности в социально значимых ситуациях общения. При этом подчеркивается необходимость развития внеречевых механизмов общения, в том числе и личностной составляющей коммуникативного процесса. В основе формирования средств общения лежит развитие высших психических функций, прежде всего познания (восприятия) [64]. Для усвоения языка ребенку необходимо уметь приобретать, обрабатывать, структурировать, хранить и использовать информацию об окружающем мире. Применение коммуникативных ситуаций в отечественной логопедии наиболее полно раскрыто в рамках программ обучения детей, овладевающих русским (неродным) языком (Г.В. Чиркина). В них реализован важнейший принцип овладения лексико-грамматической системой – коммуникативная направленность, а также выделены основные разделы работы по нормализации фонетической и просодической стороны речи, обогащению лексики, грамматического строя речи детей с первичным речевым недоразвитием.

В основе, отбора содержания коррекционно-развивающей работы лежали следующие принципы:

1. Принцип связи речи с другими сторонами психического развития: специальное обучение языку с учётом отклонений в области анализаторной, аналитико-синтетической и регуляторной деятельности (Р.Е. Левина).

2. Онтогенетический принцип: формирование средств общения на основе поэтапного появления речи – становление форм общения ребёнка со взрослыми и со сверстниками, способствующих развитию речевых средств; диалогическая речь.

3. Принцип постепенного повышения требований, предполагающий постепенный переход от более простых к более сложным заданиям по мере овладения и закрепления формирующихся навыков.

Для определения содержания и задач коррекционного этапа мы обратились к «Программам дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи» под редакцией Г.В. Чиркиной, к разделу «Логопедическая работа с детьми с I уровнем речевого развития». Коррекция алалии велась по методике, предложенной В.К. Воробьевой. В основе данной методики лежит развитие предикативной функции и формирование грамматического строя речи, которые являются основой для конструирования коммуникативных ситуаций. Так же методика включает в себя пошаговый план коррекции речевых и неречевых психических функций, формирование психологической базы речи. Учитывая данные, полученные нами в ходе изучения научной литературы, мы пришли к выводу, что в работе по созданию условий по формированию средств общения детей, должны принимать участие педагоги дошкольного учреждения и родители воспитанников. Рассмотрев программы зарубежных авторов, работающих в рамках коммуникативных стратегий, мы увидели, что в иностранной литературе все программы обучения имеют коммуникативную направленность и включают в себя уже разработанные материалы по формированию речевых и неречевых средств общения. Одной из таких программ является программа К. Harper, С. Covill, V. Reilly «Cookies and friends», предназначенная для обучения детей младшего дошкольного возраста английскому языку. Данная программа состоит из 6 разделов, каждый из которых включает в себя 4 занятия на определенную лексическую тему. Для каждого занятия отобран и прописан лексический

материал, невербальные коммуникативно-значимые сигналы, сформулирована коммуникативная ситуация. В конце каждого раздела проходит обобщающее занятие. Курс построен по принципу устного опережения. Дети много слушают, выполняют команды, поют, делают различные упражнения, раскрашивают, рисуют. При этом к говорению их подводят очень мягко, и на начальном уровне оно не является абсолютно обязательным. Если ребенок может что-то сказать – говорит. Если не может/не хочет/боится/стесняется/не в духе – то выбирает карточку, выполняет команду, рисует, или просто наблюдает за остальными. Главное – не давить и не торопить. Главной особенностью программы является моделирование общей коммуникативной ситуации из частных, создаваемых на каждом из занятий, что показалось нам интересным приемом работы по формированию способностей к применению средств общения.

Работа с родителями и педагогами дошкольного образовательного учреждения была организована в течение учебного года и включала в себя как групповые, так и индивидуальные формы. К групповым формам были отнесены родительские собрания, семинары-практикумы, выставки методической литературы, круглые столы. Индивидуальные консультации проводились по запросу участников в рабочее время. Через данные формы организации работы обеспечивалась методическая поддержка участников коррекционно-образовательного процесса.

Перспективный план работы по обеспечению методической поддержки участникам коррекционно-образовательного процесса представлен в Приложении 2.

Коррекционный этап предполагал непосредственную работу по формированию средств общения детей младшего дошкольного возраста с

алалией в различных коммуникативных ситуациях в рамках индивидуальных коррекционно-образовательных маршрутов.

Коррекция средств общения реализовывалась в рамках выделенных нами критериев и предполагала организацию работы по четырем направлениям:

- 1) формирование невербальных компонентов коммуникации;
- 2) формирование неречевых психических функций;
- 3) формирование речевых психических функций;
- 4) формирование способности к применению средств общения.

Содержание непосредственно логопедической работы было направлено на выделение значимых и понятных ребенку ситуаций действительности, предполагающих применение всех имеющихся средств общения и дающих ему возможность взаимодействовать не только со взрослым, но и со сверстниками.

Направление работы «Формирование невербальных компонентов коммуникации» предполагало установление положительных взаимоотношений между учителем-логопедом и ребенком (группой детей). Повышение уровня коммуникативной активности младших дошкольников с алалией через обеспечение положительной мотивации. Развитие имитационных способностей детей, создание потребности в использовании имеющихся невербальных средств общения; формирование представления о существующих средствах и способах общения с окружающим миром.

Во время реализации направления «Формирование неречевых психических функций», содержание работы включало в себя развитие высших психических функций, таких как восприятие, внимание, мышление и память, представляющих собой психологическую базу речи,

расширение представлений ребенка об окружающем мире, уточнение и расширение пассивного словарного запаса.

При формировании собственно речевых психических функций (третье направление) решались такие задачи как: активизация и стимулирование речевой деятельности детей, развитие фонематического восприятия, развитие импрессивной и экспрессивной речи.

Содержанием в направлении работы «Способность к применению средств общения» стало закрепление сформированных умений и навыков речевого и неречевого взаимодействия и их осознанного применения в разнообразных коммуникативных ситуациях.

Коррекционное воздействие учителя-логопеда, воспитателей, родителей имело общие принципы и задачи, на педагогов и родителей накладывалась большая ответственность за закрепление изученного материала, так как большую часть времени ребенок проводит именно в дошкольном учреждении или в домашних условиях, а не на логопедических занятиях, но специфика работы определялась частным образом. Особенности работы были нами освещены родителям и педагогам дошкольного образовательного учреждения в ходе реализации организационного этапа.

Таким образом, схема коррекционного этапа в рамках модели «Формирования средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией с использованием коммуникативных ситуаций» имеет вид, представленный на рисунке 7.



Рисунок 7 – Схема реализации коррекционно-развивающего этапа  
«Формирования средств общения у детей младшего дошкольного возраста  
с алалией с использованием коммуникативных ситуаций»

Содержание занятий включало в себя сюжеты, на определенную лексическую тему, моделирующие различные ситуации речевого общения, обыгрывание которых позволяло ребенку не только использовать уже имеющиеся коммуникативные умения и навыки, но и приобретать новые в процессе общения со сверстником и взрослым на занятиях, при нахождении в дошкольном учреждении, в домашних условиях. Нами были определены требования к проведению занятий, обеспечивающие формирование средств общения ребенка младшего дошкольного возраста с алалией:

- 1) создание коммуникативных ситуаций;
- 2) постепенное усложнение инструкций и фразовых конструкций;
- 3) обучение основным единицам диалога;
- 4) включение методов и приёмов, обеспечивающих развитие речевых и неречевых психических функций на всех этапах коррекционно-развивающей работы.

Создание коммуникативных ситуаций начиналось с первых занятий и проводилось в течение всего времени работы с детьми. В основу формирования таких ситуаций положено развитие понимания предикативной функции и формирование грамматического строя речи, расширение номинативного словаря. Иными словами, вокруг предиката создавалось семантическое поле, которое было интуитивно понятно ребенку, обладало для него психологической реальностью.

Простейшим примером коммуникативной ситуации на начальном этапе работы будет использование глагола «дуй», при формировании речевого выдоха. В ходе проведения занятия мы можем дуть на ватку, листочки, снежинки, в трубочки, в специальные тренажеры, но в повседневной жизни такой навык не требуется, следовательно, надо предложить ребенку ситуацию, в которой он этим словом может воспользоваться: «Дуй на чай или молоко, на воду, когда она горячая». Но в условиях дошкольного учреждения этого действия показать ребенку не получится, соответственно такая ситуация будет создана дома родителями, и ребенку она становится знакомой и понятной. Ребенок понимает действие, которое ему необходимо воспроизвести, происходит многократное повторение речевого элемента, инструкция усложняется «дуй в трубочку», «дуй на ватку», «дуй на чай», идет расширение не только глагольного словарного запаса, но и номинативного, постепенно происходит усложнение инструкции и развитие импрессивной стороны речи. Таким же образом, мы можем отработать глаголы «открой/закрой». Открыть/закрыть можно глаза, картинку, дверь, окно, кран с водой, дверь в машине, крышку на коробочке. Развивая умение различать неречевые звуки при помощи погремушек, мы просим ребенка закрыть глаза, и отгадать какая погремушка звучит, а потом меняемся с ним местами, ребенок становится ведущим, а мы отгадываем звук самостоятельно. На первых этапах можно закрывать глаза сразу, а позднее только по просьбе ребенка, либо жестовой, либо речевой. При работе с глаголом «дай», мы можем начинать дифференцировать звуки: «дуй в трубочку», «дай картинку» или «дай трубочку» в более позднем периоде. Интересны также коммуникативные ситуации, созданные при помощи звукоподражаний. Дятел стучит «тук-тук», молоток стучит «тук-тук», ребенок стучит в дверь

«тук-тук», родители в домашних условиях прорабатывают данный момент, воспитатели в группе, в последствие дети входят в кабинет, только после стука и вопроса «Кто там?», мы мотивируем ребенка на ответную речевую реакцию, вырабатываем культуру поведения. Точно так же прорабатываются и коммуникативно-значимые неречевые средства общения: в условиях детского сада, в домашних условиях и на занятиях. Надо отметить необходимость в разработке единых жестов оценки действий ребенка, чтобы облегчить процесс их обучению и запоминанию.

Развитие неречевых психических функций так же организуется в рамках коммуникативных ситуаций, при помощи таких глаголов как «помоги», «убери», «разложи», «собери» и т.д.

Находясь постоянно в ситуациях, в которых требуется взаимодействие с окружающими, ребенок обучается основным элементам диалога, обеспечивается развитие речевых психических функций.

Таким образом, при построении занятий учитывалась необходимость установления максимально приемлемых условий для появления истинной мотивации коммуникативного взаимодействия, осуществление целенаправленного отбора средств общения, в основе которого лежит эмоциональный, познавательный, межличностный, игровой и бытовой опыт ребенка.

Работа с родителями предполагала расширение набора инструментов психолого-педагогического воздействия на ребенка в процессе его нахождения в домашних условиях, формирование новых форм взаимодействия с детьми, развитие коммуникации. Реализация перечисленных направлений работы с родителями осуществлялась на родительских собраниях, в индивидуальных рекомендациях родителям, на групповых консультациях по определенным темам, с помощью

видеофрагментов занятий учителя-логопеда, которые отправлялись родителям с помощью мессенджеров, так же родители получали задания, которые выполнялись с ребенком дома в течение выходных дней. Такие рекомендации в тетрадях носили строго индивидуальный характер и соответствовали разработанным индивидуальным коррекционно-образовательным маршрутам, лексической теме.

Пример рекомендаций для родителей, выдаваемых в печатном виде, для Ярослава Г. представлен на рисунке 7.

**Занятие 1**

**Сегодня** Знакомим ребенка с названиями членов семьи: мама, папа, баба, деда.

Вклейте сюда фото вашей семьи

1. Показывайте указательным пальцем ребенка на каждого члена семьи по очереди. При этом четко проговаривайте: «Мама, папа, баба, деда». Если на фото есть братья и сестры, называйте их имена.
2. Предложите ребенку поздороваться с каждым членом семьи на фото. Показываем ребенку жест приветствия (машем рукой). При этом говорим: «Привет, мама!» и т.д.
3. Теперь попробуйте поздороваться с членами семьи, которые находятся дома.



4. Покажите указательным пальцем ребенка на картинку. Спросите: «Кто это?». Отвечайте после паузы: «Это Аня». Предложите поздороваться с Аней. Машем рукой ребенка: «Привет, Аня!». Далее обращайте внимание на состояние девочки: «Ой! Смотри, Аня плачет. Как Аня плачет?» Ребенок должен ответить: «А-а-а».

*Аня плачет: А - А - А - А*

5. Прочитайте ребенку стихотворение.
 

*Аня утром рано встала,  
Аня громко закричала  
А-А-А-А!*

Проговаривайте звук «А» громко, нажимая пальцем ребенка на картинку.





А
А
А

*Тихо, Аня, не кричи!  
(при этом грозим пальцем)  
Других деток не буди!  
а-а-а-а...*

Проговаривайте звук «а» тихо, нажимая пальцем ребенка на картинку.





а
а
а
6. Как плачет Аня? Нажимайте пальцем ребенка на картинки и произносите «А-а-А-а».






А
а
А
а

Рисунок 8 – Пример рекомендаций для родителей Ярослава Г, выдаваемых в печатном виде

Для сотрудников детского сада нами были разработаны методические рекомендации, содержание которых раскрывало теоретические аспекты формирования средств общения детей младшего

дошкольного возраста с алалией. В методические рекомендации были включены вопросы, интересующие педагогов, такие как: особенности средств общения неговорящих детей данного возраста, вовлечение их в коллектив сверстников, развитие способности к коммуникации. В рамках проводимых консультаций, была организована выставка литературы на тему «Формирование средств общения детей младшего дошкольного возраста с алалией через коммуникативные ситуации». Нами была предложена литература научного и методического характера. Была отобрана лексика для коммуникативных ситуаций в режимные моменты и для проведения непосредственно образовательной деятельности в дошкольном учреждении. Специфические особенности и содержание работы, вызвали интерес у работников детского сада. Были озвучены методы и приемы в формировании коммуникативных ситуаций. Деятельность воспитателей была направлена на вовлечение данной категории детей в коллективную работу через альтернативные вопросы, использование знакомого ребенку предметного словаря, поручения, опосредованного общения с помощью игрушек в рамках работы над лексическими темами, определенными учителем-логопедом в начале учебного года. В среднем на освоение одной лексической темы, мы отводили 2-3 недели, и ее содержание становилось основой всей деятельности детей. Как правило, к теме были привязаны занятия творчеством, содержание читаемой литературы и занятия музыкой. При отборе лексики для построения коммуникативных ситуаций мы обращали особое внимание на тот пласт, который помогает ребенку в отображении действий, чувств, желаний, помогает вступить в контакт со сверстниками.

Лексические темы подбирались и сочетались таким образом, чтобы материал, усвоенный на логопедических занятиях, обобщался, расширялся

и использовался при нахождении в дошкольном учреждении и в домашних условиях. Отработанные учителем-логопедом на подгрупповых и индивидуальных занятиях невербальные компоненты коммуникации закреплялись воспитателем и родителями и воспроизводились не только во время занятий, но и во всех режимных моментах. То же самое касалось появляющихся или имеющих звукоподражаний, лепетных слов, аморфных слов-корней, а, далее с момента активизации речевой деятельности – всей появляющейся лексики.

Количество заданий, лексического материала в рамках занятий и индивидуальных заданий родителям также различалось. Примеры такой дифференциации мы можем увидеть в индивидуальном коррекционно-образовательном маршруте, который представлен в Приложении 3.

Обобщающий этап был направлен на анализ результатов работы по формированию средств общения детей младшего дошкольного возраста с алалией. Организация и методика осуществления контрольных мероприятий соответствовала организации и методике проведения первичной диагностики. Данные, полученные в результате проведенного нами контрольного эксперимента, приведены в параграфе 3.2. Они позволили установить эффективность использования предложенной модели по формированию средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией в различных коммуникативных ситуациях.

3.2 Анализ результатов экспериментальной работы по формированию средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией в различных коммуникативных ситуациях

Обобщающим этапом нашей работы по формированию средств общения у детей с младшего дошкольного возраста с алалией стал контрольный эксперимент, который показал эффективность разработанной нами модели. При проведении диагностических мероприятий в мае 2019, мы использовали те же методики, что и на констатирующем этапе. Согласно полученным результатам были заполнены диагностические таблицы, составлены индивидуальные оценочные профили уровней сформированности средств общения, демонстрирующие динамику в их развитии.

Показатели по каждому параметру исследования также суммировались и вычислялось среднее арифметическое и процентное соотношение, что позволило нам составить сводную сравнительную диаграмму уровней сформированности средств общения у детей, принимающих участие в эксперименте.

Индивидуальный оценочный профиль уровня сформированности средств общения Светланы Н. на контрольном этапе эксперимента представлен на рисунке 9.

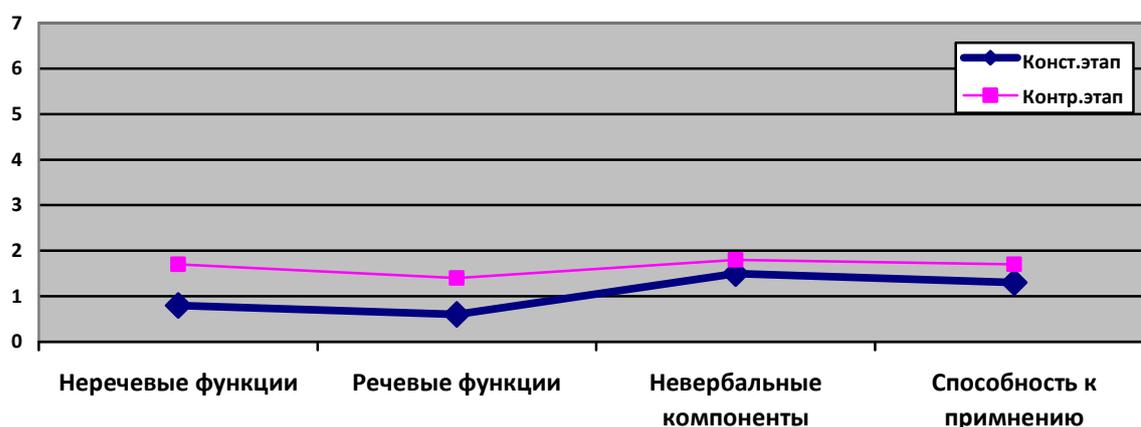


Рисунок 9 – Индивидуальный оценочный профиль уровня сформированности средств общения Светланы Н. на контрольном этапе

По итогам контрольного этапа эксперимента Светлана Н. показала уровень сформированности средств общения ниже среднего (6,5 балла – 81%, что на 30% больше чем на констатирующем этапе). Девочка научилась выполнять как общие, так и артикуляционные движения, практически в полном объеме, конечно, отмечаются трудности в переключении с одного движения на другое. Уровень сформированности неречевых психических функций вырос на 45%. После обучения операции пространственно-зрительного анализа и синтеза не вызвали значительных сложностей, девочка собирает картинку из 2-х и 3-х частей. Слуховое внимание развито достаточно, ребенок поворачивает голову на звучащий предмет, указывает направление пальцем. В состоянии речевых психических функций тоже произошли изменения (показатели улучшились так же на 30%). Света Н. выделяет гласный звук из ряда других предложенных, в определении неречевых звуков и звукоподражаний исчезли ошибки. Объем и точность словаря значительно изменились. Импрессивная речь ребенка все еще находится в стадии формирования: допускает многочисленные грамматические ошибки. Экспрессивная речь представлена фразой из двух слов («Я ем», «Дай пить», «Хочу пи»). В речи все еще наблюдается значительное количество звукоподражаний, аморфных слов-корней.

Показатели уровня сформированности невербальных средств общения у девочки на контрольном этапе эксперимента улучшились на 27%: Сформирован указательный жест, жесты прощания и приветствия сопровождаются словами. Способности к применению средств общения улучшились на 20%: девочка вступает в коммуникацию со взрослыми людьми, в компании сверстников чувствует себя более уверенно, в группе находится рядом с детьми, играет в игрушки, пытается говорить, но дети

ее не до конца понимают, часто вступает в конфликты. Вместо жеста просьбы использует глагол «дай» и в зависимости от сложности слова использует либо его, либо жест. Ребенок может сказать: «Дай куку» (куклу), «дай мяч». Родители отметили появление речи и в домашних условиях при достаточной мотивации ребенок пытается назвать все предметы словами, если нет использует комбинацию «слово + жест».

Индивидуальный оценочный профиль уровня сформированности средств общения Ярослава Г. на контрольном этапе эксперимента представлен на рисунке 10.

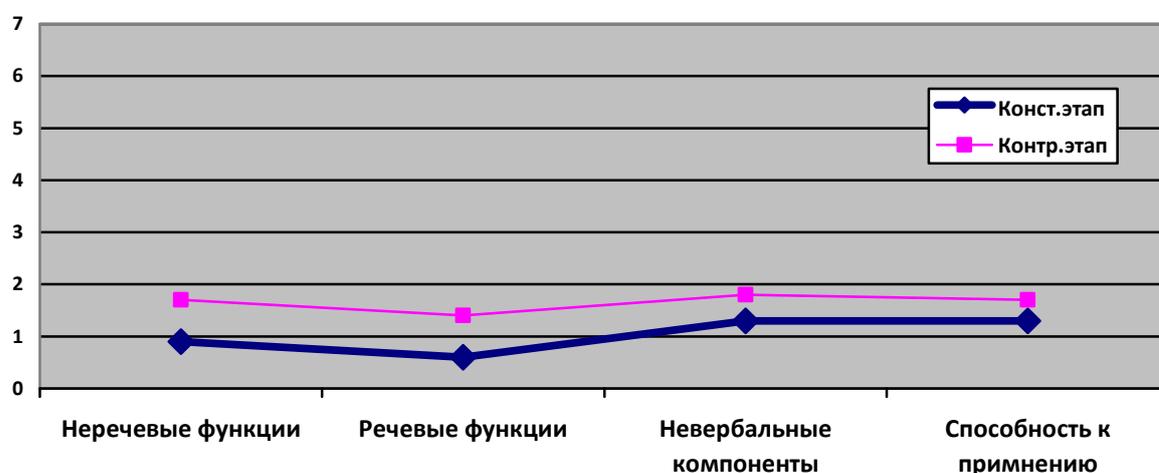


Рисунок 10 – Индивидуальный оценочный профиль уровня сформированности средств общения Ярослава Г. на контрольном этапе эксперимента

По итогам констатирующего этапа эксперимента Ярослав Г. показал уровень сформированности средств общения на 23% выше, чем на предыдущем этапе. Состояние неречевых психических процессов у мальчика улучшилось на 40%, уровень развития речевых психических функций повысился на 40%, что объясняется появлением фразовой речи (с большим количеством аграмматизмов). Уровень сформированности

невербальных компонентов коммуникации повысился на 27%, появился указательный жест. Способность к применению средств общения у ребенка возросла на 30%. В дошкольном учреждении Ярослав Г. стал вступать в избирательные контакты со сверстниками, играть рядом с детьми, бывают конфликты. В домашних условиях ребенок все еще использует комплекс «слово + жест».

Индивидуальный оценочный профиль уровня сформированности средств общения Арсения Ф. на контрольном этапе эксперимента представлен на рисунке 11.

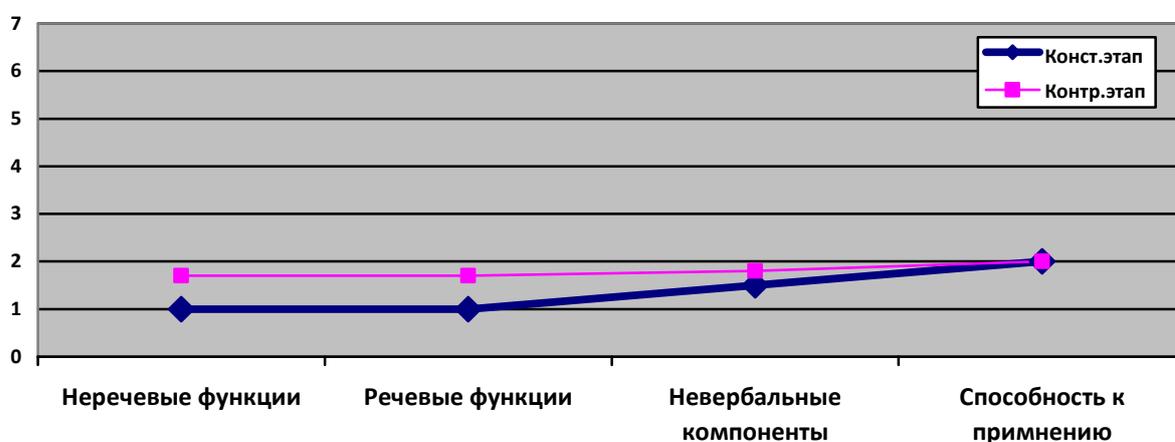


Рисунок 11 – Индивидуальный оценочный профиль уровня сформированности средств общения Арсения Ф. на контрольном этапе

Надо отметить, что Арсений Ф. на контрольном этапе эксперимента показал самый высокий уровень сформированности средств общения из всех обследованных детей – 90%, что на 21% выше чем на предыдущем этапе. Состояние неречевых психических функций мальчика улучшилось на 40%, уровень сформированности речевых вырос на 35%. Появилась фразовая речь, активно используемая ребенком как в общении со сверстниками, так и со взрослыми. Остались эхолалии, они возникают в момент, когда ребенок не может сразу осознать инструкцию. Родители

отмечают, что ребенок говорит очень много, но не всегда понятно. Из всех детей, принявших участие в эксперименте, Арсений Ф. один достиг среднего уровня.

Индивидуальный оценочный профиль уровня сформированности средств общения Сергея К. на контрольном этапе эксперимента представлен на рисунке 12.

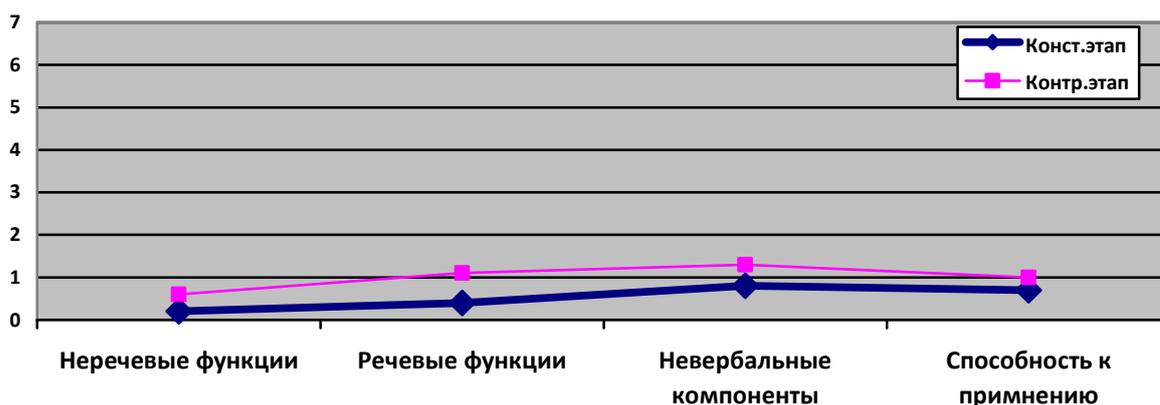


Рисунок 12 – Индивидуальный оценочный уровень профиль сформированности средств общения Сергея К. на контрольном этапе

Уровень сформированности средств общения Сергея К. оказался все так же на низком уровне, хотя все показатели улучшились на 24%. У ребенка возросло понимание обращенной речи, мальчик стал гораздо лучше идти на контакт со взрослыми. Улучшилось состояние неречевых и речевых психических функций (на 20 и 35% соответственно). Появился лепет. Уровень сформированности невербальных компонентов коммуникации возрос на 33%, присутствует жест просьбы, появились единообразные жесты приветствия и прощания, указательный жест появляется при сильном эмоциональном подъеме. Способности к применению средств общения так же возросли на 15%. Улучшилось поведение в семье и в дошкольном учреждении.

Таким образом, мы видим, что у всех обследуемых детей уровень сформированности средств общения улучшился, и у одного ребенка достиг среднего уровня. Низкий уровень сформированности средств общения ребенка с сенсомоторной алалией, объясняется тяжестью первичного нарушения. Тем не менее, мы можем также говорить, о существенном улучшении имеющихся умений по всем определенным нами показателям.

На рисунке 13. представлен сравнительный анализ показателей сформированности средств общения обследуемых детей на констатирующем и контрольном этапе эксперимента.

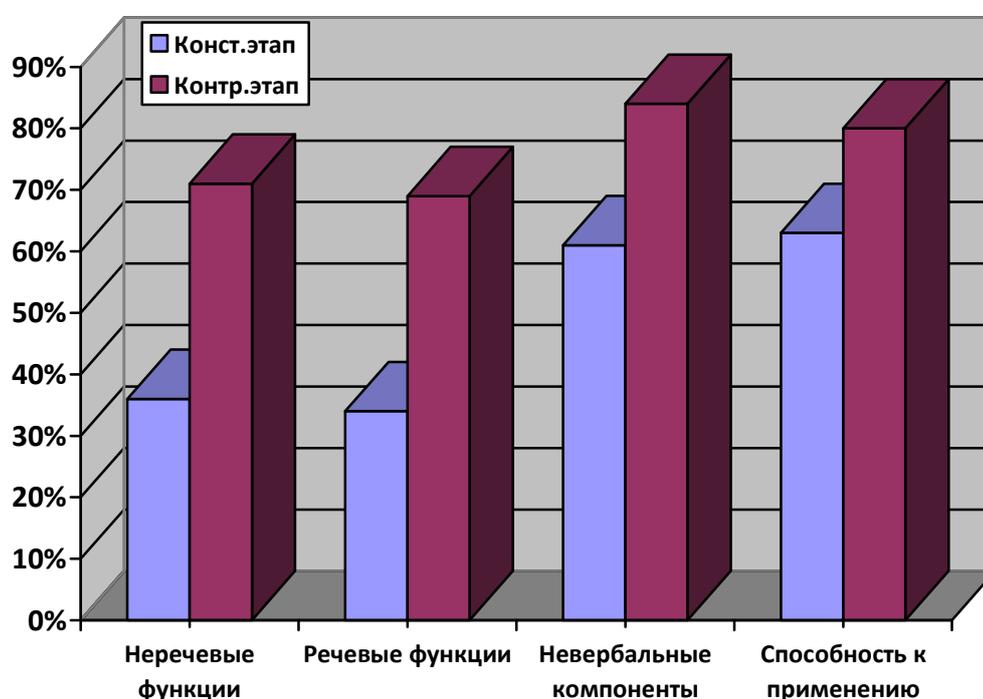


Рисунок 13 – Диаграмма сравнительного анализа показателей сформированности средств общения обследуемых детей на констатирующем и контрольном этапе эксперимента

Данные диаграммы позволяют говорить о том, что произошло улучшение уровней сформированности средств общения детей младшего дошкольного возраста по всем показателям. Показатели уровня

сформированности неречевых психических функций увеличились на 35%, уровня сформированности речевых психических функций на 35%, применение невербальных компонентов коммуникации возросло на 11%, а способность к их применению на 17%. Несущественный рост применения неречевых средств общения связан с появлением речевых средств, тогда как как, невербальные компоненты начинают выполнять основные свои функции – дополнение, замещение вербальной информации, придание ей эмоциональной окраски.

На наш взгляд, такой рост показателей связан, прежде всего, с ростом и развитием детей, а также с появлением у большинства из них фразовой речи.

В ходе проведения индивидуальных консультаций с родителями и воспитателями дошкольных учреждений, мы выяснили, что существенно изменилось поведение детей в домашних условиях и в детском саду. У всех воспитанников существенно повысился уровень потребности в общении со взрослыми, дети не стесняются подходить к воспитателю и высказывать свои потребности, появились контакты со сверстниками. В процессе нахождения в группе сверстников они контактируют между собой, пытаются вступать в игру с остальными детьми, конфликты возникают гораздо реже. Родители и педагоги ребенка с низким уровнем сформированности средств общения отмечают снижение агрессии по отношению к сверстникам, указывают на улучшение понимания речи, навыков самообслуживания, и на то, что ребенок стал проявлять интерес к занятиям.

Особо можно отметить отсутствие речевого негативизма, что является, прежде всего, заслугой педагогов группы.

В домашних условиях, при адекватном поощрении со стороны родителей, трое детей используют речевые средства общения в полном объеме, при затруднении дополняют их жестами. Родители отмечают, что даже играя в одиночку дома, дети сопровождают действия с предметами речью.

Таким образом, сопоставление данных на этапах констатирующего и контрольного эксперимента дает возможность говорить о положительной динамике в формировании средств общения детей младшего дошкольного возраста с алалией. Положительная динамика свидетельствует об эффективности разработанной нами модели, а также о необходимости ее внедрения в практику работы дошкольных образовательных учреждений.

### Выводы по главе 3

В ходе проведения формирующего этапа эксперимента нами была разработана и апробирована модель формирования средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией с использованием различных коммуникативных ситуаций. В общем виде она представляет собой систему трех блоков: диагностического, организационно-методического и коррекционно-развивающего, четырех этапов – диагностического, организационного, коррекционного и обобщающего, реализуемых в рамках индивидуальных коррекционно-образовательных маршрутов.

Первый этап нами был описан в ходе проведения констатирующего этапа эксперимента.

Организационный этап включал в себя отбор подходов, принципов, содержания работы, составление индивидуальных коррекционно-образовательных маршрутов, а также планов по реализации методической поддержки участников эксперимента.

Коррекционный этап отражал основные направления, этапы, средства, методы и приемы проведенной работы. В коррекции и формировании средств общения было выделено 4 направления:

формирование невербальных компонентов коммуникации, формирование неречевых психических функций, формирование речевых психических функций, формирование способности к применению средств общения. Выделенные направления работы соответствовали критериям, определенным нами в ходе констатирующего этапа эксперимента. При этом содержание логопедической работы было направлено на выделение значимых и понятных ребенку ситуаций действительности, предполагающих применение всех имеющихся средств общения и дающих ему возможность взаимодействовать не только со взрослым, но и со сверстниками.

Обобщающий этап включал в себя проведения контрольного эксперимента, анализ и интерпретацию полученных результатов.

Исходя из данных, полученных нами в ходе проведения констатирующего и контрольного этапов эксперимента, мы утвердились во мнении, что уровни сформированности средств общения изменились. Организация коррекционной работы в контексте предлагаемой нами модели сделала возможным для большинства детей переход на новый уровень сформированности средств общения и дала возможность в дальнейшем использовать сформированные навыки коммуникативного взаимодействия.

Таким образом, положительная динамика в формировании средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией, участвовавших в эксперименте, свидетельствует о целесообразности разработанной нами модели, также о необходимости ее внедрения в практику работы специалистов дошкольных образовательных учреждений.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Важнейшим условием развития социализированной и гармоничной личности является процесс общения. Однако, такой процесс невозможен без определенного уровня сформированности вербальных и невербальных компонентов коммуникации, а также способности их применять в различных ситуациях действительности. Взаимосвязь речевых и неречевых средств общения нашла свое отражения в многочисленных исследованиях в области психологии, онтолингвистики, лингвистики, психолингвистики (Л.С. Выготский, М.И. Лисина, Е.И. Исенина, Е.В. Тихеева, И.Н. Горелов, И.А. Зимняя). Основное влияние на развитие таких средств у детей младшего дошкольного возраста оказывает общение с близкими взрослыми, а вот способность к их применению возникает в процессе налаживания контактов со сверстниками. Это подтверждается исследованиями современных ученых в области детской психологии, отраженных в трудах М.И. Лисиной, А.Г. Рузской, С.Н. Цейтлин, А.Г. Арушановой, в которых говорится, что коммуникация со сверстниками усиливает потребность детей в дальнейшем овладении средствами общения с людьми, закрепляет эти навыки, дает возможность ребенку развивать их самостоятельно. Но для того, чтобы научиться диалогу со

сверстниками, ребенок должен приобрести опыт положительного общения хотя бы с одним партнером.

Изучив данные теоретических научных исследований, мы пришли к выводу, что большинство из них были направлены на изучение средств общения детей, не имеющих отклонений в речевом развитии в младшем дошкольном возрасте. Средства общения детей младшего дошкольного возраста с алалией изучены недостаточно. Имеющиеся у дошкольников такой категории вербальные и невербальные компоненты общения не могут служить базой для формирования диалога, а, следовательно, и не способны помочь ребенку в формировании самого процесса общения и самостоятельного его развития.

Изучение особенностей развития младших дошкольников с алалией свидетельствует о том, что обычно они имеют много трудностей при выстраивании процессов коммуникативного взаимодействия. Такие трудности связаны как с отсутствием языковых, так и с неточным использованием имеющихся у них невербальных средств общения (С.Н. Шаховская, Н.Н. Трауготт, Е.М. Мастюкова, Е.В. Шереметьева и др.).

Таким образом, анализируя состояние проблемы формирования средств общения у младших дошкольников с алалией в теоретических источниках и научных исследованиях, мы увидели недостаточность ее разработки, и необходимость внедрения в работу методов, помогающих детям в реализации полученных ими вербальных и невербальных умений и навыков. Таким методом стал диалог в коммуникативной ситуации, под которой мы понимали конкретную ситуацию общения, в которую входят партнеры по коммуникации, способы реализации коммуникативной интенции, неречевые компоненты.

Выделенные нами, в ходе изучения научной литературы, особенности средств общения детей младшего дошкольного возраста с алалией, нашли свое подтверждение в результатах, полученных при проведении экспериментальной работы.

Экспериментальная работа по изучению средств общения детей младшего дошкольного возраста с алалией проводилась в четыре этапа. На первом этапе на основе анализа теоретических источников были выделены критерии и показатели уровней сформированности средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией, с их учетом проводился анализ диагностических методик, были определены методы исследования. Для изучения и оценки особенностей средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией нами были выделены следующие критерии: состояние неречевых психических функций, состояние речевых психических функций, состояние невербальных компонентов коммуникации, способности к применению средств общения.

На втором этапе проходило непосредственно исследование средств общения детей младшего дошкольного возраста с алалией, был проведен анализ полученных данных и выделены качественные и количественные особенности средств общения такой категории детей. На этой основе мы выделили группы младших дошкольников, которые были дифференцированы нами по уровням сформированности средств общения: средний, ниже среднего, низкий.

На третьем этапе были выделены психолого-педагогические условия формирования средств общения, разрабатывалась модель формирования средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией с использованием различных коммуникативных ситуаций, проводилась коррекционная работа.

На четвертом этапе был проведен контрольный эксперимент, была осуществлена интерпретация полученных результатов. В ходе анализа контрольной диагностики, мы наблюдали общую тенденцию повышения уровней сформированности средств общения у обследуемых нами детей.

В процессе апробации разработанной нами модели было подтверждено, что эффективность процесса формирования средств общения у детей младшего дошкольного возраста через использование коммуникативных ситуаций повышается.

Обобщая результаты исследования, можно говорить о том, что выдвинутая нами гипотеза о повышении эффективности формирования средств общения у младших дошкольников с алалией с использованием коммуникативных ситуаций в рамках разработанной нами модели доказана, цель исследования достигнута, задачи решены.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст] / Галина Андреева. – Москва : Аспект Пресс, 1999. – 375 с.
2. Анциферова, О.В. Коммуникативно-речевая ситуация как основа развития умений в говорении при обучении РКИ [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: *13.00.02: защищена 24.01.2006: утв.16.06.2006* / Анциферова Ольга Васильевна. – Санкт-Петербург, 2005. – 241 с.
3. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей. Развитие диалогического общения [Текст]: методическое пособие для воспитателей детского сада / Алла Арушанова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2004. – 128 с.
4. Бутовская М. Л. Язык тела: природа и культура [Текст] / Марина Бутовская. – Москва : Науч. мир, 2004. – 440 с.
5. Величко, Л.Ф. Методический аспект паралингвистических характеристик устной иноязычной речи [Текст] : дис... канд. пед. наук : *13.00.02 : защищена 09.09.1982 : утв. 09.01.1983* / Величко Лидия Федоровна – Днепропетровск, 1982. – 176 с.
6. Визель, Т.Г. Основы нейропсихологии [Текст]: учеб. для студентов вузов/ Татьяна Визель. – Москва : Астастрель Транзиткнига, 2005. – 384 с.

7. Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Текст]: в 6 ч. Ч. 2. Мышление и речь / Лев Выготский. – Москва : Педагогика, 1982. – 504 с.
8. Галигузова, Л.Н. Ступени общения: от года до семи лет [Текст] / Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова. – Москва : Просвещение, 1992. – 142 с.
9. Гвоздев, А.Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений [Текст] / Александр Гвоздев. – Москва : КомКнига, 2005. – 320 с.
10. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / Вадим Глухов. – Москва : Изд-во «Аркти», 2004. – 168 с.
11. Горелов, И. Н. Невербальные компоненты коммуникации [Текст] / Илья Горелов. – Москва : Книжный дом «Либроком», 2009. – 112 с.
12. Горчакова, А.М. Формирование языкового механизма у детей с экспрессивной (моторной) алалией через коммуникативные ситуации [Текст] / А.М. Горчакова, Е.А. Чаладзе // Специальное образование. – 2017. – № 3. – С. 59-65.
13. Грибова, О.Е. Что делать, если ваш ребенок не говорит? [Текст] / Ольга Грибова. – Москва : Айрис-Пресс, 2004. – 48 с.
14. Гутник, Е. П. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с алалией [Текст] / Е.П. Гутник // Актуальные вопросы современной педагогики : мат. X междунар. науч. конф / г. Самара, март 2017 г. – Самара : «Издательство Асгард», 2017. – С. 113-118.
15. Гутник, Е. П. Современные теоретические представления о коммуникативных компетенциях [Текст] / Е.П. Гутник, Е.В. Шереметьева // Молодой ученый. – 2016. – №27. – С. 774-778.
16. Гриншпун, Б. М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов [Текст] / Б.М.

Гриншпун // Нарушение речи и голоса у детей – Москва : Изд-во МПГИ им. В.И. Ленина, 1975. – С. 28-30.

17. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды [Текст]: в 2 ч. Ч. 1. Психическое развитие ребенка /Александр Запорожец. – Москва : Педагогика, 1986. – 320 с.

18. Истоки диалога (3-5 лет) [Текст]: книга для воспитателей / сост. А.Г. Арушанова, Н.В. Дурова, Р.А. Иванкова, Е.С. Рычагова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2005. – 216 с.

19. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности [Текст] / Ирина Зимняя. – Москва : Изд-во МПСИ, 2001. – 432 с.

20. Изаренков, Д.И. Обучение диалогической речи [Текст] / Дмитрий Изаренков. – Москва : Наука, 1986. – 152 с.

21. Исенина, Е.И. Дословесный период развития речи у детей [Текст] / Елена Исенина. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1986. – 199 с.

22. Кириллова, Е.В. Логопедическая работа с безречевыми детьми [Текст]: учебно-методическое пособие / Елена Кириллова. – Москва : ТЦ Сфера, 2011. – 64 с.

23. Колшанский, Г. В. Паралингвистика [Текст] / Геннадий Колшанский. – Москва : Наука, 1974. – 81 с.

24. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция [Текст]: монография / Г.В. Чиркина, Л.Г. Соловьёва. – Архангельск : Поморский университет, 2009. – 403 с.

25. Ковшиков, В. А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления [Текст] / Виктор Ковшиков. – Санкт-Петербург : КАРО, 2018. – 304 с.

26. Корнев, А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты [Текст] / Алексей Корнев. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 380 с.

27. Коржевина, В.В. Развитие вербальных средств в общении у детей 3-4 лет с недоразвитием речи [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 : защищена 15.05.2006 : утв. 30.09.2006 / Коржевина Валентина Викторовна. – Москва, 2006. – 184 с.
28. Кривовяз, И.С. Пути коррекционно-педагогической работы с детьми младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст]: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 : защищена 04.04.1996 : утв. 10.10.1996 / Кривовяз Ирина Степановна. – Москва, 1996. – 201 с.
29. Куприянов, Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б.В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101-104.
30. Лабунская, В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание [Текст] / Вера Лабунская. – Ростов н/Дону : Изд-во «Феникс», 1999. – 608 с.
31. Левина, Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов) [Текст] / Роза Левина. – Москва : Изд-во Министерства Просвещения РСФСР, 1951. – 121 с.
32. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / Алексей Леонтьев. – Москва : Изд-во Просвещение, 1969. – 214 с.
33. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики [Текст] / Алексей Леонтьев. – Москва : Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
34. Леонтьев, А.А. Психология общения [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология» / Алексей Леонтьев. – Москва : Смысл, 1999. – 365 с.
35. Лепская, Н.И. Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации [Текст] / Наталья Лепская. – Москва: Изд-во МГУ, 1997. – 151 с.

36. Леханова, О.Л. Использование невербальных средств общения в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с ОНР [Текст]: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 : защищена 02.06.2008 : утв. 12.12. 2008 / Леханова Ольга Леонидовна. – Москва, 2008. – 208 с.
37. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении. [Текст] / Майя Лисина. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 320 с.
38. Логопедия [Текст]: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова и др.; отв. ред. Волкова Л. С. – 5-е изд. – Москва : Гуманитар изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 703 с.
39. Липатова, Т.В. Вербальные и невербальные компоненты коммуникации и их место в системе языка (системно-типологический подход) [Текст]/ Т.В. Липатова // Вестник РУДН. Сер. Философия. – 2015. – № 4 – С. 115-122.
40. Лопатина, Л.В. Формирование невербальных средств общения в работе с неговорящими детьми, имеющими двигательные нарушения [Текст] / Л.В. Лопатина // Альтернативные средства коммуникации с неговорящими детьми. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – С. 58-64.
41. Мастюкова, Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст) [Текст] : советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии / Елена Мастюкова. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 304 с.
42. Николаева, Т. М. Лингвистические исследования по общей и славянской типологии [Текст] / Татьяна Николаева. – Москва : Наука, 1966. – 270 с.

43. Олешков, М.Ю. Дидактическая коммуникативная ситуация: проблема моделирования [Текст] /М.Ю. Олешков// Мир образования – образование в мире, 2008. – № 1 – С. 182-194.
44. Развитие общения у дошкольников характеристика основных форм общения со взрослыми у детей от рождения до 7-ми лет [Текст] : учеб. пособие / А.В. Запорожец, М.И. Лисина; Науч.-исслед. ин-т психологии Акад. пед. наук СССР – Москва, 1974. – 288 с.
45. Розенкارت-Пупко, Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста [Текст] / Гита Розенкарт-Пупко. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 96 с.
46. Рузская, А.Г. Развитие общения дошкольника со сверстниками [Текст] /Антонина Рузская. – Москва : Педагогика, 1989. – 215 с.
47. Смирнова, Е.О. Особенности общения с дошкольниками[Текст] : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений / Елена Смирнова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 160 с.
48. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: дети с нарушением интеллекта и моторной алалией [Текст] : учеб пособие / Евгения Соботович. – Москва : Классикс стиль, 2003. – 160 с.
49. Соколов, А. В. Метатеория социальной коммуникации [Текст] / Аркадий Соколов. – Санкт-Петербург : Изд-во Михайлова В.А., 2001. – 351 с.
50. Урунтаева, Г.А. Практикум по дошкольной психологии [Текст]: пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – Москва: Изд. центр «Академия», 1998. – 304 с.
51. Ушакова, Т.Н. Психологическое содержание речи ребёнка 3-5 лет [Текст] / Т.Н. Ушакова, З.С. Бартенева // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 56-65.

52. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст]: учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

53. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Стелла Цейтлин. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

54. Чаладзе, Е.А. Формирование текстообразования у дошкольников с экспрессивной алалией в процессе логопедической работы [Текст]: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 : защищена 16.05.2001 : утв. 09.10.2001 / Чаладзе Елена Автандиловна. – Москва, 2001. – 171 с.

55. Чиркина, Г.В. Принципы анализа и оценки сформированности. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция [Текст] : монография / Г.В. Чиркина, Л.Г. Соловьева; Гос. науч. учреждение «Ин-т коррекционной педагогики Российской акад. Образования». – Архангельск: Поморский университет, 2009. – 403 с.

56. Шаховская, С.Н. Использование наглядности при развитии речи детей с алалией [Текст] / С.Н. Шаховская // Расстройства речи и методы их устранения : сб. науч. тр./ Московский гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина, каф. психопатологии и логопедии – Москва, 1975. – С. 46-50.

57. Шевцова, Е.Е. Технологии формирования интонационной стороны речи [Текст] : учеб. пособие для студентов педвузов / Е.Е. Шевцова, Л.В. Забродина. – Москва : АСТ: Астрель, 2009. – 222 с.

58. Шереметьева, Е.В. Логопедия. «Раздел «Алалия» [Текст] : учебно-методическое пособие / Елена Шереметьева. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос.пед. ун-та, 2010. – 105 с.

59. Шереметьева, Е.В. Формирование артикуляционной моторики у детей раннего возраста [Текст] : учебно-практическое пособие / Елена Шереметьева. – Челябинск : Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. - 106 с.

60. Шереметьева, Е.В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста [Текст] / Елена Шереметьева. – Москва : НКЦ, 2012. – 168 с.

61. Шереметьева, Е.В. От рождения до первой фразы: тернистый путь к общению [Текст]: монография / Елена Шереметьева. – Челябинск : Изд-во ЮУрГГПУ, 2019. – 282 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1  
 Диагностические таблицы

Таблица 1.1 – Блок 1. Состояние неречевых психических функций

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Особенности сенсомоторного и тактильного восприятия				Способность к целенаправленной деятельности				Зрительно- пространственный гнозис и праксис						Слуховое внимание		Средний балл/% показатель	
		Наличие праксиса позы		Оральный праксис		Переключение движений		Конструктивный праксис		Ориентировка в окружающем пространстве		Ориентировка на плоскости		Операции зрительно-пространственного анализа и синтеза		Н	К	Н	К
		Н	К	Н	К	Н	К	Н	К	Н	К	Н	К	Н	К				
1	Светлана Н.	1	2	1	1	1	1	0	1	1	1	1	2	0	1	1	2	0,8/40%	1,7/85%
2	Ярослав Г.	1	2	1	1	1	1	0	1	1	1	1	2	1	2	1	2	0,9/45%	1,7/85%
3	Арсений Ф.	1	2	0	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	2	1	2	1/50%	1,7/85%
4	Сергей К.	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0,2/10%	0,6/30%

Максимальное количество баллов по оцениваемым показателям 1 блока – 2 балла; н – констатирующий эксперимент, к – контрольный эксперимент.

Таблица 1.2 – Блок 2. Состояние речевых психических функций

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Фонематическое восприятие						Импрессивная речь						Экспрессивная речь		Средний балл	
		Узнавание и различение гласных звуков из ряда		Узнавание неречевых звуков		Узнавание звукоподражаний		Объем и точность словаря		Понимание словообразования		Понимание грамматических форм		Наличие звукоподражаний, вокализаций, аморфных слов- корней			
		н	к	н	к	н	к	н	к	н	к	н	к	н	к	н	к
1.	Светлана Н.	0	1	1	2	2	2	1	1	0	1	0	1	1	1	0,7/35%	1,3/65%
2.	Ярослав Г.	0	1	1	2	1	2	1	1	0	1	0	1	1	2	0,6 /30%	1,4/70%
3.	Арсений Ф.	0	2	1	2	2	2	2	2	1	1	0	1	1	2	1 /50%	1,7/85%
4.	Сергей К.	0	1	1	2	1	2	1	1	0	1	0	0	0	1	0,4/20%	1,1/55%

Максимальное количество баллов по оцениваемым показателям 1 блока – 2 балла; н – констатирующий эксперимент, к – контрольный эксперимент.

Таблица 1.3 – Блок 3. Состояние невербальных компонентов коммуникации

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Непроизвольные реакции и жесты		Коммуникативно значимые жесты		Наличие предметно- действенных средств общения		Понимание мимики и жестов		Средний балл	
		н	к	н	к	н	к	н	к	н	к
1	Светлана Н.	1	2	1	2	0	1	2	2	1,25/63%	1,75/90%
2	Ярослав Г.	1	2	1	2	0	1	2	2	1,25/63%	1,75/90%
3	Арсений Ф.	1	2	2	2	1	1	2	2	1,5/75%	1,75/90%
4	Сергей К.	1	1	1	2	0	0	1	2	0,8/30%	1,25/63%

Максимальное количество баллов по оцениваемым показателям 1 блока – 2 балла; н – констатирующий эксперимент, к – контрольный эксперимент.

Таблица 1.4 – Блок 4. Способность к применению средств общения

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Игровая деятельность		Способность к коммуникации со взрослым		Способность к коммуникации со сверстниками		Средний балл	
		н	к	н	к	н	к	н	к
1	Светлана Н.	1	1	2	2	1	1	1,3/65%	1,7/85%
2	Ярослав Г.	1	2	2	2	0	1	1/50%	1,7/85%
3	Арсений Ф.	2	2	2	2	2	2	2/100%	2/100%
4	Сергей К.	1	1	1	2	0	0	0,7/35%	1/50%

Максимальное количество баллов по оцениваемым показателям 1 блока – 2 балла; н – констатирующий эксперимент, к – контрольный эксперимент.

Таблица 1.5 – Сводная таблица уровней сформированности средств общения детей

№ п/п	Ф.И. ребёнка	Блок (состояние неречевых психических функций)		Блок (состояние речевых психических функций)		Невербальные компоненты коммуникации		Способность к применению средств общения		Средний балл	
		н	к	н	к	н	к	н	к	н	к
1	Светлана Н.	0,8	1,7	0,7	1,3	1,5	1,8	1,3	1,7	4,1/51%	6,5/81%
2	Ярослав Г.	0,9	1,7	0,6	1,4	1,5	1,8	1	1,7	3,8/48%	6,6/83%
3	Арсений Ф.	1	1,7	1	1,7	2	1,8	2	2	5,5/69%	7,2/90%
4	Сергей К.	0,2	0,6	0,6	1,1	0,8	1,3	0,7	1	2,1/26%	4/50%
Общий балл		2,9/36%	5,7/71%	2,7/34%	5,5/69%	5,8/73%	6,7/84%	5/63%	6,4/80%	15,5	24,3

Максимальное количество баллов по оцениваемым показателям 1 блока – 2 балла; н – констатирующий эксперимент, к – контрольный эксперимент.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Перспективный план работы по обеспечению методической поддержки участникам коррекционно-образовательного процесса

Таблица 2.1 – Перспективный план работы по обеспечению методической поддержки участникам коррекционно-образовательного процесса

Месяц	Форма взаимодействия	Участники
Сентябрь	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Родительское собрание «Особенности формирования средств общения детей младшего дошкольного возраста с алалией».</li> <li>2. Индивидуальное консультирование родителей по итогам диагностического обследования на констатирующем этапе.</li> </ol>	Воспитатели, учитель-логопед, родители/законные представители.
Октябрь	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Групповая консультация: «Что такое коммуникативная ситуация?».</li> <li>2. Семинар-практикум «Коммуникативная ситуация как основное условие формирования средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией».</li> <li>3. Выставка методической литературы.</li> </ol>	Учитель-логопед, родители/законные представители, воспитатели.
Ноябрь	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Тренинг «Развиваем средства общения ребёнка: на прогулке, на кухне, в магазине».</li> <li>2. Оформление уголка для родителей «Играем с пользой».</li> <li>3. Индивидуальные консультации по проблемам усвоения детьми программного материала по лексическим темам.</li> </ol>	Учитель-логопед, родители/законные представители.

Продолжение Таблицы 2.1

1	2	3
Декабрь	1. Консультации по проблемам усвоения детьми программного материала по лексическим темам. 2. Круглый стол «Обсуждение динамики формирования средств общения у исследуемых детей».	Учитель-логопед, воспитатели группы.
Январь	Индивидуальные консультации по запросам родителей на тему: «Коррекция появляющихся речевых средств общения у детей ».	Учитель-логопед, родители/законные представители.
Февраль	1. Групповая консультация «Развитие лексико-грамматических категорий и фонематического восприятия». 2. Индивидуальные консультации.	Учитель-логопед, родители/законные представители, воспитатели.
Март	Индивидуальные консультации «Читаем детям».	Учитель-логопед
Апрель	Групповая консультация «Применение средств общения детьми младшего дошкольного возраста с алалией».	Воспитатели, учитель-логопед, родители/законные представители.
Май	Родительское собрание «Подведение итогов коррекционно-образовательной работы».	Воспитатели, учитель-логопед, родители/законные представители.

### ПРИЛОЖЕНИЕ 3

#### Индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут ребенка

Таблица 3.1 – Индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут Светланы Н. на 2018-2019 г.

Направление	Цели и задачи	Лексическая тема, ком. ситуация	Содержание коррекционной работы	Форма проведения	Взаимодействие с педагогами и родителями
Сентябрь, 2018 год					
	Диагностика уровня сформированности средств общения				
Октябрь, 2018 год					
Формирование невербальных компонентов коммуникации	Цель: формирование коммуникативно значимых жестов. Задачи: 1) обеспечить положительную мотивацию; 2) развивать имитационные способности; 3) формировать представления о существующих средствах и способах общения с окружающим миром.	«Семья», «Знакомство»	1. Формирование жестов приветствия и прощания. 2. Формирование указательного жеста.	Индивидуальные занятия	1. Формирование умения применять жесты приветствия и прощания в домашних условиях и в дошкольном учреждении. 2. Учить указывать пальцем на членов семьи.

Продолжение Таблицы 3.1.

1	2	3	4	5	6
Формирование неречевых психических функций	<p>Цель: развитие зрительного восприятия и слухового внимания.</p> <p>Задачи:</p> <p>1) обучение идентификации предмета (опознать предмет по характерному шуму, издаваемому этим предметом;</p> <p>2) учить ребенка определять направление шума тренирует целенаправленное слуховое восприятие, отслеживание звуковой дорожки;</p> <p>3) учить показывать близких взрослых на картинке;</p> <p>4) учить находить и выделять красный цвет.</p>	«Семья», «Знакомство»	<p>1. Учить понимать форму глагола повелительного наклонения «Найди!»: упражнение «Найди часики / ключики и т.д.».</p> <p>2. Игра «Что звучит?».</p> <p>3. «Найди маму, папу, бабу на картинке».</p> <p>4. Упражнение «Собираем пирамиду красного цвета».</p> <p>5. Упражнение «Находим красные предметы на картинке, в кабинете».</p>	Индивидуальные занятия	<p>1. Учить находить близких взрослых на фотографии, на картинке, в квартире.</p> <p>2. Учить находить предметы красного цвета в разных помещениях.</p>

Продолжение Таблицы 3.1

1	2	3	4	5	6
<p>Развитие речевых психических функций</p>	<p>Цель: развитие понимание речи. Задачи: 1) формировать умение вслушиваться в речь, давать ответные звуковые и двигательные реакции; 2) уточнять и расширять пассивный словарный запас; 3) выработать правильное речевое диафрагмальное дыхание, правильную артикуляцию гласного звука А.</p>	<p>«Семья», «Знакомство»</p>	<p>1. Упражнение «Послушай и повтори». 2. Игра «Громко - тихо». 3. Учить понимать форму глагола повелительного наклонения «Покажи!»: упражнение «Покажи бабу, тетю и т.д.». 4. Учить произносить слова первого класса слоговой структуры – упражнение «Узнай, кто это?». 5. Развивать сильный плавный выдох, активизировать губные мышцы – дыхательное упражнение «Птичка». 6. Учить выкладывать ряды предметов по подражанию – упражнение «Посмотри и повтори».</p>	<p>Индивидуальные занятия</p>	<p>1. Пальчиковая гимнастика «Моя семья». 2. Учить качать куклу, мишку, зайку, проговаривая звук А.</p>

Продолжение Таблицы 3.1

1	2	3	4	5	6
Способность к применению средств общения	Цель: закреплять полученные невербальные и вербальные навыки в жизни. Задачи: 1) научить применять жесты приветствия и прощания ко всем взрослым и сверстникам; 2) научить просить предметы при помощи жеста «дай» у сверстников.	«Семья», «Знакомство»	1. Упражнение «Жадина». 2. Упражнение «У меня, у тебя», на изученном материале. 3. Упражнение «Менялка».	Групповое занятие или подгрупповое занятие	Закрепление и контроль применения полученных навыков в домашних условиях, в режимных моментах в детском саду.
Ноябрь, 2018 год					
Формирование невербальных компонентов коммуникации	Цель: формирование невербальных компонентов коммуникации. Задачи: 1) научить применять жесты одобрительной и отрицательной оценки; 2) научить применять жесты-приглашения.	«Игрушки», «Гости»	1. Игра «Да-нет» с жестовым сопровождением. 2. Игра «Приглашаем в гости». 3. Развивать подражание движениям взрослого, понимания речи – подвижная игра «Мы потопаем немножко...».	Индивидуальные занятия	Учить приглашать членов семьи к столу при помощи жеста, отвечать на вопросы при помощи жестов, применять жесты в режимных моментах.

Продолжение Таблицы 3.1

1	2	3	4	5	6
<p>Формирование неречевых психических функций</p>	<p>Цель: развитие зрительного и слухового восприятия, общей и мелкой моторики, зрительное внимание, мышление. Задачи: 1) научить различать шумы, различные между собой по силе, высоте, тембру; 2) научить дифференцировать неречевые шумы, похожие друг на друга; 3) учить находить и выделять синий цвет; 4) учить классифицировать предметы по двум цветам.</p>	<p>«Игрушки», «Гости»</p>	<p>1. Различение двух звучащих игрушек – игра «Погремушки». 2. Учить подражать бытовым и музыкальным шумам. Игра «Что как звучит?». 3. Упражнение «Внимательные глазки». 4. Игра «Подбери мячикам половинки». 5. Пальчиковая игра «Улитка». 6. «Найди синюю игрушку». 7. Учить различать цвета. Игра «Одеваем кукол».</p>	<p>Индивидуальные занятия</p>	<p>1. Учить различать бытовые шумы. 2. Учить ребенка находить синий цвет в групповом помещении, в домашних условиях.</p>

Продолжение Таблицы 3.1

1	2	3	4	5	6
<p>Развитие речевых психических функций</p>	<p>Цель: развитие понимание речи. Задачи: 1) формировать умение вслушиваться в речь, давать ответные звуковые и двигательные реакции; 2) уточнять и расширять пассивный словарный запас; 3) вырабатывать правильное речевое диафрагмальное дыхание, правильную артикуляцию гласного звука А.</p>	<p>«Игрушки», «Гости»</p>	<p>1. Вырабатывать правильное речевое диафрагмальное дыхание: упражнение «Вертушка» (использование глагола «Дуй»); 2. Развивать интонационную выразительность речи, модуляцию голоса на материале звукоподражаний: «Ам» – мальчик кушает, «Ха-ха-ха» – дети смеются, «Ах» – душистый цветок. 3. Учить выполнять действия, связанные с игровой ситуацией: покажи, возьми, принеси – упражнение «Поручение» (одноступенчатая инструкция). 4. Формировать умение договаривать за учителем-логопедом слоги: «Му-ка, баб-ка, лап-ка, ут-ка».</p>	<p>Индивидуальные занятия</p>	<p>1. Расширение пассивного словарного запаса по лексической теме. 2. Учить использовать глагол «Дуй» в домашних условиях. 3. Учить выполнять действия, связанные с игровой ситуацией – упражнение «Поручение» в группе и в домашних условиях.</p>

Продолжение Таблицы 3.1

1	2	3	4	5	6
Способность к применению средств общения	Цель: закреплять полученные невербальные и вербальные навыки в жизни. Задачи: 1) научить применять жесты одобрителной и отрицательной оценки ко всем взрослым и сверстникам; 2) научить приглашать в гости сверстников.	«Игрушки», «Гости»	1. Игра «Чаепитие с друзьями». 2. Игра «День Рождения». 3. Игра «Провожаем гостей».	Групповые занятия	1. Учить приглашать к столу близких взрослых, сверстников. 2. Учить соблюдать правила этикета со столом.
Декабрь, 2018 год					
Формирование невербальных компонентов коммуникации	Цель: формирование невербальных компонентов коммуникации Задачи: 1) повысить уровень коммуникативной активности; 2) развивать имитационные способности; 3) создавать потребности в использовании средств общения.	«Части тела и лица», «У врача»	1. Формировать умение входить в кабинет после стука и вопроса «Кто там?». 2. Учить просить жестаами открывать/закрывать глаза: педагога игра в «Ку-ку». 3. Учить понимать форму глагола повелительного наклонения «Слушай». 4. Упражнение «Руки в стороны».	Индивидуальные занятия	1. Учить применять жесты в домашних условиях и в детском саду. 2. Учить показывать, что болит, царапины и ранки на руках и ногах. 3. Учить стучать в закрытую дверь.

Продолжение Таблицы 3.1

1	2	3	4	5	6
Формирование неречевых психических функций	Цель: развитие зрительного восприятия и слухового внимания, памяти мышления, конструктивного праксиса. Задачи: 1) обучение идентификации предмета (опознать предмет по характерному шуму, издаваемому этим предметом); 2) учить ребенка определять направление шума; 3) тренировать целенаправленное слуховое восприятие; 4) учить отслеживать звуковые дорожки.	«Части тела и лица», «У врача»	1. Развивать зрительное внимание и восприятие, учить находить предмет по его контурному изображению «Съедем яблочко». 2. Формировать внимание к неречевым звукам, развивать чувство ритма – упражнение «Хлопай, как я, топай, как я». 3. Развивать конструктивный праксис, мелкую моторику – сооружение из кубиков «Построй, как я».	Индивидуальные занятия	1. Учить выполнять простые действия: «Возьми мыло. Вымой лицо. Вымой руки. Возьми полотенце. Вытри лицо. Вытри руки. Возьми зубную щетку. Почисти зубы. Возьми расческу. Причеши волосы». 2. Учить находить предметы красного цвета и синего цвета в групповой комнате, в квартире. 3. Пальчиковая гимнастика «Вышли пальчики гулять».

Продолжение Таблицы 3.1

1	2	3	4	5	6
<p>Развитие речевых психических функций</p>	<p>Цель: развитие понимание речи. Задачи: 1) формировать умение вслушиваться в речь, давать ответные звуковые и двигательные реакции; 2) уточнять и расширять пассивный словарный запас; 3) выработать правильное речевое диафрагмальное дыхание, правильную артикуляцию гласного звука У.</p>	<p>«Части тела и лица», «У врача»</p>	<p>1. Упражнение «Послушай и повтори». 2. Игра «Громко – тихо». 3. Учить произносить слова первого класса слоговой структуры – упражнение «Узнай, кто это?». 4. Развивать длительный плавный выдох, активизировать губные мышцы – дыхательное упражнение «Вертушка». 5. Выработать правильное речевое диафрагмальное дыхание, уточнять артикуляцию гласного звука «У», развивать модуляцию голоса – игра «Мишка и птичка».</p>	<p>Индивидуальные занятия</p>	<p>1. Учить показывать на себе, на картинке, на маме части тела и лица. 2. Учить брать другого ребенка за руку, учить рукой указывать на предмет. 3. Учить открывать и закрывать глаза по просьбе. 4. Учить открывать/закрывать дверь, коробку, окно и т.д.</p>

Продолжение Таблицы 3.1

1	2	3	4	5	6
Способность к применению средств общения	Цель: закреплять полученные невербальные навыки в жизни. Задачи: 1) научить применять указательный жест, подавать руку для приветствия; 2) научить стучаться перед входом в кабинет.	«Части тела и лица», «У врача»	1. Игра со сверстниками «В больнице». 2. Игра со сверстниками «На приеме у врача».	Групповые занятия	1. Обучать проявлению сочувствия, определять, что другому ребенку больно. 2. Учить открывать/закрывать глаза, подавать руку для приветствия, показывать части тела на себе, на маме, на картинке.
Январь, 2019 год					
Формирование невербальных компонентов коммуникации	Цель: формирование невербальных компонентов коммуникации. Задачи: 1) научить применять жесты одобрительной и отрицательной оценки; 2) научить подавать предметы по словесной просьбе.	«Одежда», «На прогулке»	1. Развивать подражания движениям (использование жестов «на», «дай») и речи взрослого – повторение слов «На» и «Дай». 2. Развивать общую моторику, координацию речи с движением, подражательность – подвижная игра «Платье».	Индивидуальные занятия	1. Учить собираться на прогулку, самостоятельно одеваться. 2. Учить выполнять действия: «Возьми шапку, надень шапку, положи шапку и т.д.».

Продолжение Таблицы 3.1

1	2	3	4	5	6
Формирование неречевых психических функций	<p>Цель: развитие зрительного восприятия и слухового внимания, памяти мышления.</p> <p>Задачи:</p> <p>1) формировать понятия об окружающей действительности;</p> <p>2) научить детей понимать и правильно воспроизводить простые инструкции;</p> <p>3) учить выделять и находить зеленый цвет;</p> <p>4) учить классифицировать предметы по 4 цветам.</p>	«Одежда», «На прогулке»	<p>1. Игры с планшетом (найди пару – «Варежки»).</p> <p>2. Пальчиковая гимнастика «Вышли пальчики гулять».</p> <p>3. Упражнение «Найди два одинаковых платья».</p> <p>4. Игра «Соберем куклу на прогулку».</p> <p>5. Развитие слухового внимания – упражнение «Хлопки».</p> <p>6. Игра «Найди зеленые предметы».</p> <p>7. Упражнение «Разложи носочки».</p> <p>8. Упражнение «Чистое и грязное».</p>	Индивидуальные занятия	Учить находить предметы зеленого цвета, учить последовательно доставать вещи из шкафчика.

Продолжение Таблицы 3.1

1	2	3	4	5	6
<p>Развитие речевых психических функций</p>	<p>Цель: активизация речевой деятельности. Задачи: 1) формировать умение вслушиваться в речь, давать ответные звуковые и двигательные реакции; 2) уточнять и расширять пассивный словарный запас; 3) вырабатывать правильное речевое диафрагмальное дыхание, правильную артикуляцию гласного звука О.</p>	<p>«Одежда», «На прогулке»</p>	<p>1. Упражнение «Оля охает». 2. Упражнение «Конец слова за тобой».</p>	<p>Индивидуальные занятия</p>	<p>Закрепление и контроль применения полученных навыков в домашних условиях, в режимных моментах в детском саду.</p>
<p>Способность к применению средств общения</p>	<p>Цель: закреплять полученные невербальные и вербальные навыки в жизни. Задачи: 1) научить вступать в контакт для предложения помощи; 2) научить просить помощь жестами.</p>	<p>«Одежда», «На прогулке»</p>	<p>1. Учить собирать на прогулку куклу, помогать застегивать друг другу пуговицы, молнии. 2. Игры с тренажером, со шнуровками.</p>	<p>Групповое занятие или подгрупповое занятие</p>	<p>Закрепление и контроль применения полученных навыков в домашних условиях, в режимных моментах в детском саду.</p>

Продолжение Таблицы 3.1

1	2	3	4	5	6
Февраль, 2019 год					
Формирование невербальных компонентов коммуникации	Цель: формирование невербальных компонентов коммуникации. Задачи: 1) научить применять жесты как дополнение к имеющимся речевым средствам; 2) формировать умение сочетать жест со словом.	«Дом», «Уборка»	Игра «Послушай и подай предмет».	Индивидуальные занятия и подгрупповые занятия	Учить убирать за собой игрушки в домашних условиях, находить их в разных местах.
Формирование неречевых психических функций	Цель: развитие зрительного восприятия и слухового внимания, конструктивного праксиса. Задачи: 1) формировать понятия об окружающей действительности; 2) научить детей понимать и правильно воспроизводить простые инструкции.		1. Упражнение «Три медведя». 2. Игра с кубиками «Башня». 3. Подвижная игра «Строим дом». 4. Пальчиковая игра «Замок».	Индивидуальные занятия	1. Учить убирать за собой игрушки в домашних условиях, находить их в разных местах. 2. Учить классифицировать предметы по 4 цветам.

Продолжение Таблицы 3.1

1	2	3	4	5	6
<p>Развитие речевых психических функций</p>	<p>Цель: активизация речевой деятельности. Задачи: 1) формировать умение вслушиваться в речь, давать ответные звуковые и двигательные реакции; 2) уточнять и расширять пассивный словарный запас; 3) вырабатывать правильное речевое диафрагмальное дыхание, правильную артикуляцию гласного звука И.</p>	<p>«Дом», «Уборка»</p>	<p>1. Упражнение «Посидим, полежим!». 2. Формировать умение договаривать слоги – упражнение «Дом большой, дом маленький». 3. «Тук-тук-тук!», – стучим в дверь. 4. Упражнение «Что для чего?». 5. Упражнение «Ира икает». 6. Упражнение «Найди и назови». 7. Дыхательное упражнение «Сдуй пыль с мебели».</p>	<p>Индивидуальные занятия</p>	<p>Расширять пассивный глагольный словарь: «пойди, возьми, покажи, спать, сидеть, хранить».</p>

Продолжение Таблицы 3.1

1	2	3	4	5	6
Способность к применению средств общения	Цель: закреплять полученные невербальные и вербальные навыки в жизни. Задачи: 1) научить вступать в контакт для предложения помощи; 2) научить просить помощь жестом в сочетании со словом.	«Дом», «Уборка»	Учить убирать предметы из-под стола, из-под стула, находить их за шкафом, в коробке, в корзине, на диване, на кровати и т.д.	Групповое занятие или подгрупповое занятие	Закрепление и контроль применения полученных навыков в домашних условиях, в режимных моментах в детском саду.
Март, 2019 год					
Формирование невербальных компонентов коммуникации	Цель: формирование невербальных компонентов коммуникации. Задачи: 1) научить применять жесты как дополнение к имеющимся речевым средствам; 2) формировать умение сочетать жест со словом.	«Продукты питания», «В магазине»	1. Продолжать учить выполнять действия: «Возьми куклу Лялю, Тату, Тому. Дай кукле Ляле булку. Дай кукле Тате сыр. Дай кукле Томе воды». 2. Подвижная игра «Баба сеяла горох».	Групповое занятие или подгрупповое занятие	Учить вступать в контакт с помощью имеющихся средств общения.

Продолжение Таблицы 3.1

1	2	3	4	5	6
Формирование неречевых психических функций	Цель: развитие психологической базы речи. Задачи: 1) формировать понятия об окружающей действительности; 2) научить детей понимать и правильно интерпретировать двухступенчатые инструкции; 3) учить классифицировать предметы по размеру.	«Продукты питания», «В магазине»	Развивать слуховое внимание, восприятие на слух звуков, которые издают различные сыпучие материалы – упражнение «Найди такую же коробочку».	Индивидуальные занятия	Учить выполнять и давать поручения.
Развитие речевых психических функций	Цель: активизация речевой деятельности. Задачи: 1) уточнять и расширять пассивный словарный запас; 2) вырабатывать правильное речевое диафрагмальное дыхание, правильную артикуляцию гласного звука Ы.		1. Упражнение «Медведь рычит». 2. Учить называть место расположения предмета, используя наречия «тут, там, вот». 3. Повторять короткий рассказ с опорой на сюжетную картинку: «Тут Тома. Там мама. На, Тома, неси».	Индивидуальные занятия	Продолжать расширять словарь существительными, прилагательными и глаголами по лексической теме.

Продолжение Таблицы 3.1

1	2	3	4	5	6
Способность к применению средств общения	Цель: закреплять полученные невербальные и вербальные навыки в жизни. Задачи: 1) научить вступать в контакт с помощью речи; 2) формировать умение сочетать жест со словом.	«Продукты питания», «В магазине»	1. Организация игры «Магазин». 2. Упражнение «Один, два, много».	Групповое занятие	Обучение совместной игре. Формировать глагольный словарь: «Буду есть, буду пить, буду мыть, буду резать, буду варить, буду жарить, возьми, взял, положи, кладу».
Апрель, 2019 год.					
Формирование невербальных компонентов коммуникации	Цель: формирование невербальных компонентов коммуникации. Задачи: 1) научить применять жесты как дополнение к имеющимся речевым средствам; 2) учить применять жесты для эмоциональной окраски высказывания.	«Транспорт», «В автобусе»	1. Игра «Ехали- ехали». 2. Подвижная игра «Самолеты».	Групповое занятие	1. Закреплять навык выполнения простых действий: «Покажи машину (самолет, пароход, поезд), возьми машину, покатай машину». 2. Проехать с ребенком в автобусе, обсудить поездку.

Продолжение Таблицы 3.1

1	2	3	4	5	6
Формирование неречевых психических функций	Цель: развитие психологической базы речи. Задачи: 1) формировать понятия об окружающей действительности; 2) научить детей понимать и правильно двухступенчатые инструкции; 3) учить классифицировать предметы по размеру и форме.	«Транспорт», «В автобусе»	1. Игра с кубиками. 2. Игра «Звуки улицы». 3. Закреплять знания 4-х основных цветов – д/и «Разноцветный транспорт». 4. Развивать речевой слух, умение правильно воспринимать и дифференцировать слова – упражнение «Найди картинку».	Индивидуальные занятия	Закрепление основных цветов, форм, размеров предметов.
Развитие речевых психических функций	Цель: активизация речевой деятельности. Задачи: 1) уточнять и расширять пассивный словарный запас; 2) выработать правильное речевое диафрагмальное дыхание, правильную артикуляцию гласного звука Э.		1. Упражнение «Эдик поет». 2. Дыхательное упражнение: «Плыви, кораблик!». 3. «Сложи слово».	Индивидуальные занятия	Выполнение рекомендаций в тетрадах.

Продолжение Таблицы 3.1

1	2	3	4	5	6
Способность к применению средств общения	Цель: закреплять полученные невербальные и вербальные навыки в жизни. Задачи: 1) научить вступать в контакт с помощью речи; 2) формировать культуру речевого поведения.	«Транспорт», «В автобусе»	1. Организация игры «Поездка». 2. Упражнение «Разбери и собери машину».	Групповые занятия	Обсудить с ребенком поездку на транспорте, обсудить виды транспорта, организовать поездки на машине и в трамвае.
Май, 2019 год					
Диагностика уровня сформированности средств общения					