



**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ  
ФЕДЕРАЦИИ**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

(ФГБОУ ВО «ЮрГГПУ»)

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

**Формирование предпосылок речевой коммуникации у детей младшего  
школьного возраста с общим недоразвитием речи IV уровня**

Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

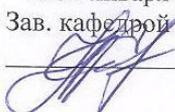
Направленность программы магистратуры

«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями  
здоровья»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:  
87,60% авторского текста

Работа рекомендована к защите  
«25» января 2023 г.

Зав. кафедрой ПППО и ПМ  
 Корнеева Н.Ю.

Выполнил:  
Студент группы ЗФ-309-170-2-1  
Чausова Елена Павловна

Научный руководитель:  
д.ф.н., профессор  
Кожевников М.В.

Челябинск  
2023

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 4 УРОВНЯ.....	10
1.1. Проблемы формирования предпосылок речевой коммуникации .....	10
1.2 Особенности развития речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с ОНР 4 уровня.....	21
Характеристика детей с ОНР 4 типа.....	28
Причины ОНР IV уровня.....	29
Методы диагностики ОНР 4 степени.....	30
Диагностика устной речи при ОНР 4 степени.....	30
Коррекционная программа при ОНР IV уровня.....	31
1.3. Анализ методической литературы по корректировке речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи 4 уровня .....	32
Обследование состояния звуковой речи детей .....	35
Методика изучения практического осознания с детьми элементов языка и речи .....	38
ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДПОСЫЛОК РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	59
У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР 4 УРОВНЯ.....	59
2.1 Исследование предпосылок речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с ОНР 4 уровня.....	59

Критерии оценивания: .....	86
Показатели уровня выполнения задания:.....	87
2.3. Результаты экспериментальной работы по формированию предпосылок речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи 4 уровня .....	100
После завершения экспериментальной работы была проведена заключительная диагностика по формированию предпосылок речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи 4 уровня по тем же направлениям, представленных в п.2.1.....	100
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	105
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	108

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования выбранной темы заключается в том,** что в настоящее время отмечается тенденция к увеличению числа детей с речевой патологией. Дети с нарушениями речи представляют собой весьма неоднородную группу, в которой значительную долю составляют дети с общим недоразвитием речи 4 уровня. При данной патологии речи нарушено.

Незначительная, остаточная несформированность фонетико фонематических и лексико–грамматических процессов. Все пробелы в развитии языковых компонентов выражены в нерезкой форме: страдает правильное воспроизведение слогового образа сложных слов, артикуляция звуков, фонематическое восприятие, словоизменение и словообразование, связная речь.

Формирование предпосылок речевой коммуникации детей с общим недоразвитием речи IV уровня требует разработки и реализации на практике специальных коррекционных подходов, учитывающих выраженную речевую патологию, недоразвитие познавательной деятельности. В этой связи можно выделить ряд исследований, проведенных отечественными учеными и являющихся значимыми для теории и практики воспитания и обучения детей с ОНР.

Выявить данную степень ОНР можно лишь в процессе углубленного логопедического обследования. Задачи коррекционного обучения включают совершенствование всех сторон речи с целью подготовки ребенка к успешному обучению в школе.

Четвертый уровень был подробно охарактеризован в 2001 г. профессором, д.п.н., логопедом–дефектологом Т.Б. Филичевой в дополнение к ранее описанным трем уровням речевого развития. Выделение этой категории ОНР обусловлено многолетними наблюдениями автора за детьми с нарушениями речи, имеющими

недостаточную готовность к усвоению программы по чтению и письму. На момент поступления в школу у них остаются пробелы в формировании всех средств языка, что требует дополнительной логопедической коррекции. 4–ый уровень ОНР обычно диагностируется у детей 5,5–6 лет.

Пробелы, возникающие при ОНР, более отчетливо проявляются у детей младшего школьного возраста, создавая большие трудности в овладении письмом, чтением и учебным материалом. В свою очередь, неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование и развитие психической сферы ребенка.

**Цель исследования:** определить направления логопедической работы по формированию предпосылок речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвития речи 4 уровня.

**Объект исследования:** состояние речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвития речи 4 уровня.

**Предмет исследования:** направление и содержание логопедической работы по формированию предпосылок речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвития речи 4 уровня.

**Гипотеза исследования** базировалась на следующих предположениях:

эффективность коррекционной – логопедической работы будет повышена, если коррекция речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвития речи 4 уровня, будет проводиться целенаправленно и комплексно на логопедических занятиях.

В соответствии с целью и выдвинутой гипотезой исследования поставлены следующие **задачи**:

1. Теоретически обосновать проблему формирования предпосылок речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвития речи 4 уровня.

2. Изучить состояние речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвития речи 4 уровня.

3. Разработать методические рекомендации по формированию предпосылок речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи 4 уровня.

**Теоретические основы исследования:**

– подходы к содержанию работы по коррекции речевой коммуникации разработаны в психолого – педагогических исследованиях ряда авторов (Выготского Л.С., Р. Е. Левина, Б. М. Гриншпун, Л. Ф. Спинова, Н. А. Никашина, Г. В. Чиркина, Н. С. Жукова, Т. Б. Филичева, А. В. Ястребова и др.);

– психологические основы подготовки детей с патологией речи к обучению (А. Керн, С. Штребел, Я. Ирасек, Л.И. Божович);

– теория формирования мотивационно–волевой и эмоциональной готовности к обучению младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи 4 уровня (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, О.Н. Усанова, Ю.Ф. Гаркуша);

– подходы к изучению различных сторон развития детей младшего школьного возраста с речевой патологией (А.Р. Лурия, Т.И. Власенко, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, В.И. Голод, В.В. Лебединский, Э.Г. Симерницкая).

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования:**

1) теоретические: анализ специальной литературы по теме исследования;

2) эмпирические: изучение психолого–педагогической документации; тестирования, проективные методики; анализ продуктов деятельности детей;

3) метод количественного и качественного анализа результатов исследования.

Исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ №141 г. Челябинска». В эксперименте принимали участие младшие школьники с логопедическим заключением ОНР 4 уровня.

**Проблема исследования:** совершенствование логопедической работы по формированию предпосылок речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи 4 уровня

**Научная новизна исследования** состоит в том, что: выявлена степень исследования проблемы, уточнено понятие «неречевые предпосылки к речевой коммуникации» и определено их содержание для детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи 4 уровня; выделены психолого–педагогические условия формирования у детей младшего школьного возраста с ОНР 4 уровня предпосылок к речевой коммуникации.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в обосновании и характеристике психолого–педагогических условий формирования предпосылок речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи 4 уровня.

**Практическая значимость исследования** определяется тем, что содержащиеся в работе диагностические материалы, содержание работы с детьми, выводы и рекомендации по реализации выделенных психологопедагогических условий по формированию у детей младшего школьного возраста с ОНР 4 уровня предпосылок к речевой коммуникации, могут быть использованы в практической деятельности специалистов МБОУ «СОШ №141 г. Челябинска».

#### **Основные этапы исследования.**

Первый этап – теоретико–поисковый.

Изучение и анализ психолого–педагогической и научно–методической литературы с целью установления степени научной разработанности исследуемой проблемы. Составление программы

исследования, определение исходных параметров, методологии и методов, понятийного аппарата.

Определение диагностических методик. Изучение состояния проблемы в МБОУ «СОШ №141 г. Челябинска» (проведение констатирующего эксперимента и анализ его результатов).

Второй этап – опытно–экспериментальный.

Разработка и апробация психолого–педагогических условий формирования у детей младшего школьного возраста с ОНР 4 уровня предпосылок к речевой коммуникации. Обработка, проверка и систематизация полученных результатов (проведение формирующего и контрольного этапов эксперимента).

Третий этап – заключительно–обобщающий.

Теоретическое осмысление результатов опытно–поисковой работы. Осуществление анализа, обобщения и систематизации результатов опытно–экспериментальной работы. Оформление диссертационных материалов, формулировка выводов.

#### **Апробация и внедрение результатов исследования.**

В магистерской диссертации представлен опыт работы деятельности автора в качестве педагога.

Результаты экспериментальной работы обсуждались на педагогических советах школьного образовательного учреждения.

По итогам исследования опубликовано 1 работа.

**Достоверность и обоснованность основных положений и выводов исследования** обеспечивается опорой на концептуальные научные положения психологии и педагогики; комплексностью и адекватностью методов теоретического и опытно–поискового исследования, соответствующих предмету, цели, задачам научного поиска; объективностью способов оценки результатов эксперимента.

**Структура и объём магистерской диссертации** обусловлены логикой научного исследования. Магистерская диссертация состоит из

введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы и приложений.

**Личное участие автора в исследовании** выражается в выявлении теоретического и практического состояния проблемы, разработке и апробации выделенных психолого–педагогических условий формирования у детей младшего школьного возраста с ОНР 4 уровня предпосылок к речевой коммуникации.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 4 УРОВНЯ

## 1.1. Проблемы формирования предпосылок речевой коммуникации

Сегодня можно наблюдать тенденцию массового увеличения количества детей с ОНР. При наличии разных речевых нарушений у ребенка выделяется недостаточная сформированность тех или иных речевых функций, психических и когнитивных процессов. Нарушение речи может повлечь за собой самые разные и серьезные последствия в становлении личности ребенка. Одним из наиболее распространенных и, в то же время, достаточно сложных нарушений речи является общее недоразвитие речи. Предпосылки к общему недоразвитию речи можно отследить еще в процессе онтогенеза, на самых ранних этапах развития речевой деятельности. Ребенок с нарушением речи отстает на этапах речевого развития по срокам и по качеству речевого развития в норме.

Речь – сложившаяся исторически в процессе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредствованная языком один из видов коммуникативной деятельности человека [ 21, с.381].

Предпосылки речевой коммуникации – те составляющие, при которых может развиваться коммуникативная деятельность: неречевая предметная деятельность ребенка (которая расширяет, обогащает восприятие ребенка с окружающим миром); речевая деятельность взрослых и их общение с ребенком.

В младшем школьном возрасте увеличивается словарный запас, совершенствуется грамматический строй речи, усваивается морфологическая система языка. Развивающаяся речь перестраивает другие познавательные процессы (восприятие, внимание, память,

мышление, воображение). Развитие всех сторон речи находится в прямой зависимости от условий жизни и воспитания ребенка.

К моменту поступления в школу словарный запас ребенка увеличивается настолько, что он может свободно общаться с другим человеком по различным вопросам. Готовый к школе ребенок обладает развитым фонематическим слухом, способен различать звуки в словах, может соотнести звук со знаком и изобразить этот звук, понимает смысл слова. Речь младшего школьника является не только средством общения, но и объектом познания, выполняет коммуникативную, регулятивную и планирующие функции. У младших школьников сильно выражена потребность в общении, которая определяет развитие речи. Этому способствуют слушание, беседы, споры, рассуждения и другое.

Выготский Л.С. выделял, что общение выступает ключевой функцией для развития речи ребенка, а также значимым аспектом для контакта с внешним миром. Способность выстраивать общение в рамках социальных отношений оптимально реализуется за счет личных характеристик ребенка, а также взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Общее недоразвитие речи значительно снижает возможность полноценного контакта [31, с.89].

Базовый подход к решению проблемы по формированию речевой коммуникации представлен в научных трудах Выготского Л.С., который рассматривал общение как основу для личностного роста и нивелирования нарушений развития ребенка.

Современные исследования отражают, что проблематика развития речевой деятельности у детей является одной из наиболее значимых, так как на формирование речевой компетенции негативно воздействуют следующие факторы:

- нарушение процесса речевого взаимодействия между детьми и родителями из-за высокого уровня технологического прогресса и занятости родителей;

- неэффективная система воспитания, которая выделяет в качестве приоритетного акцента развития письменной речи при одновременном снижении требований к устной речи;
- общее снижение уровня здоровья детей;
- отсутствие внимания со стороны родителей к развитию и улучшению речи у ребенка [8, с. 19].

А. А. Леонтьевым подчеркивается, что развитие речи ребенка – есть, прежде всего, развитие способов общения, овладение которыми требует формирования языковой способности. Успешность формирования последней обусловлена как созреванием механизмов психики, так и частотой, содержательностью контактов ребенка с окружающим миром.

А.В. Запорожец также отмечал зависимость уровня развития речи от частоты и содержательности коммуникаций, говоря о том, что «...при недостатке общения, когда с детьми мало говорят и когда у детей нет потребности в речевом общении, развитие речи отстает в своих темпах. Практика общения впредь должна оставаться основным источником развития речи детей младшего школьного возраста. На современном этапе развития отечественной психолого–педагогической науки проблема онтогенеза речи как средства общения нашла свое отражение в исследованиях М.И. Лисиной, Ф.А.Сохина, Т.Н.Ушаковой и др. В частности, Ф.А. Сохиным подчеркивается значимость развития речи для жизни человека и отстаивается самостоятельное значение этого развития, доказывается, что оно представляет собой стержень общего психического развития и не может рассматриваться только как сторона ознакомления ребенка с окружающим миром. Он опровергает точку зрения на развитие речи как на процесс, целиком основанный на подражании, интуитивном, неосознанном усвоении языка ребенком. Ф.А. Сохин в своих работах убедительно доказывает, что в основе развития речи лежит активный, творческий процесс овладения языком, формирование речевой деятельности ребенка.

В свою очередь Т.Н. Ушакова рассматривает речь как наиболее универсальную и многообъемлющую семиотическую систему. С помощью речи человек способен выразить и передать окружающим его людям практически неограниченное содержание, относящееся к внешнему миру и к нему самому. Данная точка зрения представляется нам чрезвычайно важной, поскольку позволяет рассматривать речевую коммуникацию в схеме межсубъектного взаимодействия, в котором ребенок занимает деятельностную, творческую позицию, характеризуемую индивидуальностью и избирательностью.

Речь имеет ряд функций:

–обозначения – каждое слово, предположение имеют определенное содержание;

–сообщения – передача сведений, знаний, опыта;

–выражения – обнаружение через интонацию, ударения, построение, использование сравнений, пословиц и т.п. чувств, потребностей, отношений;

–воздействия – побуждение к выполнению задач, проявлению активности, к изменению взглядов.

Выдающийся отечественный психолог С. Л. Рубинштейн указывает на то, что «у речи одна основная функция, ее назначение – служить средством общения». Им подчеркивается, что процесс духовного, сознательного общения между людьми осуществляется через посредство речи.

В психолого–педагогической литературе существуют противоречивые взгляды на функции речи (табл. 1).

Таблица 1 – Взгляды на функции речи в психолого–педагогической литературе

Автор	Выделяемые функции
Ж. Годфруа	Средство общения
Л.С.Выготский, А.А.Леонтьев и др.	1) Коммуникации (средства, орудия общения) 2) Средства обобщения, орудия мышления.

А.С.Рубинштейн	Средство общения
Л.Д.Столяренко, С.И.Самыгин	1) сигнификативная (обозначения), 2) обобщения, 3) коммуникации (передачи знаний, отношений, чувств).

*Продолжение таблицы 1*

Б.Ф. Ломов	1) информационно–коммуникативная, 2) регуляционно–коммуникативная, 3) аффективно–коммуникативная [37, с. 85].
------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Таким образом, всеми исследователями выделяется коммуникативная функция речи.

Коммуникативная функция речи является самой важной и исторически наиболее ранней. Она возникает на основе более элементарных довербальных форм общения (зрительного, с помощью мимики и движений руками).

Коммуникация (от англ. communicate – сообщать, передавать)– одна из сторон человеческого общения – информационная, предполагающая обмен между людьми представлениями, идеями, ценностными ориентациями, эмоциями, чувствами, настроениями и т. п. Коммуникация осуществляется при взаимодействии людей.

Б.Ф. Ломов определяет коммуникативную сторону общения как обмен информацией между общающимися индивидами.

Л.А. Венгер отмечает, что когда двое или более людей обмениваются сообщениями, то возникает необходимость во взаимопонимании. Люди могут говорить между собой, добиваясь тонкого взаимопонимания, или, несмотря на усилия, так и не понять друг друга. За словами стоят значения и смыслы.

Значение – содержательная сторона слова как знака. Каждое слово несет в себе закрепленный за ним как за знаком признак предмета, явления. Иными словами, значение есть выработанное человечеством и зафиксированное в понятиях обобщенное отражение действительности и норм деятельности.

Смысл – значение слова, преломленное через призму индивидуального практического опыта. Смысл связан с мотивами человека, его ценностными ориентациями, т. е. с его жизненной позицией.

Смысл и значение характеризуют психологическую структуру сознания человека, индивидуализируют его [7, с.67].

Коммуникация как обмен сообщениями способствует взаимопониманию людей. Для того чтобы достичь его, люди пользуются одним языком, традиционно сложившейся, индивидуально окрашенной экспрессией и другими средствами. Однако взаимопонимание возникает не всегда. Это объясняется тем, что к одному и тому же явлению люди могут относиться по – разному, между людьми могут быть социальные, политические, нравственные, профессиональные и иные различия.

В тех случаях, когда взаимопонимание отсутствует, повышается эффективность (возбуждение) общающихся. Аффективность не способствует взаимопониманию, а, напротив, усугубляет непонимание на речевом и эмоциональном уровнях. Поэтому следует помнить, что успех коммуникации обеспечивает постоянное внимание к партнерам по общению и готовность к коррекции своих отношений и оценок по ходу общения. Общение – высочайшая радость и счастье, когда люди достигают взаимопонимания. Но одновременно общение – тяжелый труд, требующий от человека умственной, нравственной и эстетической мобилизации.

В процессе обмена информации (коммуникации) важно, чтобы каждый участник коммуникации правильно понимал свою роль. Другими словами, коммуникатор должен четко излагать необходимую для передачи информацию, а реципиент должен внимательно слушать, воспринимая все сказанное партнером по общению, и только после усвоения всего материала, он может не согласиться с услышанным, сопоставить со своей точкой зрения и так далее.

Л. Д. Столяренко указывает, что коммуникативная функция речи выступает как внешнее речевое поведение, направленное на контакты с

другими людьми. В коммуникативной функции речи он выделяет три стороны: информационную, выразительную и волеизлиятельную. Информационная сторона проявляется в передаче знаний и тесно связана с функциями обозначения и обобщения. Выразительная сторона речи помогает передать чувства и отношения говорящего к предмету сообщения. Волеизлиятельная сторона направлена на то, чтобы подчинить слушателя замыслу говорящего.

Речевое общение носит неизменно диалогический характер. Речь, слово представляют собой специфическое единство смыслового и чувственного содержания, что позволяет субъекту общения наиболее полно воспринимать и быть воспринятым. Являясь формой общения, опосредованной языком, речь выступает универсальной коммуникационной системой, так как она является наиболее выразительным и емким средством коммуникации. В отечественной психологической науке речь рассматривается как специфический вид деятельности, который может быть, как самостоятельным, так и выступать в форме речевых действий, включенных в неречевую деятельность.

Согласно И. А. Зимней, речевая деятельность представляет собой активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловливаемый ситуацией общения процесс передачи или приема сообщения, то есть процесс продукции и рецепции. Предметом речевой деятельности является мысль. Язык как структурированная система разноуровневых единиц и правил оперирования ими рассматривается в рамках теории речевой деятельности как средство формирования и формулирования мысли, а речь выступает в качестве способа формирования и формулирования мысли как предмета речевой деятельности в процессе ее реализации [26, с. 74].

В структуру речевой коммуникации И.А. Зимняя включает:

1. Значение и смысл слов, фраз. Играет важную роль точность употребления слова, его выразительность и доступность, правильность

построения фразы и ее доходчивость, правильность произношения звуков, слов, выразительность и смысл интонации.

2. Речевые звуковые явления: темп речи (быстрый, средний, замедленный), модуляция высоты голоса (плавная, резкая), тональность голоса (высокая, низкая), ритм (равномерный, прерывистый), тембр (раскатистый, хриплый, скрипучий), интонация, дикция речи. Наблюдения показывают, что наиболее привлекательной в общении является плавная, спокойная, размеренная манера речи.

3. Выразительные качества голоса: характерные специфические звуки, возникающие при общении: смех, хмыканье, плач, шепот, вздохи и др.; разделительные звуки – это кашель; нулевые звуки – это паузы, а также звуки назализации – “хм–хм”, ”э–э–э” и др.

Самым распространенным способом коммуникации является устная речь.

Устная речь представляет собой общение при помощи языковых средств, воспринимаемых на слух. Делится она на монологическую и диалогическую.

Монологическая речь – развернутая речь человека, обращенная к другим людям. Это речь оратора, лектора, докладчика или любого другого человека, который взял на себя задачу рассказать о каком – либо факте, событии, происшествии. Монологическая речь требует высокой речевой культуры, она должна быть грамматически оформлена. Человек, обращающий свой монолог к другому, должен хорошо себе представлять предмет монолога (о чем он должен говорить), как он будет строить этот монолог и ради чего он решился выступить с этим монологом. Существенная особенность монологической речи состоит в необходимости логической связности высказываемых мыслей и подчиненности изложения определенному плану.

Л.П. Якубинский определяет монолог как длительную форму воздействия на слушателя [58, с. 42]. Смысловые отношения в речевом

оформлении автор называет речевым контекстом, а речь – контекстной или связной. Он делает важный вывод о необходимости специального обучения основным видам связной монологической речи уже в младшем школьном возрасте. С.Л. Рубинштейн отождествляет термин «монологическая речь» с термином «связная речь» [49, с. 33].

Монологическая речь произошла от диалогической речи.

Диалог – исходная, универсальная составляющая речевого общения.

Диалогическая, или разговорная, речь представляет собой попеременный обмен репликами или развернутыми прениями двух или более людей. Репликой называют ответ, возражение, замечание одного собеседника на слова другого. Реплика может выражаться возгласом, возражением, замечанием по содержанию речи говорящего, а также действием, жестом, даже молчанием на обращенную к слушающему речь.

Диалогическая речь представляет собой особенно яркое проявление коммуникативной функции речи. Ученые называют диалог первичной естественной формой языкового общения, классической формой речевого общения. Главной особенностью диалога является чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого. Важно, что в диалоге собеседники всегда знают, о чем идет речь, и не нуждаются в развертывании мысли и высказывания. Устная диалогическая речь протекает в конкретной ситуации и сопровождается жестами, мимикой, интонацией. Отсюда и языковое оформление диалога. Речь в нем может быть неполной, сокращенной, иногда фрагментарной. Для диалога характерны: разговорная лексика и фразеология; краткость, недоговоренность, обрывистость; простые и сложные бессоюзные предложения; кратковременное предварительное обдумывание. Связность диалога обеспечивается двумя собеседниками. Диалогическая речь отличается произвольностью, реактивностью. Очень важно отметить, что для диалога типично использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, привычных, часто

употребляемых и как бы прикрепленных к определенным бытовым положениям и темам разговора. Речевые клише облегчают ведение диалога. Диалогическая речь симулируется не только внутренними, но и внешними мотивами (ситуация, в которой происходит диалог, реплики собеседника) [5, с.568].

В целом диалогическая речь более простая, чем монологическая: она свернута, в ней многое подразумевается благодаря знанию и пониманию ситуации собеседником. Здесь неязыковые коммуникативные средства приобретают самостоятельное значение и нередко подменяют высказывание. Диалогическая речь может быть ситуативной и контекстуальной.

Ситуативная речь связана с конкретной наглядной ситуацией и не отражает полностью содержания мысли в речевых формах. Она понятна только при учете той ситуации, о которой рассказывается. Говорящий широко использует жесты, мимику, указательные местоимения.

В контекстной речи в отличие от ситуативной ее содержание понятно из самого контекста. Сложность контекстной речи состоит в том, что здесь требуется построение высказывания без учета конкретной ситуации, с опорой только на языковые средства.

В большинстве случаев ситуативная речь имеет характер разговора, а контекстная речь – характер монолога. Но, как подчеркивает Д. Б. Эльконин, неправильно отождествлять диалогическую речь с ситуативной, а контекстную – с монологической [36, с.89].

И ситуативные, и контекстуальные диалоги – непосредственные формы общения людей, где участники диалога строят свои суждения и ждут на них реакций других людей.

Основу диалога составляют четыре типа высказываний коммуникативного характера. К ним относятся вопросы, которые к пяти годам носят ярко выраженную познавательную направленность, побуждения (просьбы, предложения, приказания–команды и пр.) и

сообщения. Особое место занимают вопросы, побуждения и сообщения с отрицанием, появление которого в речи ребенка на втором году жизни является основой резкого скачка в речи [13, с.115].

Речевая деятельность людей организуется так же, как и другие виды деятельности. В ней есть фаза предварительной ориентировки, которая осуществляется с помощью ориентировочных действий, фаза планирования, фаза осуществления – здесь используются исполнительские действия – и фаза контроля. Речевая деятельность осуществляется под контролем мышления, внимания, восприятия, памяти и воображения каждого из участников общения, поэтому за процесс развития речевой деятельности и качество самой речи ответственны обе стороны: тот, кто берет на себя инициативу речевого общения, и тот, на кого направлена эта речь.

В детском коллективе тоже проявляются коммуникации. Стремление ребенка к общению с другими людьми является врожденным, коммуникативная способность записана в его генетическом коде. Они рождаются между детьми во время игры, совместной трудовой деятельности, на занятиях и так далее.

Для обмена информацией между ребенком и окружающими людьми используются сигналы или знаки – вначале невербальные, а затем основное значение постепенно приобретает речевая (вербальная) коммуникация. Дети используют речь, чтобы сообщить о своих желаниях. По мере увеличения возможностей для речевого общения ребенок усваивает новые понятия, у него расширяется запас знаний и представлений о внешнем мире, формируется мышление. Коммуникативная функция речи способствует развитию навыков общения со сверстниками, развивает возможность совместной игры, что имеет большое значение для формирования адекватного поведения, эмоционально–волевой сферы и личности ребенка.

Таким образом, анализ научной литературы привел нас к выводу о том, что речь следует рассматривать как компонент активного, целенаправленного коммуникативного поведения, продукт и элемент коммуникации, поскольку посредством речи человек способен вступать в многочисленные контакты, в процессе которых он пополняет и расширяет свой кругозор и устанавливает взаимосвязи с окружающим его природным, предметным и социальным миром.

Коммуникативная функция речи рассматривается в психолого–педагогической литературе как внешнее речевое поведение, направленное на контакты с другими людьми. Она выполняет важную роль для общения людей: обеспечивает общение между людьми с помощью языка, с ее помощью человек овладевает собственным поведением, а также правильно строит свое речевое высказывание, различные движения и действия.

## 1.2 Особенности развития речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с ОНР 4 уровня

До сравнительно недавнего времени расстройства звукопроизношения чаще всего рассматривались как самостоятельный речевой дефект, не связанный с состоянием всей речи ребенка в целом. Отмечалась лишь возможность отражения звуковых замен на письме в виде соответствующих буквенных замен. И хотя нередко у тех же самых детей отмечались бедность словарного запаса и наличие аграмматизмов в устной речи, но все эти симптомы фиксировались отдельно и не увязывались в единую картину общего отставания в речевом развитии ребенка, в картину нарушения нормального хода этого развития.

В 60–е годы XX века в связи с резким увеличением количества речевой патологии у детей, впервые были объединены все отдельные проявления речевого недоразвития и показана их глубокая органичная

связь между собой. Это отражено в работах многих ученых: Р. Е. Левина, Р. М. Боскис, Н. Х. Швачкин, Л. Ф. Чистович, А. Р. Лурия, Л.Ф. Спирина, Н.А. Никашина, Г.А. Каше, А.В. Ястребова, Т.Б. Филичева , Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова.

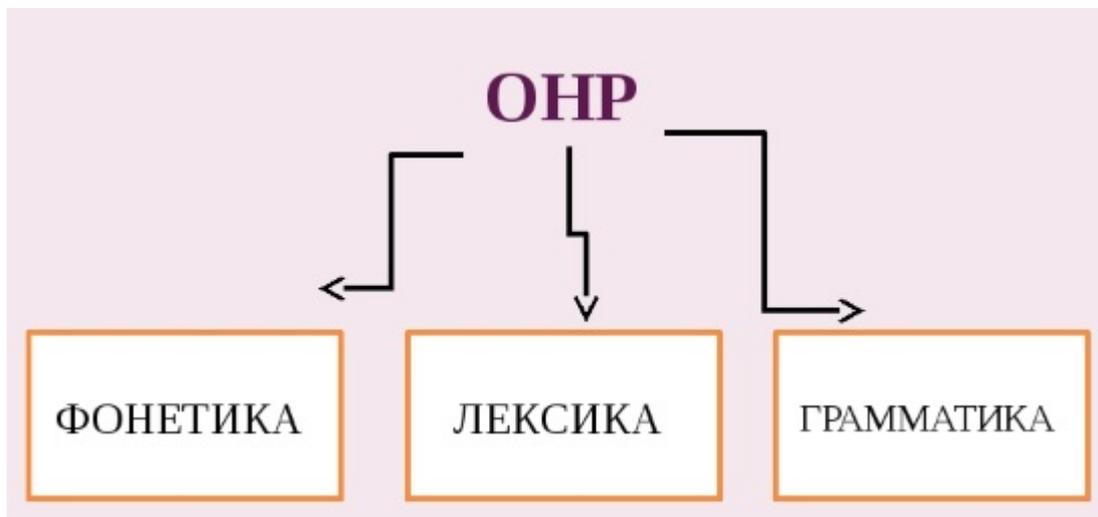


Рисунок 1 – Схема общего недоразвития речи

Термин «общее недоразвитие речи» прочно вошел в логопедию лишь в 60–х годах, когда явно выраженное общее отставание в речевом развитии стало наблюдаться у многих детей. Имеющееся у детей недоразвитие речи назвали «общим» по той причине, что в таких случаях оказываются недоразвитыми или нарушенными все основные ее стороны. Р.Е.Левина дает следующее определение: под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и смысловой сторонам речи.

Это означает, что у детей, имеющих нормальный интеллект и полноценный слух, долго не формируется звукопроизношение, что у них скудный словарный запас и не точное понимание значений новых слов. Они неправильно строят предложения, путают окончания слов и т.п. Как следствие, у таких детей в начальной школе появляются разные виды дислексии и дисграфии, а с переходом к изучению грамматических правил

обнаруживается неспособность к их усвоению, что в конечном счете приводит к дизорфографии.

Причина столь широкого распространения общего недоразвития речи у детей заключается главным образом в неблагоприятном протекании беременности и родов у матери, в результате чего оказываются поврежденными речевые отделы коры головного мозга ребенка. При этом, как правило, страдает не только речевая функция, но и имеются отклонения от нормы в состоянии нервно–психической сферы. Поэтому такой ребенок нуждается в комплексной психолого–медико–педагогической помощи, которая должна быть оказана ему в возможно более ранние сроки.

Общее недоразвитие речи не представляет собой неизменное состояние речевой функции ребенка. По мере взросления его речь становится все более приближенной норме, однако степень приближения во многом зависит от степени правильности той помощи, которая оказывается ребенку специалистами.

Принято выделять четыре уровня общего недоразвития у детей.

Рассмотрим более подробно 4 уровень ОНР. Подробно описала 4 уровень речевого развития профессор Филичева Т.Б., защитившая докторскую диссертацию по педагогике.

Фонетика	Фонематика	Лексика	Грамматика	Связная речь
•Вялая артикуляция	•Отдельное нарушение слоговой структуры	Достаточно разнообразный предметный словарь.	Образование слов с помощью увел. Суффиксов (глаз-глазище)	Нарушение логической последовательности.
•Нарушение шипящих, свистящих, сонорных звуков («р-рь», «л-ль», «ш-ч-щ», «с-сь-ц-ть»)	Персеверации добавлении звуков и слогов, элизии(сокращение слов) парафазии. Опускание слога, добавление звуков и слогов.	Трудности при дифференцированном обозначении для лиц муж. и жен. рода(кладовщик-кладовка)	Ошибки в употреблении существительных род. И вин. Падежей мн. числа, слож. Предлогов(из-за, около, между...)	Застывание на второстепен. Деталях пропуски главных событий в беседе при составлении рассказа, картине, серии картин.
	Недостаточный уровень дифференциации уровня восприятия фонем.	При обозначении действий и признаков пользуется приблиз. Значми. (переписал-писал)	Прилаг. образ-ся от сущ-х с разл. знач -ми соотнесенности (пух - пуховый)	При составлении рассказа пользуется прост. малоинформативными предложениями.
	Малочастотные слова.	Лексич. Ошибки в заменах слов	Прилаг. Суффиксами	Трудности при планировании

Рисунок 2 – Характеристика 4 уровня ОНР

Характеристика 4 уровня ОНР выглядит следующим образом:

– речь нечеткая, у ребенка возникают трудности с произношением Л, Щ, Р, Ц, С; он сознательно пропускает их или слоги с ними, чтобы облегчить себе задачу (например, молоток – моток);

– также отмечается произвольная перестановка слогов (велосипедист – весилопедист, динозавр – дизиनावр); неумение правильно использовать прилагательные для характеристики признаков (толстый – худой, добрый – злой);

добавление ненужных звуков (пояс – пояст, груша – игруша); особое затруднение при проговаривании суффиксов (собачий – собаковый); нарушение грамматики при составлении предложений (ходили за хлебом в магазины).

IV уровень характеризуется отсутствием нарушений звукопроизношения, а имеет место лишь недостаточно четкое различие звуков в речи. Эти дети допускают перестановки слогов и звуков,

сокращения согласных при стечении, замены и пропуски слогов в речевом потоке. У них недостаточно внятная дикция, вялая артикуляция, «каша во рту». Лексические ошибки проявляются в замене слов, близких по значению, в смешении признаков. В грамматическом оформлении речи детей данной категории отмечаются ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежей множественного числа. Имеют место нарушения согласования прилагательных с существительными. Но все ошибки детей, которые можно отнести к 4 уровню речевого развития при ОНР, встречаются в незначительных количествах и носят непостоянный характер.

Таким образом, признаки все еще остающегося речевого недоразвития заметны значительно меньше и иногда проявляются в ходе специального логопедического обследования.

Ряд авторов (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова) отмечают у детей с ОНР недостаточные устойчивость и объём внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания, то есть они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

При зрительном опознании предмета в усложненных условиях дети с общим недоразвитием речи воспринимали образ предмета с определёнными трудностями, им требовалось больше времени для принятия решения, отвечая, они проявляли неуверенность, допускали отдельные ошибки в опознании. При выполнении задачи «приравнивание к эталону» они использовали элементарные формы ориентировки, меньше применяли способ зрительного соотнесения. Таким образом, зрительное восприятие у детей с ОНР сформировано недостаточно.

Исследование мнестической функции позволяет заключить, что запоминание словесных стимулов значительно хуже, чем у детей без речевой патологии.

Исследование функций внимания показывают, что дети с ОНР быстро устают, нуждаются в побуждении, затрудняются в выборе продуктивной тактики, ошибаются на протяжении всей работы.

Из выше сказанного следует, что у детей с ОНР зрительное восприятие, пространственные представления, внимание и память сформированы значительно хуже, чем у сверстников с нормальной речью.

Дети с общим недоразвитием речи малоактивны, инициативы в общении они обычно не проявляют. В исследованиях Ю.Ф. Гаркуши, В.В. Кожевиной отмечается, что у младших школьников с ОНР:

- имеются нарушения общения, проявляющиеся в незрелости мотивационно – потребностной сферы;
- имеющиеся трудности связаны с комплексом речевых и когнитивных нарушений

В результате общего недоразвития нарушается деятельность общения, и далее затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей, приводящий к серьёзным проблемам на пути развития и обучения.

Наряду с общей соматической ослабленностью детям с ОНР характерно и некоторое отставание в развитии двигательной сферы: движения у них плохо координированы, скорость и чёткость их выполнения снижены. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции.

У детей также отмечается недостаточная координация во всех видах моторики – общей, мимической, мелкой и артикуляционной. По результатам обследования моторной сферы младшие школьники с ОНР. Общее недоразвитие речи может проявляться в разной степени, причем степени (уровни) речевого недоразвития не представляют собой «застывших» форм, в каждом уровне можно найти элементы предыдущего и последующих уровней. Как правило, нет четкой границы в разделении уровней ОНР, они носят условный характер. Довольно часто у детей встречаются переходные состояния.

Общее недоразвитие речи 4 уровня – самая легкая форма нарушения. Языковые компоненты практически соответствуют норме, у ребенка хороший словарный запас и связная речь – этого достаточно для общения. Тем не менее, в школе он все равно может испытывать трудности при обучении чтению, письму. Чтобы маленький школьник хорошо учился, нужно довести его речевые навыки до полного соответствия норме.

В целом ребенок четвертого уровня ОНР типа говорит правильно, но все же некоторые ошибки и сложности встречаются. Вот его признаки:

1. Дети говорят недостаточно четко и выразительно, «хромает» артикуляция;
2. Трудности вызывает разделение шипящих, вибрантов, то есть дрожащих согласных, и аффрикат («ч» = «ть» + «щ», «ц» = «т» + «с»);
3. Могут заменять или переставлять местами звуки, пропускать слоги. Например, вместо слова «молоток» сказать «моток». Но в большей мере это касается слов со сложной слоговой структурой и звуковой наполненностью;
4. Недостаточно понимают значения слов, которые обозначают признаки предметов. Например, могут сказать «мальчик длинный» вместо «мальчик высокий»;
5. Неправильно составляют новые слова с помощью суффиксов. Например, вместо «платице» скажут «платенько»;
6. Ошибаются при согласовании существительных с прилагательными (например, «пишу красным ручком»), неправильно применяют существительные во множественном числе родительного или именительного падежей (например, «в зоопарке видел много птиц и зверев»);
7. Не понимают значения слов, которые не используются в повседневной жизни;
8. Неправильно трактуют пословицы, подбирают антонимы и синонимы;

9. При пересказе или составлении рассказа детки путают последовательность событий, не могут выделить в сюжете главную и второстепенные линии, повторяют одно и то же.

Перечисленные ошибки встречаются не всегда. Отклонения настолько малозаметны, что выявить их можно только целенаправленно при обследовании у логопеда–дефектолога. Но сделать это нужно обязательно, чтобы в дальнейшем у первоклассника не возникло трудностей с обучением.

#### Характеристика детей с ОНР 4 типа

У деток хороший словарный запас, хотя преимущественно он состоит из слов общего употребления. Поэтому значение редких слов им, как правило, неизвестно.

У них связная речь, хоть и несколько смазанная и нечеткая. Они развернуто отвечают на вопросы, выражают свои мысли. Но речь своеобразная. Если попросить малыша пересказать рассказ, он будет акцентировать внимание на неважных деталях и упускать важные; а при повествовании на свободную тему будет выбирать простые слова и несложные предложения.

Имеется критичность к речи, то есть ребенок может понять, что допустил ошибку. Если предложить ему 2 варианта, он выберет верный.

У деток с ОНР 4 типа хорошо поставлены звуки, они правильно выговаривают их. Но им не хватает четкости, поэтому необходимо поработать над артикуляцией.

Малыши пропускают или заменяют союзы. Например, могут сказать: «Папа сказал я шел домой» (пропущен союз «чтобы»), «Я побежала, куда сидела кошка» («куда» вместо «где»).

В предложениях встречается инверсия. Например, дошкольник с ОНР 4 ур скажет: «Увидели долго искали которого котенка» вместо «Увидели котенка, которого долго искали».

Еще у деток с ОНР 4 уровня характеристика такая: им пока тяжело планировать свое повествование.

4-й уровень речевого развития как самостоятельный диагноз ставят редко. Как правило, на него выходят дети после коррекционной работы у логопеда-дефектолога, которым ранее диагностировали 3 степень ОНР. Главная характеристика детей с ОНР 4 уровня – практически полное соответствие возрастной норме по речевому развитию и готовность к школе. Еще немного коррекционной работы – и детки полностью преодолеют все барьеры и без труда начнут учиться писать и читать.

#### Причины ОНР IV уровня

Есть 2 группы факторов, которые могут привести 4-му уровню речевого развития – биологические и социальные.

Биологические включают органические причины. К ним относят особенности развития центральной нервной системы и органов речи. На овладение речевыми навыками влияет внутриутробное развитие плода. Вредные привычки беременной женщины, стрессы, фетоплацентарная недостаточность, токсикоз, внутриутробные инфекции, асфиксия и гипоксия плода, осложненные роды (тяжелые, стремительные, затяжные) все это влияет на развитие младенца после рождения.

Огромное значение имеют и события первого года жизни грудничка: слабое здоровье, перенесенные нейроинфекции, поствакцинальные осложнения, черепно-мозговые травмы – вот основные причины общего недоразвития речи 4 уровня. В зоне риска младенцы, которые поздно начали гулить, лепетать, сказали первое слово или овладели фразовой речью – это указывает на возможную задержку речевого развития.

Социальные – это средовые факторы. Сюда входит речевое окружение малыша, отношение к нему, воспитание. Плохо, если родители не занимаются с чадом, не разговаривают с ним, не играют. Но не меньший вред приносят ему родственники, которые сюсюкают, используют уменьшительно-ласкательные или «детские» слова («биби»,

«кака», «красненький», «тарелочка»). Это все только затрудняет овладение родным языком. В зоне риска и дети–билингвы, в семьях которых говорят на двух языках или на «суржике».

Неблагоприятная обстановка в семье, эмоциональное напряжение или отверженность, дефицит общения и отсутствие контакта с родителями тоже могут стать причиной ОНР 4 ур.

#### Методы диагностики ОНР 4 степени

Сначала маленького пациента осматривает педиатр и собирает общую информацию о состоянии здоровья, а затем направляет его к узким специалистам – психологу, неврологу, отоларингологу, логопеду, психиатру:

1. Психолог оценивает психоэмоциональное состояние малыша, развитие личностной сферы, памяти, мышления, внимания;

2. Отоларинголог исключает нарушение остроты слуха;

3. Психиатр оценивает психическое здоровье пациента и исключает заболевания, которые сопровождаются речевыми нарушениями, например аутизм;

4. Невролог оценивает неврологический статус малыша, выявляет причины нарушения, при необходимости направляет его на аппаратную диагностику (МРТ головного мозга, ЭЭГ, например). Он же пишет заключение оНР 4 типа;

5. Логопед оценивает сформированность речевых компонентов. Он использует материалы разной тематики и сложности, адаптированные под возраст пациента. Это могут быть картинки, тексты, аудиозаписи. Также специалист опирается на результаты осмотров других врачей, собирает информацию о речевом развитии малыша у родителей.

#### Диагностика устной речи при ОНР 4 степени

Цель – оценить сформированность всех языковых компонентов.

Первый – связность речи. Логопед просит малыша составить рассказ по картинке или пересказать услышанное. У дошкольников должна быть последовательная связная речь.

Второй – грамматические процессы. Врач оценивает, насколько дитя может составлять новые слова, согласовывать их в предложениях и выстраивать фразы.

Третий – звуковой компонент. Логопед оценивает, насколько правильно и четко произносит малыш звуки, насколько развита слоговая структура и звуконаполняемость слов.

Четвертый – слухоречевая память. Для полного овладения речевыми навыками этот процесс должен быть полноценно развит.

После заключения ОНР 4 степени специалист разрабатывает план логопедической работы.

Коррекционная программа при ОНР IV уровня

Оптимальный возраст для начала коррекции речи у деток с ОНР 4 ур – 6 лет. К моменту поступления в школу логопед успеет откорректировать речевые навыки и подготовит будущего школьника к обучению письму и чтению в первом классе. Именно такие цели и преследует коррекционная работа.

Занятия составляются таким образом, чтобы развивать все языковые звенья.

Во – первых, вывести на новый уровень фонематические процессы и звукопроизношение. Сначала логопед работает над артикуляцией, потом учит различать звуки на слух, произносить их с опорой на акустику и артикуляцию. Особое внимание уделяется во время занятий словам со сложной слоговой структурой и стечением согласных, а также звуко–буквенному анализу. Это пригодится впоследствии при обучении чтению. Занятия включают логопедический массаж и артикуляционную гимнастику.

Во – вторых, расширить словарный запас. Важно наполнить словарь и новыми общеупотребительными словами и теми, которые используются реже. Логопед учит подбирать омонимы, синонимы, антонимы, составлять новые слова с помощью приставок и суффиксов. Объясняет ученикам смысл поговорок и пословиц, переносный смысл слов.

В – третьих, сформировать грамматический строй языка. Уделяется вниманием родам, числам, падежам. Деток учат понимать интонацию и определять по ней вопросительные и повествовательные предложения. Они учатся правильно задавать вопросы и развернуто отвечать на них, изучают предлоги.

В – четвертых, совершенствовать связную устную речь. Детки учатся строить и использовать сложные предложения в повседневном общении. На уроках они пересказывают или составляют рассказы по картинкам – учатся полностью раскрывать тему, вычленять главное и второстепенное, использовать прямую речь, говорить выразительно и четко.

В – пятых, подготовить дошкольников к обучению письму и чтению. Это необходимо для закрепления навыков устной речи. Главная цель – подготовить руку к письму, познакомить с буквами, научить складывать из них слова. На уроках детки работают с разрезной азбукой.

1.3. Анализ методической литературы по коррективке речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи 4 уровня

#### Изучение уровня речевой коммуникации

Для изучения коммуникативных умений детей проводятся наблюдения за их свободным общением. В процессе наблюдения обращается внимание на характер общения, инициативность, умение

вступать в диалог, поддерживать и вести его последовательно, слушать собеседника, понимать его, ясно выражать мысли.

Методика изучения детского словаря.

Выявление лексического запаса ребенка, особенностей понимания и употребления им слов необходимо для научно обоснованного отбора содержания словарной работы и определения ее методики.

Таблица 2 – Оценка коммуникативных умений

№ п/п	Критерии оценки коммуникативных умений детей	Оценка в баллах	Уровень речевой коммуникации
1	Ребенок активен в общении; умеет слушать, понимает речь; строит общение с учетом ситуации; легко входит в контакт с детьми и педагогом; ясно и последовательно выражает свои мысли умеет пользоваться формами речевого этикета.	3	Высокий
2	Ребенок умеет слушать и понимает речь, участвует в общении чаще по инициативе других; умеет пользоваться формами речевого этикета.	2	Средний

*Продолжение таблицы 2*

3	Ребенок малоактивен и малоразговорчив в общении с детьми и педагогом, невнимателен, редко пользуется формами речевого этикета, не умеет последовательно излагать мысли, точно передавать их содержание.	1	Низкий
---	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---	--------

Обследование проводится индивидуально с каждым ребенком. Ему демонстрируют предмет, картинки с изображением предметов, признаков, действий и предлагают ответить на вопросы; «Что (кто) это?», «Какой?», «Что делает?». Для проверки обобщающих слов соответственно предъявляются группы предметов. В случае отсутствия слова в активном словаре дается инструкция: «Покажи то – то». Речевые и двигательные реакции детей (называние объектов или только их показ) фиксируются и затем анализируются.

При оценке словаря детей можно условно выделить несколько уровней освоения слова: нулевой - когда слово отсутствует в активном и в

пассивном словаре; первый- когда слово есть в активном словаре, но нет его понимания; второй– когда слово есть в словаре, но применяется с ошибками или ограниченно, только в определенных ситуациях; третий - когда слово правильно понимается и употребляется независимо от ситуации. Слово в этом случае имеет обобщенное значение.

Данные занести в таблицы.

Таблица 3 – Анализ словаря детей (понимание значения слов)

№ п/ п	Фамилия, Имя Ребенка	Предметы	Называет				Как узнал, выделяет признаки		
			правильные	неправильные	отказ	существенные и несущественные	несущественные	существенные	отказ
		Всего:							

Обследование состояния грамматических навыков детей. Необходимо выявить уровень овладения грамматическими конструкциями, умение самостоятельно образовывать слова. С этой целью предлагаются игровые грамматические задачи на конструирование слов и предложений.

#### Задание 1. Понимание грамматических структур

Материал: 4 куклы, 10 фигурок животных, 1 кубик. Педагог произносит фразу и просит ребенка проиллюстрировать ее смысл с помощью игрушек. Например: Уложи маленького ребенка спать; Кошка поймана мальчиком; Утка убежала, прежде чем ее схватила овца; Собака кусает медведя, который схватил зайца; Собака позволяет мальчику погладить ее и др. Всего предлагается 10 предложений. Степень трудности заданий различная – в зависимости от того, предполагают ли они использование правил применения глубинных грамматических структур в разработке стратегий, поверхностных грамматических структур и от степени обобщения этих правил. Задания выявляют, интерпретируют ли дети предложения, исходя из положенной в их основу грамматической конструкции, или ориентируются на последовательность называния

понятий. Результаты оцениваются как верные (1 балл) и неверные (0 баллов). Высшая оценка составляет 10 баллов.

Задание 2. Образование формы имен существительных, обозначающих детенышей животных.

Материал: 10 картинок с изображением животных и их детенышей (лошадь, слон, лиса, кошка, заяц и др.). Задание предъявляется в форме игры «Кто у кого?». Необходимо подобрать соответствующие картинки и образовать формы множественного числа именительного и родительного падежей (у лисы – лисята; у лисы много лисят и др.) (Павлова А.А. Диагностика и коррекция речевого развития детей // Современные модели психологии речи и психолингвистики. М., 1990.). Высшая оценка – 20 баллов. Безошибочное употребление обеих форм – 2 балла; незначительные отклонения от нормы – 1 балл; неверные ответы – 0 баллов.

Задание 3. Конструирование предложений.

Ребенку предлагается 3 слова (имена существительные в именительном падеже, глаголы в неопределенной форме), из которых он должен составить предложение. Всего 5 наборов слов. Например: дети, гулять, парк; аквариум, рыбка, плавать и др. Высшая оценка – 10 баллов. 2 балла – предложение сконструировано верно, все слова употреблены правильно; 1 – в предложении есть незначительные отклонения от правил; 0 баллов – не все слова использованы, есть нарушения правил.

Обследование состояния звуковой речи детей

Для выявления особенностей звукопроизношения детей можно использовать широко известную стандартную методику: Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. Генинг М.Г., Герман Н.А. Обучение дошкольников правильной речи. Рождественская В.И., Родина Е.И. Воспитание правильной речи.

Важно проверить, как дети произносят звуки не только в отдельных словах, но и во фразовой речи. С этой целью применяется набор

предметных и сюжетных картинок, в названии которых проверяемые звуки находятся в разных позициях.

Для проверки умений дифференцировать звуки ребенку предлагаются картинки, в названии которых встречаются оба дифференцированных звука (ш и с, ж и з, б и п, д и т, г и к, л и р), и картинки, названия которых отличаются одним звуком (мишка – миска, лак – рак).

При обследовании произношения следует отмечать не только отсутствие или замену, но и четкость, ясность произношения звуков, их дифференциацию, особенности темпа речи и речевого дыхания.

Результаты обследования заносятся в таблицу, где знаком + отмечается правильное произношение, умение дифференцировать звук, отсутствие их дифференциации; нарушения в регулировании темпа речи. При замене звуков в соответствующей клетке указывается звук-заместитель.

Таблица 4 – Результаты обследования звуковой стороны речи детей можно записывать по такой форме

№ п/п	Ф.И. ребенка	Возраст	Звуко-произношение	Особенности темпа речи, речевого дыхания	Дифференциация								Оценка речи (в баллах)	
					с ш	з ж	ц ч	с щ	п б	п с	к г	л р		
1	Архипов Дима	6 лет 2 мес.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	3
2	Иванов Саша	6 лет 2 мес.	ш, ж, щ нечетко	Быстрый темп. Говорит на вдохе	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
3	Моисеева Наташа	6 лет 3 мес.	р заменяет на л	+	-	-	+	+	+	+	+	+	-	2

Примечание. В таблице приведены записи речи детей для примера.

Речь детей оценивается по трехбалльной системе. Ниже приводятся примерные оценки звуковой стороны речи детей. Высший балл – 3 – соответствует высокому уровню развития звуковой стороны речи; 2 – среднему; 1 – низкому.

#### Методика изучения уровня связной речи детей

Для изучения уровня связной речи используется методика пересказа текста. Детям предлагается прослушать незнакомый рассказ или сказку, небольшие по объему.

Таблица 5 – Оценка звуковой культуры речи детей

№ п/п	Критерии оценки звуковой стороны речи	Баллы	Уровень развития звуковой стороны речи
1	Правильное, отчетливое произношение всех звуков родного языка. Умение дифференцировать звуки (различать на слух и при произношении). Хорошая регуляция темпа речи и речевого дыхания.	3	Высокий
2	Неустойчивость и недостаточная четкость произношения и дифференциации звуков.	2	Средний

#### *Продолжение таблицы 5*

3	Дефекты в произношении звуков, отсутствие их дифференциации. Неумение регулировать темпы речи и дыхания.	1	Низкий
---	----------------------------------------------------------------------------------------------------------	---	--------

Пересказы детей записываются и анализируются по следующим показателям:

1. Понимание текста – правильная формулировка основной мысли.
2. Структурирование текста – умение последовательно и точно построить пересказ (сопоставляет пересказ со структурой текста).
3. Лексика – полнота использования лексики текста, замена авторских выразительных средств собственными.
4. Грамматика – правильное построение предложений, умение использовать сложные предложения.

5. Плавность речи – наличие или отсутствие длительных пауз.

6. Самостоятельность пересказа – наличие или отсутствие подсказок педагога по ходу пересказа, необходимости повторного чтения текста.

Каждый показатель оценивается отдельно. Высшая оценка воспроизведения текста – 12 баллов; 2 балла – правильное воспроизведение; 1 – незначительные отклонения от текста, отсутствие грамматических ошибок, длительных пауз, небольшое количество подсказок; 0 – неверное воспроизведение, нарушение структуры текста, бедность лексики, многочисленные паузы, нужда в подсказках.

Таким образом, оценка 12 баллов соответствует высокому уровню воспроизведения текста, свыше 6 баллов – среднему, меньше 6 баллов – низкому.

Методика изучения практического осознания с детьми элементов языка и речи

Задания:

1. Скажи одно слово.
2. Произнеси один звук.
3. Сколько звуков в слове «дом».
4. Назови звуки в этом слове.
5. Скажи одно предложение.
6. Сколько слов в предложении: Дети любят играть.
7. Назови первое слово, второе, третье.

Оценка:

Ответы оцениваются как верные – 1 балл и неверные – 0.

Результаты обследования заносятся в таблицу.

Таблица 6 – Результаты обследования

Фамилия, имя ребенка	Количественная оценка в баллах			Общая оценка
	Выделение слова	Фонемный анализ	Анализ предложений	

--	--	--	--	--

Оценка 7 баллов соответствует высокому уровню осознания языковых элементов. 3-4 – среднему, меньше 3 – низкому.

Обработка и интерпретация результатов:

Вывод об уровне речевой готовности детей к школьному обучению делается на основе суммарной оценки развития всех обследованных сторон речи.

Совпадение качественных оценок указывает на общую оценку уровня речевого развития: высокий, средний, низкий. В случаях несовпадения учитывается преобладание определенных оценок и вводятся промежуточные уровни: выше или ниже среднего. Например, если совпадают 4 высоких уровня и 2 средних, итоговой оценкой будет – уровень выше среднего.

Таким образом, при итоговой оценке речевой готовности к школе ребенок может обладать одним из пяти уровней речевой готовности к школе: высоким, выше среднего, средним, ниже среднего или низким.

Таблица 7 – Результаты обследования могут быть оформлены в виде итоговой таблицы

Фамилия и возраст ребенка	Оценка уровня речевого развития						Уровень развития речи
	Речевая коммуникация	Связная речь	Словарь	Грамматический строй речи	Звуковая культура речи	Практическое осознание элементов языка	

Рассмотрим, что подразумевается под понятием «коммуникативные учебные действия».

Определим круг коммуникативных умений и навыков, которые являются актуальными в ситуации учебной деятельности:

1. Ответы на вопросы в точном соответствии с инструкцией, заданием;

2. Ответы на вопросы по ходу учебной деятельности с правильным использованием изученных терминов;
3. Использование схемы (инструкции) при подготовке высказывания, при подведении итога работы;
4. Пояснение задания, инструкции с использованием изученных терминов;
5. Обращение к учителю или товарищам за разъяснением, помощью;
6. Соблюдение речевого этикета во время общения («Скажите, пожалуйста,...», «Будьте добры,...», «Спасибо» и т.п.
7. Развернутый отчет о последовательно проделанном задании, подведение итога работы;
8. Оценка ответов своих товарищей, оценка работы группы в целом;
9. Составление монологических высказываний устного характера с элементами творчества;
10. Использование экспрессивно–мимических движений во время общения (мимика, жесты, вокализация)
11. Адекватная оценка собственного речевого поведения и поведения окружающих.

Предлагаю выделить этапы формирования коммуникативных УУД детей с нарушениями речи и практические приемы, которые можно использовать на логопедических занятиях на каждом этапе:

I. «Учитель руководит» – развитие умений по образцу учителя–логопеда.

1. Создание эмоционального настроения на общение

Игра «Давайте познакомимся». Цель: раскрепостить детей, создать дружескую обстановку на занятии. Учитель предлагает образец высказывания: «Меня зовут Светлана Геннадьевна. Я люблю шоколад».

Можно внести дополнение:

- передавать во время знакомства предмет, например, игрушку (в этом случае можно называть игрушки, которыми любит играть ребенок),
- передавать картинку, на которой изображено какое-либо обобщающее понятие, например, «одежда», «обувь», «фрукты», «овощи», «животные», «птицы» и т.д. (в этом случае можно называть любимый предмет той обобщающей группы, что нарисована на картинке)

Игра «Познакомь куклу с нами». Цель: помочь ребенку научиться вежливо говорить о других ребятах, описывая их внешность, не стесняться своих речевых дефектов. Учитель берет куклу в руки и, подходя к ученику, говорит: «Знакомься, кукла Маша, это Кирилл. У него голубые глаза». Затем передает куклу ученику, который по образцу строит свою фразу.

Игра «Зеркало». Цель: способствовать развитию навыков сотрудничества через подражание действиям партнера. Дети встают парами лицом друг к другу. Учитель-логопед показывает пример на одной паре: нужно одновременно повторять любые плавные движения партнера, как будто это отражение в зеркале. Ученики показывают движения по очереди. По окончании игры можно спросить, как себя чувствовали ребята во время выполнения «зеркала». Упражнение целесообразно использовать в качестве физминутки или для смены деятельности.

Можно предложить вместо движения показывать смешные рожицы. В этом случае возникающий смех снимает напряжение в группе.

## 2. Умение давать полный ответ на поставленный вопрос.

Игра «Кто больше?» Цель: приучать детей отвечать на вопрос полным предложением. Учитель задает вопрос, например: «Какие неживые предметы ты видишь в кабинете? И первым дает вариант ответа: «Я вижу в кабинете ... шкаф». Дети произносят свои предложения.

Можно дополнить игру перекидыванием мяча друг другу в парах, произнося предложения. Важно каждый раз не сократить фразу, а произнести ответ полностью.

Игра «Невпопад» Цель: научить ребенка прислушиваться к вопросу, чтобы дать совершенно противоположный ответ, то есть невпопад. Учитель задает приблизительно те же вопросы, что и в предыдущем упражнении. Только в качестве ответа использует другое слово, чтобы ответ не был правильным. Например: «Из чего варят компот?» – «Компот варят ... из гвоздей». Такой ответ кажется нелепым, но задание выполнено верно. В этом упражнении дети учатся не только отвечать полным предложением, но и слышать собеседника, по-доброму реагировать на нелепость ответа.

Игра «Снежный ком» Цель: способствовать осознанному распространению и запоминанию предложения. Учитель предлагает детям картинку с изображенной ситуацией. Дети определяют начало предложения. Например: «Катя ест». Учитель–логопед повторяет это предложение и добавляет одно слово «Катя ест ...картошку». Каждый следующий ученик повторяет полученное предложение и добавляет в него одно свое слово. На первых порах учитель может задавать наводящий вопрос для добавления слова. Важно не потерять слова при произнесении получающегося распространенного предложения.

### 3. Умение задавать вопрос

Игра «Чудесный мешочек» Цель: формировать у детей умение задавать вопрос для уточнения необходимой информации. В плотном мешочке находятся небольшие предметы. Один ученик запускает руку в мешок и нащупывает предмет. Не вытаскивая его, отвечает на вопросы товарищей. Образец вопроса задает учитель: «Этот предмет мягкий?», «Какой формы этот предмет?» и т.д. Можно предложить ребенку достать предмет, но не показывать другим. Это упражнение развивает мыслительную деятельность и активность восприятия. Предметы

чудесного мешочка можно подбирать по заданной теме, например, «Звуки б–п», «Дифференциация гласных а – я», «Твердые и мягкие согласные», «Живые и неживые предметы», «Дикие и домашние животные» и т.д.

4. Повторить (комментировать) вопрос или ответ. Данный вид задания способствует концентрации внимания и развитию слуховой памяти. Во время комментирования повышается осознанность усвоения материала.

5. Пересказ по вопросам или плану.

Упражнение «Ищу ответ в вопросе» Цель: помочь ребенку начать полный ответ, используя часть вопроса. Например: «Кто спрятался под старым дубом?» (начинаем искать начало ответа с конца вопроса, можно расставить цифры над словами) – «Под старым дубом спрятался ...барсук»

После прочтения (или прослушивания) текста предлагается ряд вопросов к нему. Ответы составлять по образцу, начиная предложение формулировать из вопроса. Этот прием помогает детям, имеющим низкую речевую активность (в частности, с ОНР), строить предложение, а позднее – оформлять свою собственную мысль.

6. Рассказ по образцу (с опорами и без них)

Таблица 8 - Составление рассказа о животном, используя универсальные вопросы или план ответа:

Вопросы	Ответы
1. Из чего состоит тело ___ ?	1. Тело ___ состоит из _____ .
2. Что есть на голове ___ ?	2. На голове ___ есть _____ .
3. Чем покрыто тело?	3. Тело покрыто _____ .
4. Есть ли хвост?	4. У ___ есть (нет) хвост.
5. К каким животным (птицам) относится?	5. ___ относится к ___ животным (птицам) .
6. Где живёт?	6. ___ живёт _____ .
7. Приносит ли пользу?	7. ___ приносит (не приносит) пользу .

На первых этапах вместо прочерков можно располагать картинки этого животного (птицы). Ребенку останется только изменить слово правильно. Для усложнения задания текст возможного ответа убрать.

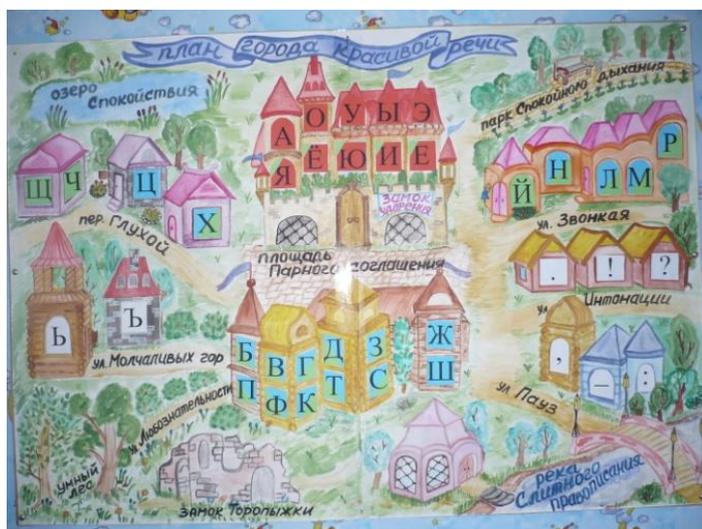
В логопедическом кабинете имеется много наглядности, которая для учеников является ещё и подсказкой при составлении ответа на вопрос. Разработано наглядно–практическое пособие «План города красивой речи», которое расположено над доской.

По этому пособию обучающиеся дают характеристику звукам и буквам, узнают такие грамматические понятия, как ударение, интонация, паузы. На каждом занятии мы обращаемся к данному пособию.



Сюжет картины содержит интересные моменты, которые можно использовать в качестве связующих звеньев для этапов занятий: например, к замку торопыжки мы обращаемся, когда кто-то поспешил при выполнении задания и наделал ошибок; в умный лес мы ходим, чтобы

получить интересную информацию; на озере спокойствия проводим релаксационные упражнения; в парке спокойного дыхания учимся произношению фраз и предложений, на берегу реки слитного правописания учимся безотрывному письму и т.д. Данное пособие идеально подходит как в качестве обучающего, так и игрового на занятиях.



Кроме этого, для учеников в кабинете оформлены ещё несколько таблиц–алгоритмов, по которым дети делают фонетический и звуко–буквенный разборы слова, записывают его в тетрадь с комментированием.

II. «Учитель помогает»– развитие умений с помощью учителя–логопеда или с его корректировкой.

### 1. Умение строить речевое высказывание

Упражнение «Опиши картинку» Цель: тренировать учащихся в составлении предложений по предложенной сюжетной картинке. Учитель–логопед раздает ученикам сюжетные картинки. Ребятам предлагается рассмотреть картинку, увидеть живые и неживые предметы на ней, определить возможные их действия, а затем придумать как можно больше предложений. Можно добавить в упражнение элемент соревнования, чтобы повысить мотивацию к выполнению.

Упражнение «Отгадай задание» Цель: учить детей прогнозировать вариант учебного задания. Учитель–логопед предлагает сформулировать

самим детям задание, которое можно выполнить с данным материалом (рядом слов, предметных картинок, предложением, текстом). Так ребята учатся использовать терминологию в речи.

Игра «Исправь Незнайку» Цель: развивать умение детей грамматически верно озвучивать свою мысль. Учитель–логопед на примере прочитанного текста или рассмотренной картинки от лица сказочного героя (например, Незнайки) делает заведомо неправильные утверждения. Например, «Незнайка считает, что бабушка шьет платье». А ученик должен его исправить, начав фразу «А я считаю, что бабушка... вяжет носки» или «А мне кажется, что... мама шьет платье» и т.п. Сказочного героя можно использовать на занятиях для создания противовеса ученикам в отстаивании какой–то позиции, для закрепления терминологии. Детям нравится играть в «учителя», исправлять чужие ошибки, надо учить делать это корректно.

2. Подбор языковых средств для придания высказыванию образности, яркости и краткости

Упражнение «Телеграмма» Цель: развивать умение находить слова, не отражающие основного содержания, а являющиеся изобразительно–выразительными и уточняющими его средствами. Учитель–логопед предлагает ребятам текст поздравительной открытки «Дорогая, любимая моя бабушка, Александра Дмитриевна! От всей души поздравляю тебя с Международным женским днём 8 марта – праздником весны! Желаю тебе крепкого здоровья и долголетия. Будь всегда весёлой. А я постараюсь тебя никогда не огорчать. Целую. Твоя внучка Алина» Но открытку не успели вовремя отправить, нужно сократить текст до телеграммы (оставить только важные слова, отражающие смысл). В итоге получается телеграмма «Дорогая бабушка! Поздравляю тебя с 8 марта! Желаю здоровья и долголетия, будь всегда весёлой. Алина». Прием «Распространение текста» Цель: развивать умение детей распространять предложения, подбирая нужные языковые средства.

Детям предлагается прослушать (прочитать) короткий текст и устно нарисовать к нему картину. «Налетел ветер. С деревьев полетели листья. Листья закружились в воздухе». Картина осени получается красочной, яркой, но в тексте это не отражено. Ребята сами изменяют текст, вставляя нужные уточняющие слова.

### 3. Умение доказать свою мысль

Игра «Приведи пример» Цель: развивать умение детей доказывать факт примером. Учитель–логопед подбирает факты, отражающие какую–то общую истину. Например, «Школьники – друзья птиц» или «Собака – друг человека». Ребенок приводит свои доказательства этой истины. Можно предложить для обсуждения пословицу (подобрать ее соответственно теме логопедического занятия)

Игра «Деформированное предложение» Цель: находить причинно–следственные отношения между явлениями, устанавливать логическую связь. Нужно подготовить на карточках сложноподчиненные предложения с придаточными причины. (например, «Стало тепло, потому что вошло солнце», «Трава намокла, потому что прошел дождь» и т.п.) Карточки разрезать на три части так, чтобы отделить от предложений слово ПОТОМУ ЧТО. Детям предлагается восстановить предложение, определив по смыслу последовательность событий, то есть найти событию причину. Работу можно организовать в паре или коллективно.

### 4. Умение вступить в общую беседу со своим высказыванием

Цель этого этапа: формировать у детей, имеющих низкий уровень произвольного внимания, умение следить за темой общей беседы и при необходимости поддержать разговор, высказывая свою мысль.

Упражнение «Поговори с другом» Цель: развивать умение детей обсуждать общую тему с напарником. После обсуждения вопроса в группе учитель–логопед предлагает ребятам объединиться по парам и продолжить обсуждение с другом, либо сделать только вывод, либо повторить уже сделанный в группе вывод по обсуждаемой теме.

5. Управление органами артикуляции (интонирование и скорость речи) во время озвучивания мысли.

Игра «Черепашка» Цель: способствовать развитию у детей навыков рефлексии. Учитель–логопед раздает детям набор карточек–символов, которыми ребята оценивают мелодическую сторону речи отвечающего (и свою в том числе). Предлагаю ознакомиться с символами и их расшифровкой:

черепашка – медленная речь, ракета – быстрая речь, волнистая линия – плавная речь, ломаная линия – отрывистая речь, смайлик с огромным ртом – громкая речь, смайлик с маленьким ртом – тихая речь, смайлик с улыбкой – выразительная речь.

Игра «Учитель–молчун» Цель: развивать умение детей–логопатов интонировать свою речь. У учителя набор карточек с условными обозначениями интонации, скорости речи, настроения лиц (некоторые – см. в предыдущей игре). При отработывании речевого материала учитель–логопед предлагает детям произнести предложение так, как показывает символ на карточке (быстро, медленно, радостно, грустно, тихо, с вопросительной интонацией и т.д.)

III. «Учитель наблюдает»– развитие навыков самостоятельной коммуникации школьников, учитель в случае необходимости может внести корректировку. Большое значение имеет овладение школьниками с нарушениями речи навыками диалогической речи, как важнейшего условия полноценного усвоения знаний, развития логического мышления и творческих способностей, а также повышения самостоятельности учеников в процессе овладения знаниями.

1. Организация беседы в паре. Здесь могут помочь упражнения на умение чувствовать напарника, умение с ним договориться

2. Поддержание беседы в паре, группе.

Чтобы беседа успешно состоялась, участникам диалога нужно соблюдать определенные правила. Эти правила обсуждаются в группе,

принимаются; и мы на занятиях к ним неоднократно возвращаемся. Так как ребята уже умеют высказывать свою мысль, то соблюдать эти правила им несложно.

#### Правила речи

- Покажи заинтересованность беседой;
- Будь доброжелателен;
- Высказывайся по очереди;
- Подними руку, если хочешь сказать;
- Выбирай форму обращения, называй имена;
- Выдерживай нормальный темп речи;
- Говори достаточно громко;
- Ограничь свои жесты;
- Смотри на того, к кому обращаешься;
- Вежливо возражай и исправляй ошибку;
- Если поддерживаешь кого-то из говорящих, скажи об этом.

3. Умение вести диалог. Следует определить правила для участников диалога.

#### Правила говорения:

- Говори только по существу, на данную тему;
- Речь должна быть ясной и точной;
- Сначала подумай, потом говори;
- Не повторяй два раза одно и то же;
- Умей правильно доказать свою точку зрения.

#### Правила слушания:

- Выслушивай говорящего до конца;
- Старайся понять важное в проблеме;
- Не понял – переспроси;
- Не торопись спорить;
- Реагируй на собеседника спокойно.

Для закрепления умения вести диалог идеально подходят игры типа «Магазин», «Аптека», «Больница», «Теремок».

4. Умение участвовать в совместных играх, викторинах, праздниках.

Это позволяет активизировать детей, заинтересовать их, создать мотивацию для речевой деятельности. Применение игр в работе с детьми, имеющими нарушения устной и письменной речи, направлены не только на коррекцию этих нарушений, но и на формирование и развитие коммуникативных УУД. В речевой практике дети осваивают язык как средство общения. Для развития письменной речи подходит работа с кроссвордами, ребусами, загадками, скороговорками.

5. Умение осуществлять рефлексию совместной деятельности. Проговаривание вывода по теме, этапов занятия, понравившихся заданий, причин успеха или неудач. Особенно помогает детям оценить уровень овладения новым материалом наглядное пособие «Ступеньки знаний», который к тому же решает важную задачу – помогает ребятам связать предыдущий материал с новым. Очень часто дети – логопаты не могут повторить последовательность выполнения заданий, вспомнить какие-то подробности, касающиеся новых фактов, слов, о которых шла речь на занятии. А на стенде «Ступеньки знаний» после каждого занятия остаются «частицы» нового материала: После этого дети всегда вспоминают о выполненной на прошлом занятии работе и говорят о том, что предстоит еще сделать для достижения конечной цели.

#### Результативность

Используемые на практике вышепредложенные методы и приемы позволяют одновременно с коррекцией речи развить у детей следующие умения:

- вступать в учебный диалог с учителем, одноклассниками,
- участвовать в общем содержательном разговоре, беседе, соблюдая правила речевого поведения (вежливо вести спор);

- задавать вопросы, слушать и отвечать на вопросы других;
- формулировать собственные мысли, высказывать и обосновывать свою точку зрения;
- строить небольшие монологические высказывания,
- осуществлять совместную деятельность в парах и рабочих группах с учётом конкретных учебно–познавательных задач,
- устанавливать доверительные отношения с партнером.

Кроме того, у ребенка повышается речевая активность, он становится более успешен, не стесняется отвечать вслух, выходить к доске, легче адаптируется к школе, избавляется от комплекса речевой неполноценности, что положительно влияет на формирование личности в целом.

Чтобы научить младшего школьника излагать свои мысли необходима методическая система по развитию речи, выстроенная на теории речевой деятельности. А это предполагает, что, излагая мысли, коммуникант должен осуществлять деятельность в соответствии со всеми этапами речевой деятельности: этап ориентировки, этап планирования, этап реализации и этап контроля.

В свою очередь каждый этап речевой деятельности требует сформированности у младших школьников жизненно необходимых коммуникативно–речевых умений.

Методика формирования продуктивного коммуникативно–речевого умения создавать текст опирается на:

– осознанное усвоение понятий о тексте, его признаках и законах построения в соответствии с формируемыми коммуникативно–речевыми умениями;

– овладение младшими школьниками коммуникативно–речевыми умениями создавать текст в процессе изучения текста, который является и средством обучения, и результатом обучения;

– последовательное овладение аналитическими и продуктивными умениями создавать текст в сопоставлении с видами деятельности на дидактическом материале, разработанном учителем.

Соотношение этапов речевой деятельности и формируемых умений

Этап ориентировки. Формируется умение оценить речевую ситуацию (где и для кого создается текст), определить предметную ситуацию (тему текста), сформулировать цель написания текста, ряд задач.

Этап планирования. Это умение сформулировать основную мысль, отобрать ключевые слова и расположить их в определенной последовательности.

Этап реализации активизирует лингвистические и текстовые знания учащихся, а также коммуникативно–речевое умение подвергать запланированное лексико–грамматическому оформлению в соответствии с необходимым стилем и типом текста.

Этап контроля. Это совокупность аналитических умений, направленных на анализ и совершенствование полученного текста.

Формирование коммуникативно–речевых умений младших школьников создавать текст происходит в процессе изучения текста, так как текст по своей сути универсален. Текст является в системе дидактическим материалом, то есть выступает средством обучения. В процессе анализа учебного текста учитель формирует коммуникативно–речевые умения младших школьников. С другой стороны, текст является и результатом обучения: по качеству созданного текста определяется уровень сформированности языковой личности.

Упражнения, формирующие аналитические коммуникативно–речевые умения создавать текст:

Упражнения на формирование аналитических умений (выделять, анализировать, определять) в процессе изучения текста

1. Задание. Выделите из записанных ниже групп предложений те, которые образуют текст. Обоснуйте свой ответ.

2. Задание. Сравните предложенные тексты. Отметьте, что между ними общего и в чем различие. Обоснуйте свой ответ.

3. Задание. Прочитайте внимательно предложения. Подумайте, есть ли среди них те, которые образуют текст. Если есть, то укажите их. Обоснуйте свой ответ.

4. Задание. Определите темы предложенных текстов и укажите стрелкой тему каждого текста.

Упражнения, формирующие аналитико–речевые умения создавать элементы текста по готовому тексту :

1.Задание. Прочитайте тексты, добавляя пропущенные слова. Какую роль играют эти слова в тексте?

1.Шубка – иголки, Свернется он – колкий, Рукой не возьмешь. Кто это? ... (ёж).	1. Крыша в шапке меховой, Белый дым над головой. Двор в снегу. Белы дома. Ночью к нам пришла ... (зима).
-----------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2. Задание. Прочитайте текст. Вставьте пропущенные слова. Обоснуйте свой ответ. Чем в тексте являются эти слова?

Удивительно красивы ...! Вершины многих ... возносятся выше облаков. Снег на ... не тает даже летом. Вечные льды в ... дают начало бурным горным рекам, со скал струятся водопады. Нередко ... соединяются в длинные цепи – хребты, которые образуют целую горную страну. На географической карте ... обозначают коричневым цветом.

Ответ. Пропущены слова: горы, гор, них, горах, горы, горы.

Упражнения, формирующие аналитические умения создавать части текста по готовому тексту

1. Задание. Прочитайте предложения.

Бабушка повела Надю на ферму. ... Из них вышло много–много белых кур. ... Будто выпал снег и пришла зима.

Бабушка насыпала крупы. ... Как будто стучит дождик и пришла осень.

Потом куры разошлись по своим домикам и все вдруг опять стало зеленое, как будто вернулось лето.

Вставьте в указанные места предложения, пользуясь предложенными вариантами, чтобы получился текст.

Варианты: 1. У крыльца мальчик увидел ежика. 2. Это было весной. 3. Кругом все стало белым–бело. 4. Под яркими лучами осели глубокие сугробы, потемнели белые снега. 5. Куры стали клевать, стали стучать носами: «Тук–тук ... Тук–тук». 6. На ферме было много низеньких домиков.

2.Задание. Дана тема текста и примерный план. Расширьте заданный план, вставив в него тот или иной пункт.

3. Задание. Прочитайте текст и план к нему. Соответствует ли предложенный план содержанию текста? Запишите измененный план у себя в тетради.

Упражнения, формирующие продуктивные коммуникативно–речевые умения создавать текст

Упражнения, формирующие коммуникативно–речевые умения создавать новый текст на основе данного

1. Задание. Из предложенной группы предложений составьте тексты.

1. Снежные кристаллы имеют различную форму. 2. Крупная, мохнатая, она была похожа на блестящую на солнце пушинку. 3. Выпадает в виде снежных кристаллов, одного из видов льда в атмосфере. 4. Какая чудесная снежинка села на мою ладонь! 5. Снег – вид зимних атмосферных осадков. 6. Наиболее часто встречаются шестисторонние пластинки с множеством разветвлений различных размеров. 7. В стороны расходилось шесть равных лучиков, похожих на еловые лапки, а середина была словно крошечная шестиконечная звездочка.

2. Задание. Составьте текст по предложенному плану.

Дидактическую игру «Читатели – писатели».

Упражнения, формирующие продуктивные умения создавать текст

1. Задание. Составьте текст–описание на тему «Мой любимый цветок».

2. Задание. Напишите сочинение–сказку, героями которой были бы ваши любимые игрушки.

3. Задание. Напишите сочинение – сказку на свободную тему. Составьте план.

Умение грамотно в языковом и структурном плане излагать свои мысли, эмоции в соответствии со сложившейся ситуацией является определяющим показателем уровня развития языковой личности, с одной стороны, и конечной целью обучения русскому языку, с другой. Лаконичность, точность, уместность, логичность, выразительность и, наконец, орфографическая правильность речи обеспечивают адекватное в соответствии со сложившейся речевой ситуацией понимание субъектами общения друг друга, что определяет успешность процесса коммуникации в социуме.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что только в обучении, которое в своей целостности направленно на достижение оптимального общего развития учащихся, можно добиться успехов в развитии речи школьников: её содержательности, мотивации, обеспечить владение средствами языка:

- повышение качества знаний, учащихся по всем предметам;
- увеличение словарного запаса учащихся, развитие их речи,
- высокая активность детей на уроках, интерес к изучению всех предметов в начальной школе.

**Вывод по первой главе:** В процессе своей жизнедеятельности, человек постоянно взаимодействует с другими людьми, используя язык, который является важнейшим средством общения и выступает как орудие познания – инструмент мышления.

На определенном этапе развития, средством коммуникации при общении выступает речь.

Процесс общения подробно рассматривается в работах отечественных психологов: М.И. Лисиной, Г.А. Андреевой, В.В. Знакова, А.А. Леонтьева, А.А. Бодалева, Л.С.Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова.

С 1960-го года возрастает интерес к проблеме общения со стороны педагогического процесса. К этим исследованиям относятся работы: Е.В.Коротаевой, Т.Н.Мальковской, В.С. Грехнева, А.В. Мудрика, А.Б. Добрович, Е.Е. Кравцовой.

С позиции деятельностного подхода общение – это сложный, многоуровневый процесс, характеризующийся потребностью индивида в становлении контактов, выработке единой стратегии взаимодействия с целью обмена информацией и в результате двухсторонним пониманием друг друга.

А.А. Леонтьев определяет общение как «систему целенаправленных и мотивированных процессов, обеспечивающих взаимодействие людей в коллективной деятельности, реализующих общественные и личностные, психологические отношения и использующих специфические средства, прежде всего, язык». Выделяя понятие «общение» как особый вид деятельности, ряд зарубежных исследователей проводят тождественную смысловую линию к понятию «коммуникативная деятельность» [34, с.77].

Отечественными психологами выделяются следующие ключевые слова в понимании феномена общения: контакт, взаимодействие, связь, обмен. Как правило, контакт между людьми осуществляется с помощью языка и речи.

Коммуникация – это акт и процесс установления контактов между субъектами в процессе совместной деятельности за счет выработки общего смысла воспринимаемой и передаваемой информации.

Общение играет огромную роль в процессе становления личности ребенка.

При развитии общения у ребенка основополагающими являются следующие критерии:

1. Институт семьи – передача взрослыми своего опыта ребенку.
2. Развитием взрослыми у детей знаний, умений и навыков.
3. Благодаря возможности копировать у взрослых эталонов общения.
4. При общении детей друг с другом.

Существуют вербальные и невербальные средства общения. Вербальная коммуникация использует человеческую речь в качестве знаковой системы, то есть систему фонетических знаков, включающих два принципа: лексический и синтаксический.

Невербальная коммуникация включает основные знаковые системы:

- 1) оптико–кинетическую, включающую в себя жесты, мимику, пантомимику;
- 2) паралингвистическую (система вокализаций, то есть качество голоса, его диапазон, тональность) и экстралингвистическую (включение в речь пауз и т.д.) системы;
- 3) визуальный контакт [5, с.89].

М.И. Лисина (1986) выделяет три категории средств общения: предметно–действенные (позы), экспрессивно–мимические, речевые.

Речевые средства общения появляются в нормативном развитии у детей позднее всего, но именно их появление становится определяющим в коммуникативной деятельности.

Речь – это исторически сложившаяся форма мыслительной деятельности людей, опосредованная языком. Речь занимает центральное место в процессе развития мышления и сознания в целом.

Устная речь выполняет коммуникативную функцию. Являясь основным средством коммуникации, устная речь предполагает участие, двух и более субъектов, один из которых формулирует высказывание, другой воспринимает его. Таким образом различают экспрессивную и импрессивную речевую деятельность. В первом случае индивид продуцирует высказывание, во втором – понимает услышанное.

Ребенок овладевает устной речью в процессе запечатления в мозгу звуковых и кинестезических образов слов и словосочетаний, многократно воспринятых и продуцированных в живом общении. Как правило, нормально развивающиеся дети овладевают устной речью без специального обучения, в процессе живого общения с окружающими их людьми.

## ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДПОСЫЛОК РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР 4 УРОВНЯ

### 2.1 Исследование предпосылок речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с ОНР 4 уровня

Для исследования предпосылок речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с ОНР 4 уровня нами была определена база исследования: МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 141 г. Челябинска».

В эксперименте принимали участие младшие школьники с логопедическими заключениями ОНР 4 уровня. В педагогическом эксперименте принимали участие 6 человек, обучающиеся 1 класса, представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Экспериментальная группа детей

№ п/п	Имя ребенка	Возраст	Заключение логопеда
1	Вероника	7 лет, 3 мес.	Общее недоразвитие речи 4 уровня
2	Кристина	7 лет, 8 мес.	Общее недоразвитие речи 4 уровня
3	Алина	7 лет, 8 мес.	Общее недоразвитие речи 4 уровня
4	Полина	7 лет, 6 мес.	Общее недоразвитие речи 4 уровня
5	Серафим	7 лет, 2 мес.	Общее недоразвитие речи 4 уровня
6	Аврора	7 лет, 1 мес.	Общее недоразвитие речи 4 уровня

Целью констатирующего эксперимента было выявить состояние предпосылки речевой коммуникации на данном временном отрезке у младших школьников с общим недоразвитием речи 4 уровня.

В нашей работе для изучения развития коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с ОНР 4 уровня, опираясь на отечественных и зарубежных авторов, было выделено два направления диагностики, логопедическое обследование и психолого-педагогическое.

Логопедическое направление обследования осуществлялось логопедом школы и последующим обсуждением с ним данных полученных в ходе логопедической диагностики.

При логопедическом обследовании была использована методика диагностики устной речевой деятельности детей младшего школьного возраста Т.А. Фотековой [33, с.89].

Предлагаемая методика предназначена для выявления особенностей речевого развития детей младшего школьного возраста: качественной и количественной оценки нарушения, получения и анализа структуры дефекта речевого профиля, структуры дефекта. Предложены два варианта методики: экспресс-диагностика и углубленное исследование. Разработана бальная система для оценки выполнения заданий методики. Пособие адресовано логопедам, психологам, дефектологам, педагогам.

Методика включает шесть серий, каждая из которых объединяет речевые пробы нарастающей трудности. Для того чтобы оценка каждой из сторон речи вносила примерно равный вклад в общий балл, суммарные баллы за выполнение за выполнение каждой серии были по возможности уравнены. Всего речевое обследование включает 157 проб, не считая проверки звукопроизношения, выводы о состоянии которого делаются на основе специальных проб, так и по ходу обследования в целом. Каждая проба оценивается в отдельности, затем высчитывается сумма баллов за все задание, за серию, и далее из суммарных оценок за каждую из шести серий вычисляется общий балл за выполнение всех заданий методики.

Для каждой серии, а в некоторых сериях и для каждой группы и для каждой группы проб, разработаны собственные критерии оценки. Общим правилом для оценивания заданий всех серий, кроме пятой, является учет степени успешности выполнения с помощью четырех градаций, что дает возможность получения более дифференцированного результата. Для серий I (кроме звукопроизношения), II, III, IV, V – это 1; 0,5; 0,25; 0 баллов, для звукопроизношения – 3; 1,5; 1; 0 баллов и для серии VI – 5; 2,5; 1; 0

баллов. Задания пятой серии оцениваются тремя градациями: 1; 0,5 и 0 баллов. В разных заданиях эти градации отражают четкость и правильность выполнения, характер и тяжесть допускаемых ошибок и использовании помощи.

1 серия – Исследование сенсомоторного уровня речи – включает четыре группы заданий.

Первая группа состоит из 15 проб, представляющих собой цепочки слогов с фонетически сходными звуками. В логопедической практике этот прием традиционно используется для проверки фонематического восприятия. Однако при интерпретации результатов следует помнить, что на успешность выполнения такого рода заданий влияют и трудности переключения, которые проявляются в инертности, «застревании» на каком либо слоге (вместо ма – на – ма в этом случае ребенок воспроизводит ма – ма – ма или ма – на – на). Таким образом, первое задание носит комплексный характер.

Вторая группа заданий направлена на исследование звукопроизношения через отраженное проговаривание специально подобранных слов. Окончательная оценка звукопроизношения производится на основе всего обследования, которое дает возможность проверить произношение различных звуков в разных речевых ситуациях.

Третья группа проб нацелена на исследование состояния артикуляционной моторики путем выполнения 10 движений по показу экспериментатора.

Известно, что стойким и плохо поддающимся коррекции признаком системной речевой патологии является нарушение звуко-слоговой структуры слова, т.е. количества и последовательности звуков и слогов в слове, ударности и строения отдельных слогов (Т.А. Титова, 1983). На выявление соответствующих нарушений направлена четвертая группа заданий серии, включающая 10 слов с постепенным усложнением слоговой структуры. Максимальное количество баллов за выполнение первой,

третьей и четвертой групп заданий соответствуют количеству входящих в них проб (15, 10 и 10 баллов), наивысший балл за звукопроизношение равен 15. таким образом, максимальная оценка за всю серию – 50 баллов.

2 серия – Исследование навыков языкового анализа – состоит из 10 заданий, выявляющих, в какой мере ребенок овладел понятиями «звук», «слог», «слово», «предложение» и навыками выделения их из потока речи. Максимальная оценка – 10 баллов.

3 серия – Исследование сформированности грамматического строя речи – состоит из пяти групп заданий, по 10 проб в каждой.

Первая группа заданий предусматривает повторение предложений различной грамматической сложности. По мнению психолингвистов, способность к такому повторению есть показатель общего уровня языковой компетенции. Дети в состоянии воспроизвести предложения того уровня грамматической сложности. Которым они овладели в собственной речи. На успешность выполнения этих заданий влияет также объем вербального материала и качество слухоречевой памяти ребенка. При анализе выполнения проб на повторение следует обратить внимание не только на грамматические, но и на лексические ошибки, такие как пропуск слов, словесные замены (например, вместо предъявленного «над водой летали белые чайки» ребенок воспроизводит: «Над водой летали галки»).

Во второй группе заданий испытуемому предлагается оценить правильность предложений, составленных как в соответствии с нормами языка. Так и с их нарушениями.

Третья группа проб предусматривает составление предложений из слов, данных в начальной форме. Выполнение таких заданий требует от ребенка построения внутренней программы высказывания, а также его правильного грамматического оформления, что вызывает большие трудности у детей с системной речевой патологией.

Четвертая группа заданий связана с необходимостью вставить в предложение пропущенный предлог.

В пробах пятой группы детям предлагается образовать формы существительных множественного числа в именительном и родительном падежах. Максимальное количество баллов за каждую группу заданий соответствует числу проб, т.е. всякий раз равно 10, а за всю серию – 50.

4 серия – Исследование словаря и словообразовательных процессов – состоит из трех групп заданий.

Первая группа включает 10 проб на проверку знания словоформ, обозначающих названия детенышей, и умения образовывать такие формы от названия взрослого животного.

Вторая группа состоит из пяти проб, связанных с образованием уменьшительно-ласкательной формы слова.

Третья группа заданий самая большая: в ней 35 проб, предусматривающих образование качественных, относительных и притяжательных прилагательных (по 15, 10 и 10 соответственно) от существительных. Имя прилагательное – одна из наиболее абстрактных частей речи. Оперирование ею требует высокого уровня анализа, синтеза и обобщения. Умение использовать в речи прилагательные требует более быстрого формирования мыслительных операций [8].

Для детей с ОНР и ЗПР задания на словообразование очень сложны, при их выполнении отмечается инертность, когда ребенок пытается делать все пробы стереотипно (так, если салат из моркови – морковный, то суп из грибов – грибной, лист дуба – дубный, а березы – березный и т.д.). Очень часто, не зная нужной формы, дети прибегают к словотворчеству, которое при нормальном речевом развитии заканчивается к периоду школьного обучения. Максимальный балл за каждую группу заданий совпадает с количеством в ней проб, а за всю серию равен 50.

5 серия – Исследование понимания сложных логико-грамматических отношений – направлена на проверку понимания обращенной речи. Для этого использованы пробы, предложенные А.Р. Лурия. Понимание сложных логико-грамматических конструкций требует сложной

аналитико-синтетической деятельности, способности одновременно схватывать информацию, включать кратковременную и долговременную память, сохраняя пространственное восприятие. Всего используется 10 проб, в том числе на понимание конструкций с предлогами. Отражающими на речевом уровне реальные пространственные отношения, сравнительные конструкции (Ваня выше Пети. Кто меньше ростом?), обратимые и флективные инвертированные словосочетания (показать ключ карандашом). Максимальный балл равен 10.

6 серия – Исследование сформированности связной речи. Детям предлагаются два задания: составление рассказа по серии сюжетных картинок и пересказ. Это самые сложные пробы методики, поэтому выполнение каждой из них оценивается в 15 баллов, что в сумме за серию составляет 30. Задания носят комплексный характер и выявляют дефекты всех сторон речи. Кроме того, пересказ требует достаточного уровня сформированности слухоречевой памяти, а такие характеристики связной речи, как логичность, умение передать причинно следственные связи, опираются на мыслительную деятельность.

Для того, чтобы учесть, как смысловую сторону, так и качество лексико-грамматического оформления связного высказывания, выполнение заданий оценивается по трем критериям, предложенным Р.И. Лалаевой.

Предлагаемая методика направлена на выявление актуального уровня речевого развития ребенка, поэтому большинство заданий не предусматривают оказания помощи. Исключения составляют пробы, в которых помощь, как показывает практика, действительно эффективна. Так, например, при обследовании словообразовательных процессов стимулирующая помощь (Неверно, подумай еще...) не редко приводит к актуализации правильной формы слова.

Максимальное количество баллов, начисляемое за успешное выполнение всех проб методики, равно 200. При обработке полученных

данных абсолютное значение переводится в процентное выражение. Если 200 принять за 100%, то процент успешности выполнения методики каждым испытуемым можно вычислить, умножив суммарный балл за весь тест на 100 и разделив в полученный результат на 200. Высчитанное таким образом процентное выражение качества выполнения методики соотносится затем с одним из четырех выделенных нами уровней успешности:

IV – 100 – 80%;

III – 79,9 – 65%;

II – 64,9 – 50%,

I – 49,9 и ниже.

Для построения индивидуального профиля необходимо посчитать успешность выполнения каждой серии в процентном выражении (умножить начисленное за серию количество баллов на 100 и разделить полученный результат на максимально возможный, т.е. на 50 для серий I, III, IV; на 10 – для серий II и V; на 30 – для серии VI). В первой серии целесообразно тем же способом посчитать процент успешности для каждого задания в отдельности. Затем, используя полученные значения, следует вычертить речевой профиль, отложив по оси ординат успешность выполнения заданий методики в процентах, а по оси абсцисс – номера названия заданий или измеряемых сторон речи.

Всего их получится девять:

- 1) фонематическое восприятие;
- 2) артикуляционная моторика;
- 3) звукопроизношение;
- 4) слоговая структура слова;
- 5) навыки языкового анализа;
- 6) грамматический строй речи;
- 7) словарь и словообразовательные процессы;
- 8) понимание логико-грамматических отношений;

9) связная речь.



Рисунок 3 – Индивидуальный речевой профиль

Получив такой профиль, можно сразу вычленить как наиболее несформированные, так и наиболее благополучные компоненты речевой системы ребенка и, основываясь на этом, разработать коррекционную программу.

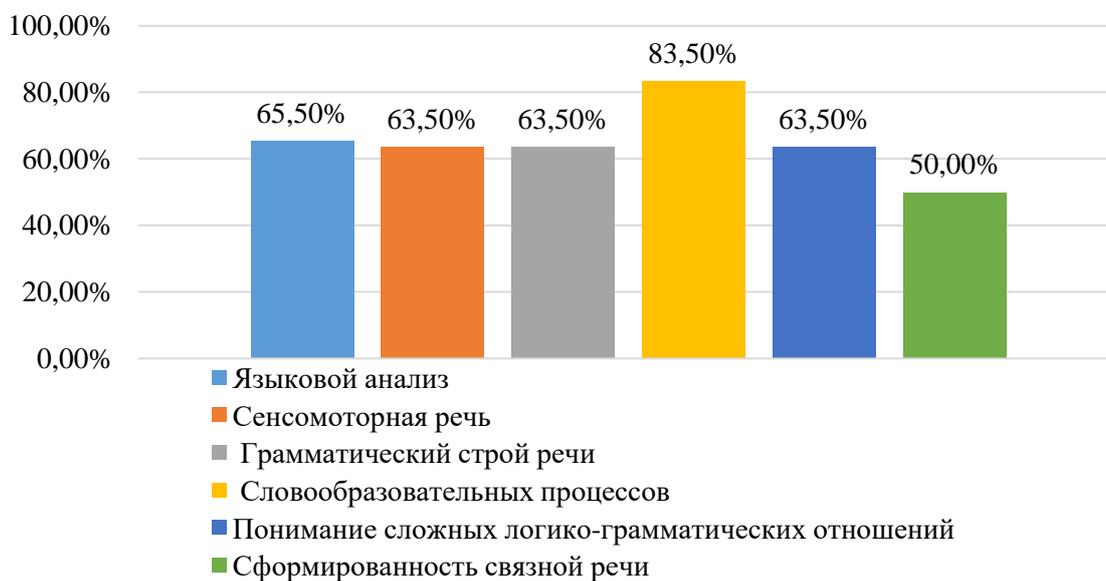


Рисунок 4 – Логопедическое обследование по методике Т.А.

Фотековой диагностики речевой деятельности детей, %

Анализ результатов логопедической диагностики позволил нам сделать заключение о том, что невысокий уровень наблюдается по следующим критериям диагностики: языковой анализ (65,5% детей), анализ словообразовательных процессов (83,5% детей), грамматический

строй речи (65,5% детей), понимание логико-грамматических отношений (65,5% детей), сформированность связной речи (50,0% детей), сенсомоторная речь (65,5% детей).

Далее более подробно рассмотрим исследование предпосылок речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с ОНР 4 уровня по методике Т.А. Фотековой.

Таблица 10 – Результаты исследования сенсомоторного уровня речи у детей экспериментальной группы (1 серия)

Имя ребенка	Задания				Количество баллов; %	Уровень успешности
	Фонематическое восприятие (max 5)	Артикуляционная моторика (max 5)	Звукопроизношение (max 15)	Звуко-слоговая структура слова (max 5)		
Вероника	4	5	12	4	25(83%)	В
Кристина	3	3	9	3	18 (60%)	НС
Алина	3	3	7	3	16 (53%)	НС
Полина	1	3	5	3	12 (40%)	Н
Серафим	5	4	14	4	27 (90%)	В
Аврора	4	5	10	5	17 (56%)	С
Средне групповые значения (баллы)	3	4	10	3,5		

Данные результатов исследования сенсомоторного уровня речи у детей экспериментальной группы (%) представим на рисунке 5.

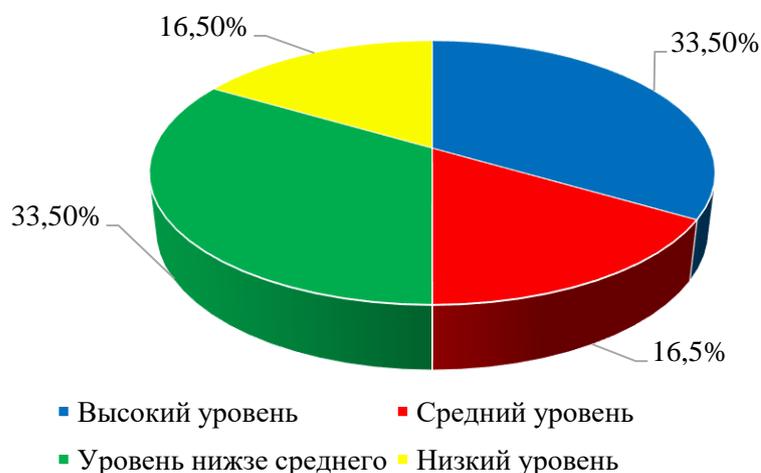


Рисунок 5 – Результаты исследования сенсомоторного уровня речи у детей экспериментальной группы (%)

Высокий уровень сенсомоторного развития выявлен у Серафимы и Вероники. однако по параметру звукопроизношение у девочек достаточно несамые максимальные баллы (12 и 14 баллов, соответственно, из 15 возможных), следовательно, с ними также необходимо проводить специальную коррекционную работу.

По результатам, приведенным на Рисунок 4, видно, что 65,5% детей имеют невысокий уровень сенсомоторного развития, соответственно им необходима специальная коррекционная работа. Полученные результаты показали, что высокий уровень сенсомоторного развития выявлен у 33,5% детей (2 человека), средний уровень сенсомоторного развития показали 16,5% детей (1 человек), уровень сенсомоторного развития ниже среднего выявлен у 33,5% детей (2 человека) и низкий уровень сенсомоторного развития показали 16,5% детей (1 человек).

Таблица 11 – Результаты исследования навыков языкового анализа у детей экспериментальной группы (2 серия)

Имя ребенка	Задания				Количество баллов; %	Уровень успешности
	Определение первого гласного, согласного звука в слове (max 5)	Определение последнего согласного, гласного звука в слове (max 5)	Определение количества звуков в слове (max 15)	Определение количества слов в предложении (max 5)		
Вероника	4	5	10	5	17 (56%)	С
Кристина	3	3	9	3	18 (60%)	НС
Алина	3	3	7	3	16 (53%)	НС
Полина	1	3	5	3	12 (40%)	Н
Серафим	5	4	14	4	27 (90%)	В
Аврора	4	5	12	4	25(83%)	В
Средне групповые значения (баллы)	3	4	10	3,5		

Данные результатов исследования сенсомоторного уровня речи у детей экспериментальной группы (%) представим на рисунке 6.

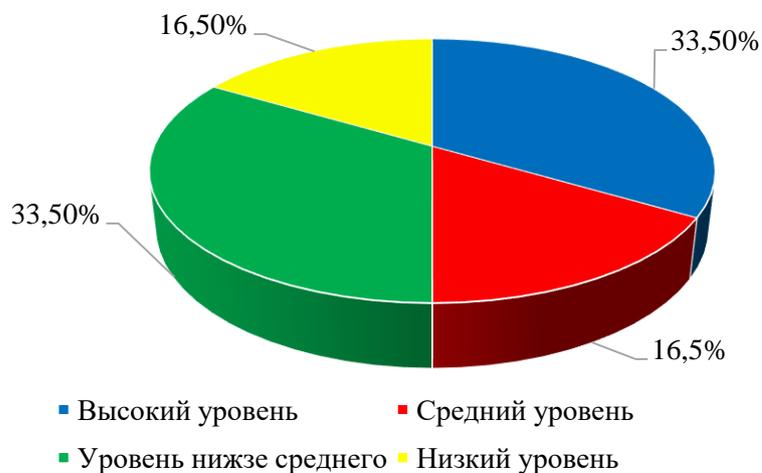


Рисунок 6 – Результаты исследования навыков языкового анализа у детей экспериментальной группы (%)

По результатам, приведенным на Рисунок 5, видно, что 65,5% детей имеют невысокий уровень языкового навыка, соответственно им необходима специальная коррекционная работа. Полученные результаты показали, что высокий уровень языкового навыка выявлен у 33,5% детей (2 человека), средний уровень языкового навыка показали 16,5% детей (1 человек), уровень языкового навыка ниже среднего выявлен у 33,5% детей (2 человека) и низкий уровень языкового навыка показали 16,5% детей (1 человек).

Таблица 12 – Результаты исследования грамматического строя речи у детей экспериментальной группы (Серия 3)

Имя ребенка	Задания					Количество баллов; %	Уровень успешности
	Повторение предложения (max 5)	Верификация предложений (max 5)	Составление предложений (max 5)	Добавление предлогов в предложение (max 5)	Образование сущ. мн.ч. в И.п. и Р.п. (max 10)		
Вероника	5	5	2,5	5	9	26,5 (88%)	В
Кристина	3	4	1,25	3	7	18,25 (61%)	НС
Алина	4	4	1	3	8,5	20,5 (68%)	С
Полина	5	5	2,5	4	9,5	26 (87%)	В
Серафим	3	3	3	3	4	16 (53%)	НС
Аврора	2	1	2	1	3	9 (30%)	Н
Средне групповые значения	4	4	2	3	6		

Высокий уровень развития грамматического строя речи выявлен у Веронике и Полины, однако по параметру составление предложений у ребят одинаково низкие баллы (2,5 балла из 5 возможных), соответственно, с ними также необходимо проводить специальную коррекционную работу.

Данные результатов исследования грамматического строя речи у детей экспериментальной группы (%) представим на рисунке 7.

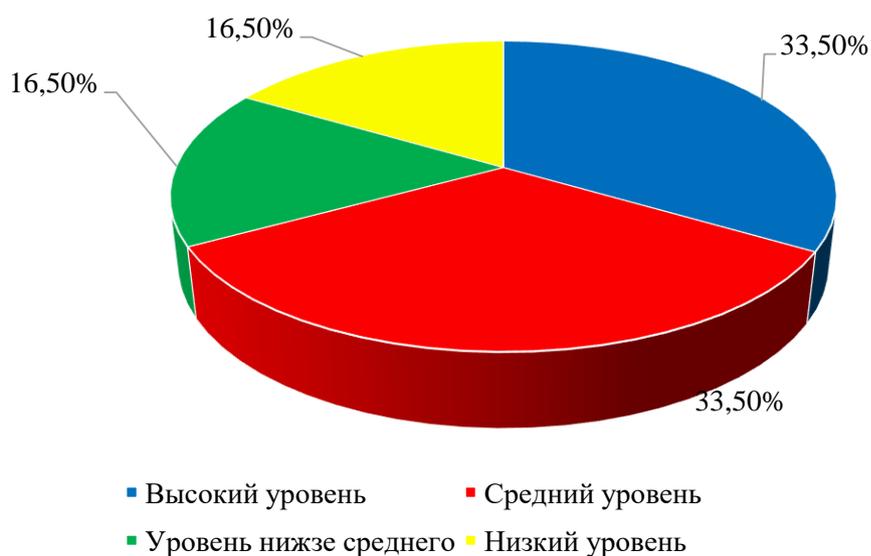


Рисунок 7 – Результаты исследования грамматического строя речи у детей экспериментальной группы (%)

По результатам, приведенным на Рисунок 6 видно, что 65,5% детей имеют не высокий уровень развития грамматического строя речи. Детям данной группы необходима специальная коррекционная работа.

Полученные результаты показали, что высокий уровень развития грамматического строя речи выявлено у 33,5% детей (2 человека), средний уровень развития грамматического строя речи показали 33,5% детей (2 человека), уровень развития грамматического строя речи ниже среднего выявлено у 16,5% детей (1 человека) и низкий уровень развития грамматического строя речи показали 16,5% детей (1 человек).

Таблица 13 – Результаты исследования словаря и навыков словообразования у детей экспериментальной группы (Серия 4)

Имя ребенка	Задания				Количество баллов; %	Уровень успешности
	Детеныши животных (max 10)	Образование относительных прилагательных (max 10)	Образование качественных прилагательных (max 5)	Образование притяжательных прилагательных (max 5)		
Вероника	8	7	4	4	23 (77%)	С
Кристина	6,5	6	3,5	3	19 (63%)	НС
Алина	6	5	3,5	3	17,5 (58%)	НС
Полина	7	7,5	4	4	22,5 (75%)	С
Серафим	8	9	5	5	27 (90%)	В
Аврора	7	5	3	3	18 (60%)	С
Средне групповые значения (баллы)	7	7	4	4		

Высокий уровень развития словаря и навыков словообразования выявлен только у Серафима, однако по параметру детеныши животных у мальчика 8 баллов из 10 возможных, соответственно, с ней также необходимо проводить специальную коррекционную работу. Данные результатов исследования словаря и навыков словообразования у детей экспериментальной группы (%) представим на рисунке 8.

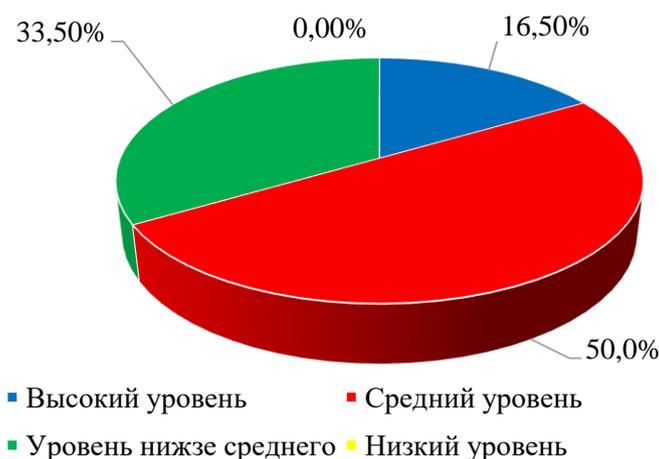


Рисунок 8 – Результаты исследования словаря и навыков словообразования у детей экспериментальной группы (%)

По результатам, приведенным на рисунке 8, видно, что 83,5% детей имеют невысокий уровень развития словаря и навыков словообразования, соответственно им необходима специальная коррекционная работа. Полученные результаты показали, что высокий уровень развития словаря и навыков словообразования выявлен у 16,5% детей (1 человека), средний уровень развития словаря и навыков словообразования показали 50% детей (3 человека), уровень развития словаря и навыков словообразования ниже среднего выявлен у 33,5% детей (2 человека) и низкий уровень развития словаря и навыков словообразования не показал никто из детей

Таблица 14 – Результаты исследования понимания логико-грамматических отношений у детей экспериментальной группы (Серия 5)

Имя ребенка	Задания					Количество баллов; %	Уровень успешности
	Покажи ключ, карандаш (max 5)	Покажи карандашом ключ (max 5)	Карандаш-ключом (max 5)	Нарисуй круг под крестом (max 5)	Крест - под кругом. (max 10)		
Вероника	4	4	1	3	8,5	20,5 (68%)	С
Кристина	3	4	1,25	3	7	18,25 (61%)	НС
Алина	5	5	2,5	5	9	26,5 (88%)	В
Полина	5	5	2,5	4	9,5	26 (87%)	В
Серафим	3	3	3	3	4	16 (53%)	НС
Аврора	2	1	2	1	3	9 (30%)	Н
Средне групповые значения	4	4	2	3	6		

Высокий уровень понимания логико – грамматических отношений выявлен у Алины и Полины, однако по параметру составление предложений у ребят одинаково низкие баллы (2,5 балла из 5 возможных), соответственно, с ними также необходимо проводить специальную коррекционную работу.

Данные результатов исследования грамматического строя речи у детей экспериментальной группы (%) представим на рисунке 9.

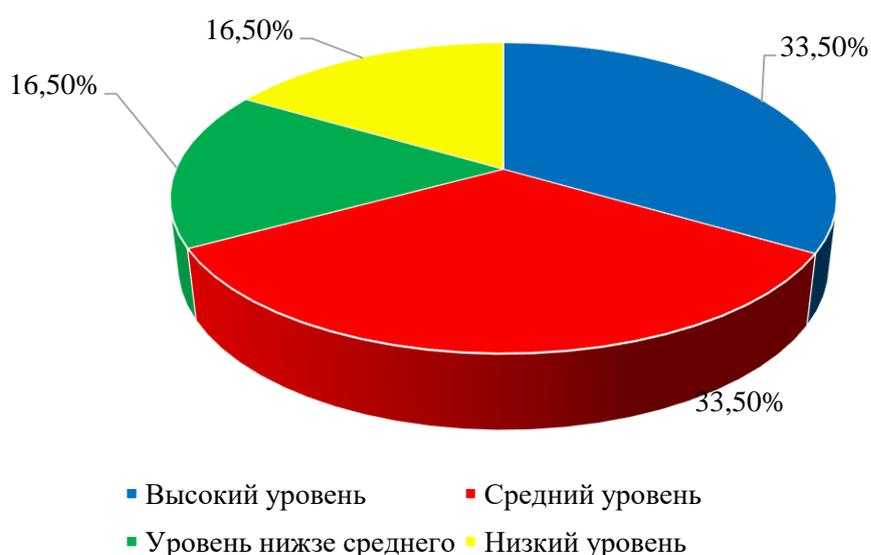


Рисунок 9 – Результаты исследования понимания логико - грамматических отношений у детей экспериментальной группы (%)

По результатам, приведенным на Рисунок 8 видно, что 65,5% детей имеют не высокий уровень понимания логико - грамматических отношений. Детям данной группы необходима специальная коррекционная работа.

Полученные результаты показали, что высокий уровень понимания логико - грамматических отношений выявлено у 33,5% детей (2 человека), средний уровень понимания логико - грамматических отношений показали 33,5% детей (2 человека), уровень понимания логико - грамматических отношений ниже среднего выявлено у 16,5% детей (1 человека) и низкий

уровень понимания логико - грамматических отношений показали 16,5% детей (1 человек).

Результаты исследования связной речи у детей экспериментальной группы (Серия 6) рассмотрим в таблице 15.

Высокий уровень развития связной речи выявлен у Веронике, Полины и Алины. У Вероники баллы по обоим параметрам высокие (15 баллов из 15 возможных), по данной серии заданий проводить специальную коррекционную работу с Вероникой не нужно. А у Алины по параметру составление рассказа по серии сюжетных картинок баллы ниже, чем у Полины (12,5 баллов из 15 возможных); по параметру пересказ прослушанного текста у ребят одинаково низкие баллы (12,5 баллов из 15 возможных). Соответственно, с Полиной и Алиной также необходимо проводить специальную коррекционную работу.

Таблица 15 – Результаты исследования связной речи у детей экспериментальной группы (Серия 6)

Имя ребенка	Задания		Количество баллов; %	Уровень успешности
	Составление рассказа по серии сюжетных картинок(max15)	Пересказ прослушанного текста (max15)		
Вероника	15	15	30 (100%)	В
Кристина	10	12,5	22,5 (75%)	С
Алина	12,5	12,5	25 (83%)	В
Полина	15	12,5	27,5 (91%)	В
Серафим	7	8	18 (60%)	НС
Аврора	4	5	9 (30%)	Н
Среднегрупповые значения (баллы)	11	11		

Данные результатов исследования связной речи у детей экспериментальной группы (%) представим на рисунке 9.

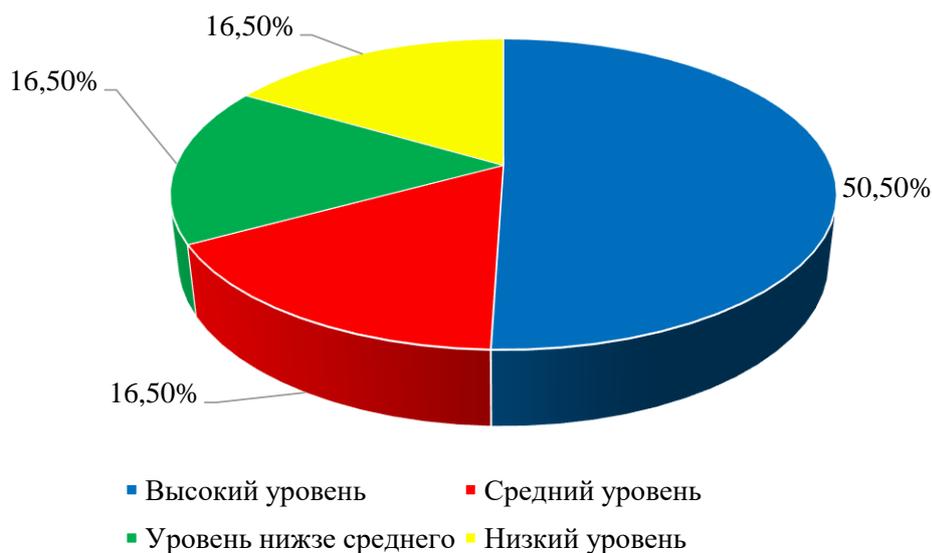


Рисунок 9 – Результаты исследования связной речи у детей экспериментальной группы (%)

По результатам, приведенным на Рисунок 8, видно, что 50% детей имеют невысокий уровень связной речи, соответственно им необходима специальная коррекционная работа.

Полученные результаты показали, что высокий уровень связной речи выявлено у 50,5% детей (3 человека), средний уровень связной речи показали 16,5% детей (1 человек), уровень связной речи ниже среднего выявлено у 16,5% детей (1 человек) и низкий уровень связной речи показали 16,5% детей (1 человек).

На основании полученных данных составим сводную таблицу 16 и определили итоговый уровень успешности у каждого из детей.

Таблица 16 – Итоговый уровень успешности

Имя ребенка	Языковой анализ (max 30)	Сенсомоторная речь (max 30)	Грамматический строй речи (max 30)	Словообразовательных процессов (max 30)	Понимание сложных логико-грамматических отношений (max 30)	Сформированность связной речи (max 30)	Итоговое кол-во баллов (max 180)	Итоговый уровень успешности
Вероника	17	25	26,5	23	20,5	30	142 (79%)	С
Кристина	18	18	18,25	19	18,25	22,5	114 (63%)	С

Алина	16	16	20,5	17,5	26,5	25	121,5 (68%)	С
Полина	12	12	26	22,5	26	27,5	126 (70%)	С
Серафим	27	27	16	27	16	18	141 (78%)	С
Аврора	25	17	9	18	9	9	87 (48%)	Н
Среднегрупповые значения (баллы)	19 (НС)	19 (НС)	19 (НС)	21 (С)	19 (НС)	22 (С)		

Полученные результаты обследования детей младшего школьного возраста с ОНР 4 уровня показали, что высокий уровень успешности не показал никто, средний уровень успешности выявлен у 83,5% детей (5 человека), уровень успешности ниже среднего не показал никто и низкий уровень успешности выявлен у 16,5% детей (1 человек).

Индивидуальные результаты сформированности предпосылок речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи 4 уровня, рисунок 10.

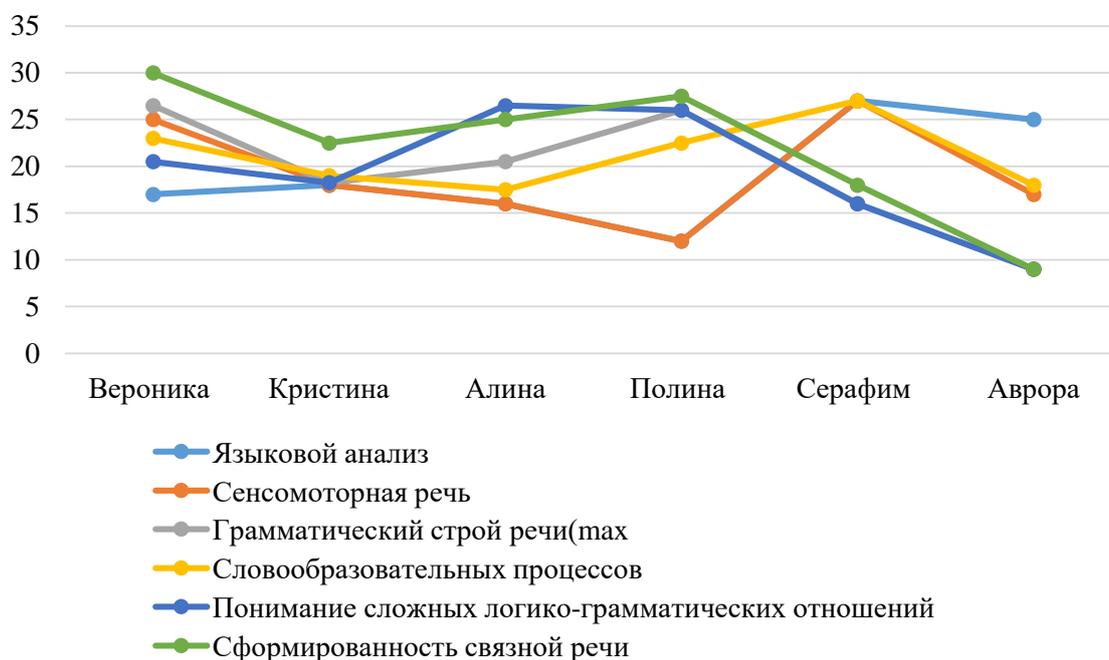


Рисунок 10 – Индивидуальные результаты сформированности предпосылок речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи 4 уровня, баллы

Построим диаграмму групповых значений, рисунок 11.

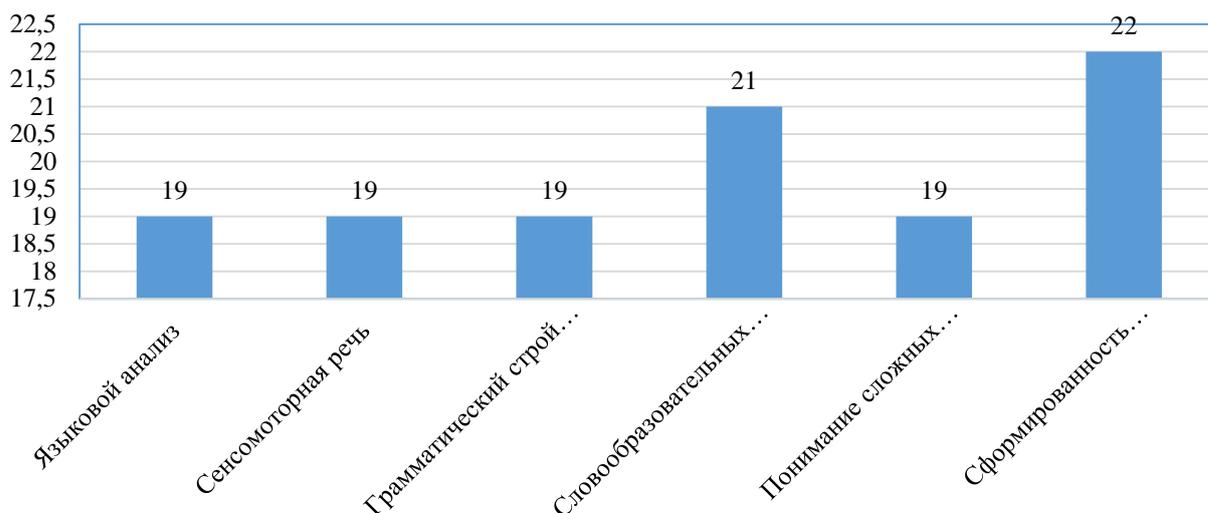


Рисунок 11 – Групповые значения, баллы

Анализ средне групповых значений показал, что языковой анализ обследуемой группы, находится на ниже среднем уровне в 19,0 баллов. Сенсомоторный уровень речи обследуемой группы, включающий фонематическое восприятие, артикуляционную моторику, звукопроизношение и звукослоговую структуру слова, находится на ниже среднем уровне в 19,0 баллов. Грамматический строй речи включающий повторение, верификацию и составление предложений, а также образование существительных множественного числа в Именительном и Родительном падежах, находится на уровне ниже среднего в 19 баллов. Словарь и навыки словообразования, включающие названия детенышей животных, образование относительных, качественных, а также притяжательных прилагательных, находится на среднем уровне в 21 балл. Понимание сложных логико-грамматических отношений, находится на ниже среднем уровне в 19,0 баллов. Связная речь, которая включает составление рассказа по серии сюжетных картинок и пересказ прослушанного текста, также находится на среднем уровне в 22 балла.

Таким образом, видно, что у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи 4 уровня значительные отставания всех параметров сформированности предпосылок речевой коммуникации, что

говорит нам о необходимости разработать комплекс упражнений по развитию предпосылок речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи 4 уровня.

2.2. Содержание коррекционной работы по формированию речевой коммуникации у младших школьников с общим недоразвитием речи 4 уровня

В младшем школьном возрасте формируются следующие коммуникативные умения:

1. Умение слушать собеседника;
2. Умение обосновывать и высказывать собственное мнение;
3. Умение оформлять свои мысли в устной и письменной речи;
4. Умение выделять в речи существенные ориентиры действия, а также передать их партнеру;
5. Умение группового взаимодействия.

В младшем школьном возрасте также уделяется внимание формированию следующих коммуникативных умений:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками, определение целей, функций участников, способов взаимодействия;
- постановка вопросов, инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- разрешение конфликтов, выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликтов, принятие решения и его реализации;
- управление поведением партнера, контроль, коррекция, оценка его действий;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;

- владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Развитие понимания речи. Развивая вербальное общение, необходимо решать одновременно две задачи: развивать у детей понимание речи и формировать у них навыки активного использования её в коммуникативных целях. При этом развитие пассивной речи, т.е. понимание, опережает становление активной речи.

Для развития у ребенка понимания речи требуется: взаимодействие ребенка с объектами: другим лицом, предметами; выполнение словесных поручений взрослого; понимание речи как акта общения, ее активное восприятие и ответ.

Инициатива такого общения должна исходить от взрослого. Однако, ребенок в процессе общения не пассивен – наоборот, восприятие речи является активным процессом. У детей с умственной отсталостью знания об окружающем мире и предметах оказываются обедненными, поверхностными, а часто совсем отсутствуют. Поэтому развитию понимания речи необходимо придавать большое значение на протяжении всего обучения. Понимание речи у детей с ОНР 4 уровня развивается при активном участии взрослых. В разговоре с детьми следует употреблять простые, понятные им слова. Предложения нужно строить просто и правильно, произносить их медленно и отчетливо.

Развитие активной речи. Чем бы ни занимался ребенок, необходимо обращать внимание на его речь. Речь формируется в деятельности, в неразрывной связи с остальными психическими процессами. Нужно, чтобы ребенок старался рассказывать, что он делал, что видел и т.д. Объясняя ребенку смысл новых слов, можно вводить в свою речь новые слова, проследив за их правильным употреблением и произнесением. Постепенно новые слова войдут в активную речь ребенка, обогатив ее,

облегчив общение с окружающими. Ребенок сможет пользоваться речью для получения новой информации.

В дальнейшем учитель должен формировать речевую деятельность ребенка, обучая его правильному построению фразы. С этой целью организуются беседы на основе проведенных экскурсий, в процессе наблюдений и т.д. Таким образом формируется диалогическая речь, умение отвечать, спрашивать, выслушивать указания, советы учителя.

Беседа как метод обучения общению. Важную роль в общении играет беседа – совместное обсуждение материала с педагогом. Обсуждать можно план будущей или итоги выполненной работы, результаты наблюдений, сделанных учащимися во время экскурсии. Беседу можно использовать для закрепления знаний и для осмысления учащимися нового учебного материала.

В беседу с учащимися помимо вопросов «кто?», «что?» и т.д., требующих простой констатации фактов или событий, следует обязательно включать вопросы «зачем?», «почему?», что способствует образованию элементарных причинно-следственных связей.

Рассказ как метод обучения общению. Рассказ педагога всегда сопровождается демонстрацией наглядных пособий и самостоятельными работами учащихся, что способствует преодолению трудностей, возникающих при усвоении знаний.

Чтобы воспитанники могли воспринимать учебный материал со слов педагога, к рассказу как методу обучения предъявляются следующие требования.

– Объем учебного материала в рассказе должен быть оптимальным для детей данного года обучения.

– Новый материал следует связывать с уже имеющимися у учащихся знаниями, особенно с теми, которые были получены на основании собственного практического опыта или наблюдений.

– Время рассказа должно быть непродолжительным.

- Рассказ должен быть ясным, четким и эмоциональным.
- Речь педагога должна быть правильной, простой, без непонятных детям выражений.

Сопровождение рассказа педагога действиями игрушечных персонажей, взятых из жизни, оживляет рассказ и привлекает внимание детей.

Разучивание стихов, потешек и песен занимает важное место в развитии речи умственно отсталого ребенка. В процессе разучивания тренируется его память, развивается речь. В начале обучения стихотворения, песни, разучиваемые детьми, должны быть небольшими и простыми по содержанию [5].

Данная коррекционная работа разработана для формирования речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с ОНР 4 уровня представляет собой ряд взаимосвязанных между собой дидактических игр и упражнений, которые реализовывались последовательно.

Цель коррекционной работы повышения уровня и формирование речевой коммуникации, а также создание условий для развития эмоционального, социального и интеллектуального потенциала у детей младшего школьного возраста с ОНР 4 уровня.

Задачи коррекционной работы:

- закрепление и развитие у детей младшего школьного возраста навыков речевой коммуникации;
- формирование навыков построения связных монологических высказываний;
- активизация познавательных процессов, тесно связанные с формированием устного речевого сообщения

Таблица 17 – Тематический план коррекционной работы: «Формирование речевой коммуникации»

№ п/п	Название коммуникативного упражнения	Предназначение	Количество минут
1.	Рассмотри рисунок	Упражнения, направленные на формирование умения выражать свои мысли правильно (с точки зрения норм литературного языка).	40 минут
2.	Высказывание	Упражнения, направленные на формирование умения строить высказывание в определённой композиционной форме.	40 минут
3.	Рукавички	Упражнение на изучение отношений детей со сверстниками и умения ориентироваться в ситуации общения	40 минут

Таблица 17 - Продолжение

Игры			
1.	Подвижные игры: «Живая стрелка»	Закрепить умение определять в слове первый звук и давать ему характеристику, упражнять в беге по кругу и остановке по сигналу.	40 минут
2..	Пальцевые игры: «Веселые танцы», «Веер», «Белка», «Детки»	Способствуют развитию речи и творческой деятельности ребенка.	40 минут
3.	Сюжетные игры	Развивают у детей интонационную выразительность речи.	40 минут
4.	Дидактические игры «Божья коровка», «Похожи слова», «Рыболов»	Эффективный способ формирования грамотной и выразительной речи, выработки четкого, эмоционального и интонационно верного произношения.	40 минут
5.	Рольевые, сюжетно-ролевые игры. «Больница», «Магазин»	Развивают у детей навыки общения друг с другом и их речь.	40 минут
6.	Театрализованные игры: «Репка», «Теремок».	Развивает монологическую речь детей.	40 минут

## Упражнение № 1.

1. Рассмотрите рисунки. По какому рисунку можно составить монолог, а по какому – диалог? Составьте текст по любому рисунку. Подготовьтесь его рассказать.



2. Конструктивные упражнения (построение предложения из разрозненных слов).

а) все слова даны в нужной форме: «видели, белочку, рыженькую, дети, лесу, в»;

б) некоторые слова даны в нужной форме, а часть слов – в начальной форме: «видеть, белочку, маленькая, дети, лес, в».

3. Постепенное ступенчатое распространение предложения с помощью вопросов.

Например: Дано предложение: «Птицы вернулись».

- «Какие птицы?»

- «Перелётные птицы вернулись»

- «Откуда вернулись?»

- «Перелётные птицы вернулись из тёплых стран»

- «Куда вернулись?»

«Перелётные птицы вернулись из тёплых стран в свои родные гнёзда».

4. Напишите рассказ по картине, серии картинок.



5. Работа над сочинением-тестом. Например, к сочинению на тему «Сказка про Буратино» вполне уместен следующий тест:

1. Кто написал сказку про Буратино?

- а) Александр Сергеевич Пушкин;
- б) Алексей Николаевич Толстой.

2. Кто такой Буратино?

- а) мальчик коротышка;
- б) мальчик с пальчик;
- в) веселый деревянный человечек.

3. Из чего его вырезал папа Карло?

- а) из полена;
- б) из листа фанеры;
- в) из бумаги.

4. Сколько друзей было у Буратино?

- а) мало;
- б) много;
- в) не было совсем.

5. Что нашел Буратино с друзьями?

- а) серебряное колечко;
  - б) черный уголек;
  - в) золотой ключик.
6. Что смогли герои сказки открыть золотым ключиком?
- а) тесовые ворота;
  - б) окно в подвал;
  - в) дверь в новый кукольный театр

Возможный вариант детского сочинения на основе данного теста:

«Сказку про Буратино написал Алексей Николаевич Толстой. Буратино – весёлый деревянный человечек. Папа Карло вырезал его из полена. У Буратино было много друзей.

Он с друзьями нашёл золотой ключик. Герои сказки смогли открыть им дверь в новый кукольный театр».

Упражнение № 2.

1. К числу упражнений по образцу можно предложить составление предложений, аналогичных данным, но на другую тему. Например, учитель предлагает детям послушать стихотворение С. Погореловского «Здравствуй, лес!»: Здравствуй лес, дремучий лес, Полный сказок и чудес!

Затем предлагает учащимся составить своё предложение по этому образцу, но с обращением не к лесу, а к утру, к лугу. Дети составляют предложения: «Здравствуй, утро! Здравствуй, луг!».

2. Сравнение трёх высказываний и определение типа каждого высказывания.

Пример 1. Пришла мышка в гости к лягушке. Лягушка встретила, ее на берегу и позвала к себе в дом под воду. Мышка полезла да воды хлебнула. Не стала она больше в гости ходить (повествование).

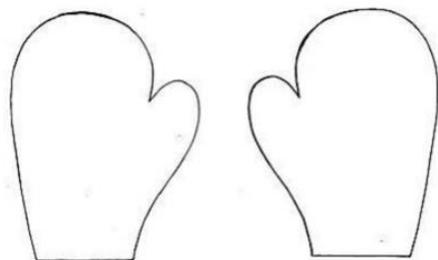
Пример 2. Зимой в городе можно увидеть большую синицу. У нее оливково-зеленая спинка и серо-желтое брюшко. Посреди брюшка и горлышка – черная полоска с синеватым отливом, на голове – черная шапочка. Большая синица очень неприхотлива в еде (описание).

Пример 3. Однажды папа спросил меня, за что я люблю зиму? Я подумал немного и ответил ему так. Зимой можно лепить снежную бабу, играть в снежки, кататься на лыжах и санках. А еще я люблю зиму за то, что вместе с ней приходит Новый год (рассуждение).

Упражнение № 3. Рукавички.

Порядок выполнения: детям, сидящим парами, дается набор фишек для их сортировки (распределения между собой) согласно заданным условиям.

Инструкция: «Дети, перед Вами лежит набор разных фишек. Пусть одному(ой) из Вас будут принадлежать красные и желтые фишки, а другому(ой) круглые и треугольные. Действуя вместе, нужно разделить фишки по принадлежности, т.е. разделить их между собой, разложив на отдельные кучки. Сначала нужно договориться, как это делать. В конце надо написать на листочке бумаги, как Вы разделили фишки и почему именно так».



Критерии оценивания:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по правильности распределения полученных фишек;
- умение договариваться в ситуации столкновения интересов (необходимость разделить фишки, одновременно принадлежащие обоим детям), способность находить общее решение,
- способность сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации конфликта интересов,
- умение аргументировать свое предложение, убеждать и уступать;
- взаимоконтроль и взаимопомощь по ходу выполнения задания,

- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (дети работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Показатели уровня выполнения задания:

1) низкий уровень – задание вообще не выполнено или фишки разделены произвольно, с нарушением заданного правила; дети не пытаются договориться или не могут придти к согласию, настаивают на своем, конфликтуют или игнорируют друг друга;

2) средний уровень – задание выполнено частично: правильно выделены фишки, принадлежащие каждому ученику в отдельности, но договориться относительно четырех общих элементов и 9 «лишних» (ничьих) детям не удается; в ходе выполнения задания трудности детей связаны с неумением аргументировать свою позицию и слушать партнера;

3) высокий уровень – в итоге фишки разделены на четыре кучки:

1) общую, где объединены элементы, принадлежащие одновременно обоим ученикам, т.е. красные и желтые круги и треугольники (4 фишки);

2) кучка с красными и желтыми овалами, ромбами и квадратами одного ученика (6 фишек);

3) кучка с синими, белыми и зелеными кругами и треугольниками (6 фишек) и, наконец,

4) кучка с «лишними» элементами, которые не принадлежат никому (9 фишек – белые, синие и зеленые квадраты, овалы и ромбы). Решение достигается путем активного обсуждения и сравнения различных возможных вариантов распределения фишек; согласия относительно равных «прав» на обладание четырьмя фишками; дети контролируют действия друг друга в ходе выполнения задания.

В работе по формированию навыков общения у детей с ОНР 4 уровня, можно использовать данные виды игр:

1. Подвижные игры. При организации подвижных игр следует учитывать необходимость смены игр – оживленных спокойными и наоборот. Важно принять во внимание, предшествующее игре состояние ребенка. После малоподвижного занятия надо организовать более подвижную игру. В ходе самой игры необходимо чередовать моменты движений и отдыха. В связи с тем, что для умственно отсталых детей школьного возраста нет специально подобранных подвижных игр, учителю надо использовать игры для дошкольников и приспособить эти игры для детей с умеренной степенью умственной отсталости. Чем меньше возраст школьников, тем проще должны быть движения в игре.

«Живая стрелка» - игра.

Задачи: Закреплять умение определять в слове первый звук, давать ему характеристику. Упражнять в беге по кругу и остановке по сигналу.

Воспитывать целеустремленность.

Оборудование: картинки с твердым и мягким звуком в начале слова, сумка, нагрудник со стрелкой.

Описание игры:

В центре круга находится ребенок, изображающий стрелку. Ребенок кружится вокруг себя, вытянув вперед правую руку. Дети, взявшись за руки, идут по кругу со словами:

Наша стрелка оживилась,

Быстро, быстро закружилась!

Сделай круг и обернись,

А теперь остановись!

«Стрелка» останавливается и указывает на ребенка. Ребенок достает из сумки «Стрелки» картинку, определяет в нем первый звук и дает ему характеристику.



2. Пальцевые игры. Игры, в которых используются разные движения пальцев, занимают совершенно особое место среди детских игр. Проекция кисти руки в двигательной области коры головного мозга занимает более трети общей площади и очень близка к моторной речевой зоне. Этим объясняется стимулирующее воздействие тренировки мелкой моторики руки на речевое развитие ребенка. Пальцевые игры оказывают также заметное влияние на общее психофизическое развитие, помогают ребенку сформировать образ «телесного Я», приобрести навыки невербального общения.

Учитывая влияние движений пальцев рук на деятельность головного мозга, т.е. на стимуляцию развития психических функций, особенно речевых, рекомендуется в каждое занятие по развитию речи для детей с ОНР 4 уровня вводить пальцевые игры.

Пальчиковая гимнастика «Веселые танцы».

Дети надевают на пальчики понравившуюся куклу и выполняют движения под сопровождение музыки и стихотворного текста.

(И. п. – кисти рук расположены ладонями от себя, пальцы вверх)



Раз, два, три, четыре, пять,  
приглашаю танцевать.

Никогда не унывайте –  
дружно в сторону шагайте.

Сделайте шажок направо,  
а потом шажок налево.

А теперь вы поклонитесь  
и на месте покружитесь.

Это упражнение помогает позволяет синхронизировать речь и  
движения.

### **ВЕЕР**

Солнце светит очень ярко,  
И ребятам стало жарко.  
Достаем красивый веер —  
Пусть прохладною повеет.

(Т. Сикачева)

Соединить прямые пальцы рук. Расслабить руки от локтя, превратив их в большой веер, который обмахивает лицо ветерком.

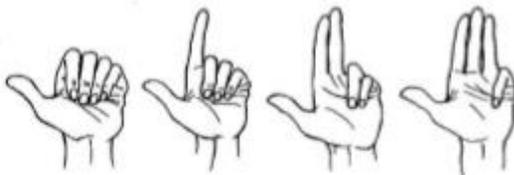


### **БЕЛКА**

Сидит белка на тележке,  
Продает она орешки:  
Лисичке-сестричке,  
Воробью, синичке,  
Мишке толстопятому,  
Зайншке усатому...

(Народная песенка)

Поочередно разгибать все пальцы, начиная с большого.



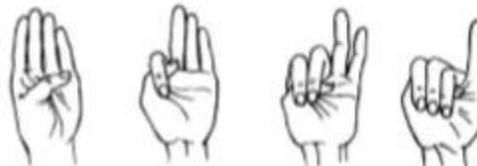
### **ДЕТКИ**

Раз-два-три-четыре-пять!  
Будем пальчики считать —  
Крепкие, дружные,  
Все такие нужные...

(З. Александрова)



Поднять кисть правой (левой) руки вверх, широко раздвинуть пальцы. Поочередно сгибать их в кулачок, начиная с большого.



Тише, тише, не шумите,  
Наших деток не будите!  
Птички станут щебетать,  
Будут пальчики вставать.



Раскачивать кулачок вверх-вниз по ритмике стихотворных строк, а на слово «вставать» — открыть кулачок, широко раздвинув пальцы. Упражнение выполнять вначале одной рукой, затем — второй, а в заключение — двумя руками.

3. Сюжетные игры. Обучая ребенка сюжетной игре, надо начинать с таких игрушек, которые могут заинтересовать ребенка. Это главным образом легко приводимые в движение игрушки.

В занятиях по развитию навыков общения могут использоваться сюжетные игры: «Оденем куклу», «Накормим куклу», «Кукла идет гулять» и др. В игре «Накормим куклу» должен точно повторяться процесс обеда самого ребенка. Эта игра может быть в различных вариантах, например, «Мы кормим куклу», «Кукла пришла в гости». Но при всех вариантах названий игры и её проведения процесс пользования столом и посудой должен оставаться неизменным. Когда дети будут хорошо знать предметы, связанные с питанием, в порядке игры можно что-либо менять и усложнять её.

4. Дидактические игры. Дидактическая игра широко используется учителем в работе с детьми, имеющими ОНР 4 уровня главным образом как игра обучающая. Не менее важна дидактическая игра и как средство

воспитания. Она способствует расширению представлений, закреплению и применению знаний, полученных на различных занятиях.

«Божья коровка» украшая крылья божьей коровки кружочками, дети закрепляют умение выделять в слове первый и последний звук.



«Похожие слова» игра соревновательного характера. На игровом поле слова, похожие по звучанию с картинками. Используется кубик, фишки, ребенку необходимо отыскать картинку со словом, которое звучит, похоже, и переставить на нее фишку, таким образом, ребенок может отдалиться от финиша или приблизиться.



«Рыбалов» хороша тем, что она многофункциональна. С её помощью вы можете автоматизировать поставленные звуки в словах, развивать лексико-грамматические категории, связную речь.



5. Ролевые, сюжетно-ролевые игры. В процессе ролевых игр дети воссоздают цепочки игровых действий, связанных с определенной ролью.

Сюжетно-ролевые игры – это согласованное выполнение детьми ролевых действий в соответствии с сюжетом. Сюжетно-ролевые игры направлены на воспроизведение отношений между людьми.

«Больница» - (распределение ролей). Врач, мед. сестра, больной и т.д.

Игровая зона: «Дом», «больница», «скорая помощь» (детям одеть бейджики с названием роли)

В роли заведующего поликлиники - учитель, будет наблюдать за работой врачей, и как проходит лечение больных.

Сюжет игры: Из дома на скорой помощи привозят маму с дочкой, хотят положить в больницу.

Врач: слушает, смотрит горло, трогает живот, спрашивает, что болит, ставит диагноз, выписывает лекарство, ставит уколы.

Мед. сестра: раскладывает лекарство, приносит и раздаёт его больным, ставит градусники, капельницы, приносит в палату обеды.

Водитель скорой помощи: принимает заявки, привозит больных в больницу, ремонтирует машину.

Лечащиеся больные по 2 человека (мама+ дочка, мама + сын, мама+ дочка, 3 палаты), живут в 3 домах, приезжают в больницу на скорой

помощи , лежат в палате по 2 человека , лечатся ,мамы ухаживают за детьми , укладывают спать ,кормят, одевают.

Итог игры :

-Ребята ,в какую игру мы играли?

-Какие медицинские инструменты вы знаете?

-Кем вы сегодня были ?

-Вы теперь знаете, что работа врачей очень ,важна и нужна людям.

-Вам понравилось играть ?

Давайте поменяемся ролями и снова поиграем .

6. Театрализованные игры. Эти игры предполагают наличие сцены и зрителей: режиссерские игры (ребенок разыгрывает свой собственный сюжет, выступает в роли и режиссера и актера); игры-драматизации (ребенок играет в соответствии с ролью, имитирует движение персонажей), например: «Репка», «Теремок» и др.); кукольный театр (ребенок передвигает фигурки плоскостного, пальчикового, кукольного театра в соответствии с ролью; теневой театр.

Описание игр «Репка», «Теремок»:

Преподаватель: А сейчас я предлагаю вам поделиться на две группы, на столе на листочках написана сказка и один из её героев. Дети по очереди подходят и берут по листочку. Кому достались герои сказки «Теремок» переодеваются в лесных зверей, а кому «Репки» в герои этой сказки. (Мальчикам могут достаться женские роли, а девочкам, наоборот, мужские, от постановки сказок становятся более интересными).

(Преподаватель помогает детям переодеться, первыми показывают сказку «Теремок», герои сказки «Репка» смотрят и поют вместе со всеми. Теремок обозначается в виде стула, на который садится мышка, а потом все герои водят вокруг него хоровод)

Все поют: Стоит в поле теремок, теремок, теремок,

Он не низок, ни высок, ни высок, ни высок,

Кто, кто, в теремочке живёт, кто живёт,

Кто, кто, в невысоком живёт, кто живёт?

Преподаватель: Бежала мимо, кто ребята? Правильно, мышка-норушка, увидела теремок и спрашивает?

Мышка: Кто, кто в теремочке живёт, кто живёт,

Кто, кто, в невысоком, живёт, кто живёт.

Преподаватель: Никто мышке не отвечает и решила мышка.

Мышка: Тогда я буду в нём жить.

Преподаватель: И стала мышка в теремочке жить.

Все поют: Стоит в поле теремок, теремок, теремок,

Он не низок, ни высок, ни высок, ни высок,

Кто, кто, в теремочке живёт, кто живёт,

Кто, кто, в невысоком живёт, кто живёт?

Преподаватель: Бежала мимо, кто ребята? Правильно, лягушка-квакушка, увидела теремок и спрашивает?

Лягушка: Кто, кто в теремочке живёт, кто живёт,

Кто, кто, в невысоком, живёт, кто живёт.

Мышка: Я мышка-норушка, а ты кто?

Лягушка: А я лягушка-квакушка, пусти меня к себе жить.

Мышка: Заходи.

Преподаватель: И стали они вдвоём в теремочке жить.

(Герои в теремке поют и водят хоровод)

Все поют: Стоит в поле теремок, теремок, теремок,

Он не низок, ни высок, ни высок, ни высок,

Кто, кто, в теремочке живёт, кто живёт,

Кто, кто, в невысоком живёт, кто живёт?

Преподаватель: Бежал мимо, кто ребята? Правильно, заяка – попрыгайка, увидел теремок и спрашивает?

Зайка: Кто, кто в теремочке живёт, кто живёт,

Кто, кто, в невысоком, живёт, кто живёт.

Мышка: Я мышка-норушка.

Лягушка: А я лягушка-квакушка, а ты кто?

Зайка: А я зайка-попрыгайка, пустите меня к себе жить.

Все: Заходи.

Преподаватель: И стали они втроём в теремочке жить.

(Герои в теремке поют и водят хоровод)

Все поют: Стоит в поле теремок, теремок, теремок,

Он не низок, ни высок, ни высок, ни высок,

Кто, кто, в теремочке живёт, кто живёт,

Кто, кто, в невысоком живёт, кто живёт?

Преподаватель: Бежала мимо, кто ребята? Правильно, лисичка-сестричка, увидела теремок и спрашивает?

Зайка: Кто, кто в теремочке живёт, кто живёт,

Кто, кто, в невысоком, живёт, кто живёт.

Мышка: Я мышка-норушка.

Лягушка: А я лягушка-квакушка.

Зайка: А я зайка-попрыгайка, а ты кто?

Лисичка: А я лисичка-сестричка, пустите меня к себе жить.

Все: Заходи.

Преподаватель: И стали они вчетвером в теремочке жить.

(Герои в теремке поют и водят хоровод)

Все поют: Стоит в поле теремок, теремок, теремок,

Он не низок, ни высок, ни высок, ни высок,

Кто, кто, в теремочке живёт, кто живёт,

Кто, кто, в невысоком живёт, кто живёт?

Преподаватель: Бежала мимо, кто ребята? Правильно, лисичка-сестричка, увидела теремок и спрашивает?

Зайка: Кто, кто в теремочке живёт, кто живёт,

Кто, кто, в невысоком, живёт, кто живёт.

Мышка: Я мышка-норушка.

Лягушка: А я лягушка-квакушка.

Зайка: А я зайка – попрыгайка, а ты кто?

Лисичка: А я лисичка-сестричка, пустите меня к себе жить.

Все: Заходи.

Преподаватель: И стали они вчетвером в теремочке жить.

(Герои в теремке поют и водят хоровод)

Все поют: Стоит в поле теремок, теремок, теремок,

Он не низок, ни высок, ни высок, ни высок,

Кто, кто, в теремочке живёт, кто живёт,

Кто, кто, в невысоком живёт, кто живёт?

Преподаватель: Бежал мимо, кто ребята? Правильно, волчок-серый бочок, увидел теремок и спрашивает?

Зайка: Кто, кто в теремочке живёт, кто живёт,

Кто, кто, в невысоком, живёт, кто живёт.

Мышка: Я мышка-норушка.

Лягушка: А я лягушка-квакушка.

Зайка: А я зайка – попрыгайка.

Лисичка: А я лисичка – сестричка, а ты кто?

Волк: А волчок-серый бочок, пустите меня к себе жить.

Все: Заходи.

Преподаватель: И стали они впятером в теремочке жить.

(Герои в теремке поют и водят хоровод)

Все поют: Стоит в поле теремок, теремок, теремок,

Он не низок, ни высок, ни высок, ни высок,

Кто, кто, в теремочке живёт, кто живёт,

Кто, кто, в невысоком живёт, кто живёт?

Преподаватель: Бежал мимо, кто ребята? Правильно, медведь-громко реветь, увидел теремок и спрашивает?

Зайка: Кто, кто в теремочке живёт, кто живёт,

Кто, кто, в невысоком, живёт, кто живёт.

Мышка: Я мышка-норушка.

Лягушка: А я лягушка-квакушка.

Зайка: А я зайка – попрыгайка.

Лисичка: А я лисичка-сестричка.

Волк: А волчок-серый бочок, а ты кто?

Медведь: А я медведь-громко реветь, пустите меня к себе жить.

Все: Заходи, но лезь на крышу.

Преподаватель: И полез медведь на крышу.

(Медведь всех толкает и пытается залезть на стул, все герои кричат и разбегаются, медведь падает со стула с криком ох, ох)

Преподаватель: Ох, гляньте, медведь развалил теремок, ребята, а что же теперь делать? (Ответы ребят: построить новый). Точно, вот молодцы, нужно построить новый большой теремок и тогда в нём все поместятся. Ребята, а скажите какие качества у всех жителей теремка, какие они? Правильно, добрые и дружные, потому что всех взяли к себе в теремок.

Ну а теперь давайте посмотрим и все вместе споём сказку «Репка».

(Дед выводит репку-участника, сажает, закапывает, поливает)

Все поют: Посадил дед репку ни малу, ни редку,

Барыня ты моя, сударыня ты моя.

Выросла репка, ни мала, ни редка,

Барыня ты моя, сударыня ты моя.

Тянет, потянет, вытянуть не может.

Барыня ты моя, сударыня ты моя.

Преподаватель: Позвал дед, кого ребята? Правильно бабку.

Дед: Бабка, иди репку тянуть.

Бабка: Иду, иду старый.

Преподаватель: Ну-ка дружно.

(Герои держать друг за друга тянут репку и поют)

Все поют: Тянут, потянут, вытянуть не могут.

Барыня ты моя, сударыня ты моя.

Преподаватель: Позвала бабка, кого ребята? Правильно внучку.

Бабка: Внучка, иди репку тянуть.

Внучка: Иду, иду бабушка.

Преподаватель: Ну-ка дружно.

(Герои держат друг за друга тянут репку и поют)

Все поют: Тянут, потянут, вытянуть не могут.

Барыня ты моя, сударыня ты моя.

Преподаватель: Позвала внучка, кого ребята? Правильно жучку.

Внучка: Жучка, иди репку тянуть.

Жучка: Иду, иду тяф, тяф, тяф.

Преподаватель: Ну-ка дружно.

(Герои держат друг за друга тянут репку и поют)

Все поют: Тянут, потянут, вытянуть не могут.

Барыня ты моя, сударыня ты моя.

Преподаватель: Позвала жучка, кого ребята? Правильно кошку.

Жучка: Кошка, иди репку тянуть.

Кошка: Мяу, мяу, иду, иду.

Преподаватель: Ну-ка дружно.

(Герои держат друг за друга тянут репку и поют)

Все поют: Тянут, потянут, вытянуть не могут.

Барыня ты моя, сударыня ты моя.

Преподаватель: Позвала кошка, кого ребята? Правильно мышку.

Кошка: Мышка, иди репку тянуть.

Мышка: Иду, иду, пи, пи, пи.

Преподаватель: Ну-ка дружно.

(Герои держат друг за друга тянут репку и поют)

Все поют: Тянут, потянут, вытянуть не могут.

Тянут, потянут, вытянуть не могут.

Тянут, потянут, вытянули репку.

Барыня ты моя, сударыня ты моя.

Барыня ты моя, сударыня ты моя.

(Все герои танцуют вокруг репки)

2.3. Результаты экспериментальной работы по формированию предпосылок речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи 4 уровня

После завершения экспериментальной работы была проведена заключительная диагностика по формированию предпосылок речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи 4 уровня по тем же направлениям, представленных в п.2.1.

Представим полученные сравнительные результаты.

При повторном логопедическом обследовании была использована методика диагностики речевой деятельности детей Т.А. Фотековой.

Анализ результатов повторной логопедической диагностики позволил нам сделать заключение о том, что по сравнению с констатирующим экспериментом, большая часть исследуемых детей младшего школьного возраста с ОНР 4 уровня на контрольном этапе выявлено у 50,5% детей (3 человека), средний уровень связной речи показали 16,5% детей (1 человек), уровень связной речи ниже среднего выявлено у 16,5% детей (1 человек) и низкий уровень связной речи показали 16,5% детей (1 человек).

При повторном психолого-педагогическом обследовании мы использовали те же методики, что и на констатирующем этапе исследования. Результаты диагностики сформированности предпосылок речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи 4 уровня экспериментальной группы по методикам коммуникативных упражнений и через коммуникативные игры, в таблице 18.

Таблица 18 – Результаты диагностики сформированности предпосылок речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи 4 уровня экспериментальной группы по методикам коммуникативных упражнений и через коммуникативные игры (контрольный этап)

Имя ребенка	Языковой анализ (max 30)		Сенсомоторная речь (max 30)		Грамматический строй речи (max 30)		Словообразовательных процессов (max 30)		Понимание сложных логико-грамматических отношений (max 30)		Сформированность связной речи (max 30)		Итоговое кол-во баллов (max 180)		Итоговый уровень успешности	
	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
Вероника	17	27	25	30	26,5	30	23	29	20,5	26	30	30	142	172	С	В
Кристина	18	26	18	26	18,25	26	19	24	18,25	26	22,5	28	114	156	С	С
Алина	16	25	16	25	20,5	25	17,5	22	26,5	30	25	30	121,5	157	С	С
Полина	12	27	12	26	26	29	22,5	30	26	30	27,5	30	126	172	С	В
Серафим	27	30	27	30	16	30	27	30	16	27	18	28	141	175	С	В
Аврора	25	30	17	28	9	25	18	23	9	23	9	21	87	150	Н	С

Обозначения: В – высокий уровень, С – средний уровень, Н – низкий уровень.

Полученные результаты обследования детей младшего школьного возраста с ОНР 4 уровня показали, что высокий уровень успешности показали 50 детей (3 человека), средний уровень успешности выявлен у 50% детей (3 человека), уровень успешности ниже среднего не показал никто и низкий уровень успешности не показал никто.

Сравнительный анализ диагностики сформированности предпосылок речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи 4 уровня экспериментальной группы по методикам коммуникативных упражнений и через коммуникативные игры, представлен в таблице 19.

Таблица 19 – Сравнительный анализ диагностики сформированности предпосылок речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи 4 уровня экспериментальной группы по методикам коммуникативных упражнений и через коммуникативные игры и через коммуникативные игры

Экспериментальный этап	Количество человек	Уровень сформированности, %		
		Высокий Уровень	Средний уровень	Низкий уровень
<i>1</i>	2	3	4	5
Констатирующий этап	6	0	83,5	16,5%
Контрольный этап	6	50	50	0

В графическом виде сравнительный анализ результатов диагностики сформированности предпосылок речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи 4 уровня экспериментальной группы по методикам коммуникативных упражнений и через коммуникативные игры, представлен на рисунке 4.

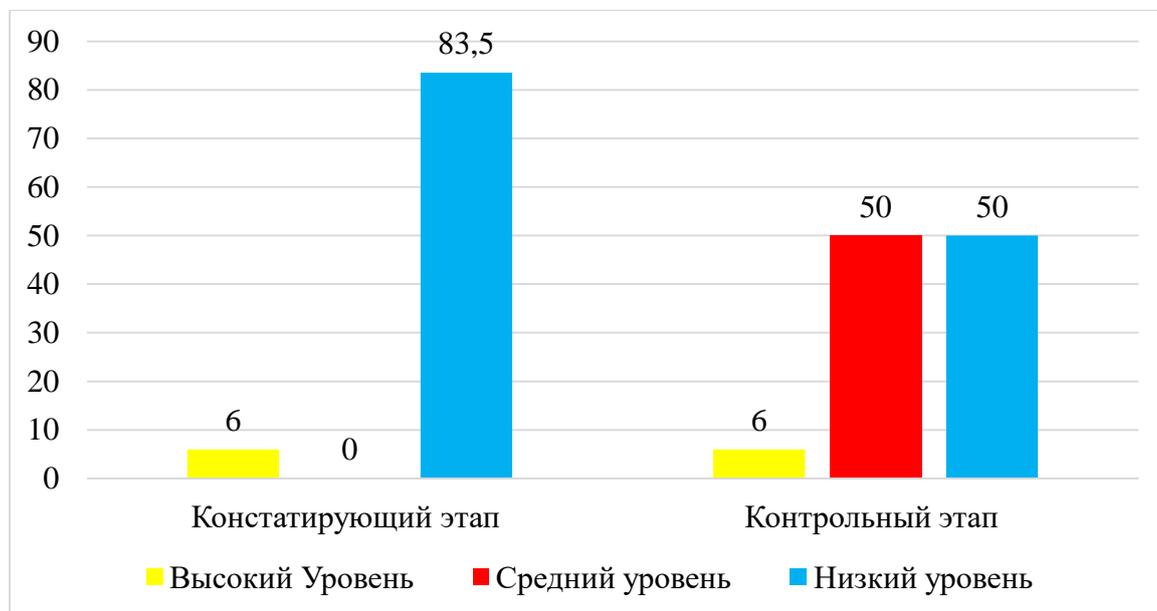


Рисунок 12 – Сравнительный анализ результатов диагностики сформированности предпосылок речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи 4 уровня экспериментальной группы по методикам коммуникативных упражнений и через коммуникативные игры

Анализируя полученные данные в ходе диагностики, мы пришли к выводу, что по сравнению с констатирующим экспериментом, большая часть исследуемых младших школьников с ОНР четвертого уровня на контрольном этапе имеют высокий уровень предпосылок речевой коммуникации (3 человек – 50%), средний уровень отмечается у 50 % школьников (3 человека).

**Вывод по второй главе:** таким образом, коррекционная работа по формированию речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с ОНР 4 уровня должна строиться с учетом индивидуальных особенностей детей данной категории и с учетом комплексного подхода в восприятии детей. Педагогу необходимо чередовать фазы психической нагрузки и двигательной активности. Также для детей с ОНР 4 уровня рекомендуется проводить занятия с помощью следующих форм работы над коммуникативными навыками: игровая деятельность; предметно-практическая деятельность; обучение вербальному общению (речи).

Таким образом, диагностика предпосылок речевой коммуникации показал, что у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи 4 уровня значительные отставания всех параметров сформированности предпосылок речевой коммуникации, что говорит нам о необходимости разработать комплекс упражнений по развитию предпосылок речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи 4 уровня.

Результаты экспериментальной работы по сформированности предпосылок речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи 4 уровня экспериментальной группы по методикам коммуникативных упражнений и через коммуникативные игры, показал, что по сравнению с констатирующим экспериментом, большая часть исследуемых младших школьников с ОНР четвертого уровня на контрольном этапе имеют высокий уровень предпосылок

речевой коммуникации (3 человек – 50%), средний уровень отмечается у 50 % школьников (3 человека).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе своей жизнедеятельности, человек постоянно взаимодействует с другими людьми, используя язык, который является важнейшим средством общения и выступает как орудие познания – инструмент мышления.

На определенном этапе развития, средством коммуникации при общении выступает речь.

Процесс общения подробно рассматривается в работах отечественных психологов: М.И. Лисиной, Г.А. Андреевой, В.В. Знакова, А.А. Леонтьева, А.А. Бодалева, Л.С.Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова.

С 1960–го года возрастает интерес к проблеме общения со стороны педагогического процесса. К этим исследованиям относятся работы: Е.В.Коротаевой, Т.Н.Мальковской, В.С. Грехнева, А.В. Мудрика, А.Б. Добрович, Е.Е. Кравцовой.

С позиции деятельностного подхода общение – это сложный, многоуровневый процесс, характеризующийся потребностью индивида в становлении контактов, выработке единой стратегии взаимодействия с целью обмена информацией и в результате двухсторонним пониманием друг друга.

А.А. Леонтьев определяет общение как «систему целенаправленных и мотивированных процессов, обеспечивающих взаимодействие людей в коллективной деятельности, реализующих общественные и личностные, психологические отношения и использующих специфические средства, прежде всего, язык». Выделяя понятие «общение» как особый вид деятельности, ряд зарубежных исследователей проводят тождественную смысловую линию к понятию «коммуникативная деятельность» [34, с.77].

Отечественными психологами выделяются следующие ключевые слова в понимании феномена общения: контакт, взаимодействие, связь,

обмен. Как правило, контакт между людьми осуществляется с помощью языка и речи.

Коммуникация – это акт и процесс установления контактов между субъектами в процессе совместной деятельности за счет выработки общего смысла воспринимаемой и передаваемой информации.

Общение играет огромную роль в процессе становления личности ребенка.

При развитии общения у ребенка основополагающими являются следующие критерии:

1. Институт семьи – передача взрослыми своего опыта ребенку.
2. Развитием взрослыми у детей знаний, умений и навыков.
3. Благодаря возможности копировать у взрослых эталонов общения.
4. При общении детей друг с другом.

Существуют вербальные и невербальные средства общения. Вербальная коммуникация использует человеческую речь в качестве знаковой системы, то есть систему фонетических знаков, включающих два принципа: лексический и синтаксический.

Невербальная коммуникация включает основные знаковые системы:

- 1) оптико–кинестическую, включающую в себя жесты, мимику, пантомимику;
- 2) паралингвистическую (система вокализаций, то есть качество голоса, его диапазон, тональность) и экстралингвистическую (включение в речь пауз и т д) системы;
- 3) визуальный контакт [5, с.89].

М.И. Лисина (1986) выделяет три категории средств общения: предметно–действенные (позы), экспрессивно–мимические, речевые.

Речевые средства общения появляются в нормативном развитии у детей позднее всего, но именно их появление становится определяющим в коммуникативной деятельности.

Речь – это исторически сложившаяся форма мыслительной деятельности людей, опосредованная языком. Речь занимает центральное место в процессе развития мышления и сознания в целом.

Устная речь выполняет коммуникативную функцию. Являясь основным средством коммуникации, устная речь предполагает участие, двух и более субъектов, один из которых формулирует высказывание, другой воспринимает его. Таким образом различают экспрессивную и импрессивную речевую деятельность. В первом случае индивид продуцирует высказывание, во втором – понимает услышанное.

Ребенок овладевает устной речью в процессе запечатления в мозгу звуковых и кинестезических образов слов и словосочетаний, многократно воспринятых и продуцированных в живом общении. Как правило, нормально развивающиеся дети овладевают устной речью без специального обучения, в процессе живого общения с окружающими их людьми.

Коррекционная работа по формированию речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с ОНР 4 уровня должна строиться с учетом индивидуальных особенностей детей данной категории и с учетом комплексного подхода в восприятии детей. Педагогу необходимо чередовать фазы психической нагрузки и двигательной активности. Также для детей с ОНР 4 уровня рекомендуется проводить занятия с помощью следующих форм работы над коммуникативными навыками: игровая деятельность; предметно-практическая деятельность; обучение вербальному общению (речи).

Таким образом, диагностика предпосылок речевой коммуникации показал, что у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи 4 уровня значительные отставания всех параметров

сформированности предпосылок речевой коммуникации, что говорит нам о необходимости разработать комплекс упражнений по развитию предпосылок речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи 4 уровня.

Результаты экспериментальной работы по сформированности предпосылок речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи 4 уровня экспериментальной группы по методикам коммуникативных упражнений и через коммуникативные игры, показал, что по сравнению с констатирующим экспериментом, большая часть исследуемых младших школьников с ОНР четвертого уровня на контрольном этапе имеют высокий уровень предпосылок речевой коммуникации (3 человек – 50%), средний уровень отмечается у 50 % школьников (3 человека).

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи выполнены, гипотеза подтверждена.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агранович, З.Е. В помощь логопедам и родителям. Сборник домашних заданий для преодоления недоразвития фонематической стороны речи у старших дошкольников [Текст] / З.Е. Агранович, О.Р. Гофман. – СПб.: Детство–Пресс, 2004. – 147 с.
2. Акименко, В.М. Речевые нарушения у детей [Текст] / В.М. Акименко. – М. : Феникс, 2008. – 202 с.
3. Ануфриев А.Ф., Костромина С.М. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. [Текст] / А.Ф. Ануфриев, С.М. Костромина. – М.; Ось–89, 2009. – 272 с.
4. Атрощенко, В.Н. Программа коррекционно–педагогической работы по предупреждению нарушений письменной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / В.Н. Атрощенко, В.Г. Арапова. – Тольятти: Фонд «Развитие через образование», 2008. – 300 с.
5. Безруких, М.М. Ступеньки к школе [Текст] / М.М. Безруких. – М.: Дрофа, 2000. – 147 с.
6. Бенилова, С. Логопедия. Системные нарушения речи у детей (этиопатогенез, классификации, коррекция, профилактика) [Текст] / С. Бенилова, Л. Давидович. – М.: МОДЭК, НОУ ВПО Московский психолого–социальный университет, 2014. – 536 с.
7. Бесонова, Т.П. Дидактический материал по обследованию речи детей [Текст] / Т.П. Бесонова, О.Е. Грибова. – М. : Издательство «Аркти», 1998. – 103 с.
8. Воеводина, Е.С. Развитие операций фонематического анализа и синтеза при подготовке детей младшего школьного возраста к обучению грамоте

(рекомендации для родителей) [Текст] / Е.С. Воеводина // Школьный логопед. – 2006. – № 6(15). – С 11–15.

9. Волкова, Л.С. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. [Текст] / под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1997.– 367 с.

10. Волковская, Т.Н. Организационно–методические основы психологической помощи лицам с недостатками речи: Учебно–методическое пособие [Текст] / Т.Н. Волковская, . – М.: Национальный книжный центр, 2011. – 144с.

11. Волковская, Т.Н. Сравнительное изучение нарушений мыслительной и речевой деятельности у дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи [Текст] / Т.Н. Волковская // Логопедия. – 2004. – № 3. – С. 17–27.

12. Волковская, Т.Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.Н. Волковская. – М. : Книголюб, 2004. – 104 с.

13. Гаркуша, Ю.Ф. Коррекционно–педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи [Текст] / Ю.Ф. Гаркуша. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2007. – 128 с.

14. Глухов, В.П. Методика формирования связной монологической речи дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / В.П. Глухов. М.: 1996. – 89 с.

15. Дуванова, С.П. Взаимосвязь уровня развития мелкой дифференцированной моторики пальцев рук и речи у детей старшего

младшего школьного возраста [Текст] / С.П. Дуванова, Е.Ю. Тебелева // Школьный логопед. – 2006. – № 6(15) – С 8–11.

16. Дыбина, О.В. Предметно–развивающая среда интегрированной деятельности детей младшего школьного возраста: понятие, принципы, компоненты [Текст]/ О.В. Дыбина, О.П. Болотникова, А.Ю. Козлова, Е.А. Сидякина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2014. – № 1. С. 220–223.

17. Епифанцева, Т.Б. Настольная книга педагога–дефектолога [Текст] / Т.Б. Епифанцева. – 2–е изд. – Ростов–на–Дону: Феникс, 2007. – 486 с.

18. Мисаренко, Г.Г. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков [Текст] / Г.Г. Мисаренко. // Логопед. – 2004. – № 2 – С178–184.

19. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: Изд–во ЛИТУР, 2004. – 138 с.

20. Жукова, Н.С. Логопедия. Основы теории и практики [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: Эксмо, 2011. – 288 с.

21. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у детей [Электронный ресурс] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – КнигоМир, 2011. – 320 с.

22. Журова, Л.Е. Обучение грамоте детей в детском саду [Текст] / Л.Е. Журова. – М: Издательство: Вентана–Граф, 2010. – 138 с.

23. Калягин, В.А. Энциклопедия методов психолого–педагогической диагностики лиц с нарушениями речи [Текст] / В.А.Калягин, Т.С Овчинникова. – СПб: КАРО, 2018. – 216 с.

24. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с нарушением речи [Текст] / Г.А. Каше. – М: Книга по требованию, 2012. – 171с.

25. Кинаш, Е.А. Подготовка детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта к овладению письмом в условиях специализированного младшего школьного учреждения [Текст] / Е.А. Кинаш //Дефектология. – 2003. – №3 – С. 50–65.

26. Запорожец, А.В. Избранные психологические исследования [Текст] / А.В. Запорожец. – Собр. соч. : в 2 т.– М. : Просвещение, 1986. – Т.2. – 296 с.

27. Зинченко, В.П. Образ и деятельность [Текст] / В.П. Зинченко. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 608 с.

28. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи [Текст] : пособие для логопедов / Г.А. Каше. – М. : Просвещение, 1985. – 205 с.

29. Кирьянова, Р.А. Комплексная диагностика и ее использование учителем–логопедом в коррекционной работе с детьми 5–6 лет, имеющими тяжелые нарушения речи [Текст] / Р.А. Кирьянова. – СПб. : 2006. – 126 с.

30. Ковшиков, В.А. Серии сюжетных картинок [Текст] : пособие для развития связной речи / В.А. Ковшиков. – СПб. : Нива, 1996. – 12 с.

31. Кобзарева, Л. Г. Коррекционная работа со школьниками с нерезко выраженным или общим недоразвитием речи на первом этапе обучения [Текст] / Л. Г. Кобзарева, М. П. Резунова, Г. Н. Юшина. – Воронеж: Учитель, 2001. – 80 с.

32. Коррекционно–педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи [Текст] : метод. пособие / под

ред. Ю.Ф. Гаркуши. – М. : ООО «Центр Гуманитарной литературы «РОН», 2001. - 157с.

33. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебнометодическое пособие [Текст] / А.Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 1997. – 28 с.

34. Корнев, А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушениями речи [Текст] / А.Н. Корнев. – СПб.: АЙРИС–ПРЕСС, 2007. – 124 с.

35. Кузьминов, Я.И. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Междунар. науч. Конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1–3 апреля 2008 г. [Текст] / под ред. Я.И., И.Д.Фрумин. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. – 39 с.

36. Лалалева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – М. : Союз, 1999. – 75 с.

37. Лебединский, В.В. Нарушение психического развития у детей [Текст] / В.В. Лебединский. – М. : Просвещение, 2005. – 89 с.

38. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей [Текст] : избранные труды / Ред.–сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – М. : АРКТИ, 2005. – 224 с.

39. Леонтьев, А.Н. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М., 2005. – 300 с.

40. Лопатина, Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) [Текст] / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. – СПб : РГПУ, 2001. – 191 с.

41. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] / А.Р. Лурия. – Ростов–на–дону: Феникс, 1998. – 306 с.

42. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 303 с.

43. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р.Е. Левина. – М.: Альянс, 2014. – 368 с.

44. Логинова, Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие [Текст] / Логинова, Е.А. – СПб.: «ДЕТСТВО–ПРЕСС», 2004.– 208 с.

45. Мальцева, Г.А. Особенности состояния предпосылок письма у старших дошкольников [Электронный ресурс] / Г.А. Мальцева, И.Н. Лебедева // Москва: Изд. «МЦНО». – 2014. – № 9–10 (16) – С.75–81.

46. Маркова, Л.С. Построение коррекционной среды для дошкольников [Текст] / Л.С. Маркова. – М. : Айрис–пресс, 2005. – 174 с.

47. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников с нарушениями речи. Из опыта работы [Текст] / С.А. Миронова. – М. : Просвещение, 1987. – 143 с.

48. Мисаренко, Г.Г. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков [Текст] / Г.Г. Мисаренко. // Логопед. – 2004. – № 2 – С. 178–184.

49. Молодежный научный форум: Гуманитарные науки. Электронный сборник статей по материалам XVI–XVII студенческой международной заочной научно–практической конференции. – М.: Изд–во «МЦНО», 2014. – № 9–10 (16) – С. 75–81.

50. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы [Текст] / Л.Ф. Обухова. – 2–е изд., стер. – М. : Тривола, 1997. – 360 с.

51. Основы специальной психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. сред. учеб. заведений /Л.М. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; под ред. Л.В. Кузнецовой. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.

52. Парамонова, Л.Г. Легкий способ научиться правильно говорить и писать. Дефекты произношения. Дислексия. Дисграфия [Текст] / Р.Е. Левина. – М.: АСТ; Сова, 2009. – 464 с.

53. Поливара, З.В. Подготовка к обучению грамоте детей с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс] / З.В. Поливара. – М.: ФЛИНТА, 2013. – 23 с.

54. Поливара, З.В. Нейролингвистические основы нарушения речи [Электронный ресурс] / З.В. Поливара. – М.: ФЛИНТА, 2013. – 176 с.

55. Поливара, З.В. Дифференциальная диагностика речевых дисфункций у детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / З.В. Поливара. – М.: ФЛИНТА, 2013. – 140 с.

56. Попова, Е.А. Оптимизация формирования предпосылок письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи [Текст]: дис. канд. пед. наук: защищена 12.04.2010: утв. 24.09.2010/ Е.А. Попова. – М.: Изд-во Моск. гос. гумм. ун-т им. М.А. Шолохова, 2010. – 220 с.

57. Румянцева, М.В. Неврологические аспекты дислексии у детей [Текст]: диссертация канд. мед. наук: защищена 14.10.2006: утв. 24.12.2010/ М.В. Румянцева. – М.: ГОУВПО «Российский государственный медицинский университет», 2006. – 159 с.

58. Русецкая, М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: Монография [Текст] / М.Н. Русецкая. – СПб.: КАРО, 2007. – 192 с.

59. Сагалова, О.П. Особенности работы воспитателя логопедической группы [Электронный ресурс] / О.П. Сагалова // Электронный научнопрактический журнал «Ресурсы, обзоры и новости образования», – 2012. – Вып. 17 – Инновации: методика и практика.
60. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 369 с.
61. Сазонова, С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / С.Н. Сазонова. – М. : 2003. – 100 с.
62. Самусикова, Л.А. Игры для развития речи и мышления дошкольников [Текст] / Л.А. Самусикова // Логопед. – 2004. – № 2. – С. 65– 69.
63. Сековец, Л.С. Коррекция нарушений речи у дошкольников: Часть 1. Обучение детей с общим недоразвитием речи в условиях ДООУ [Текст] / Под ред. Л.С. Сековец. – М.: АРКТИ, 2006. – 360 с.
64. Сековец, Л.С. Коррекция нарушений речи у дошкольников: Часть 2. Обучение детей с общим недоразвитием речи в условиях ДООУ [Текст] / Под ред. Л.С. Сековец. – М.: АРКТИ, 2006. – 368 с.
65. Специальная дошкольная педагогика [Текст] / под ред. Г.В. Стребелевой. – М. : 2002. – 153 с.
66. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции [Текст] / Е.Ф. Соботович. – М. : Классикс–стиль, 2003. – 160 с.
67. Содержание и методы умственного воспитания дошкольников [Текст] / Под ред. Н.Н. Поддьякова. – М. : Педагогика, 1980. – 216 с.
68. Соловьева, Н.В. Подготовка к обучению грамоте детей с недостатками речи. Библиотека журнала «Логопед» [Текст] / Н.В. Соловьева. – М.: Сфера, 2009. – 64 с.

69. Специальная дошкольная педагогика [Текст] : учеб. пособие для пед. вузов / Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова и др.; под ред. Е.А. Стребелевой. – М. : Академия, 2001. – (Высшее образование). – 312 с.
70. Специальная педагогика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; под ред. Н.М. Назаровой. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
71. Спирина, Н.П. Подготовка детей с ОВЗ к школьному обучению [Текст] / Н.П. Спирина, Л.Ю. Александрова. – М.: Владос, 2014. – 96 с.
72. Смирнова, И.А. Логопедия. Иллюстрированный справочник [Текст] / И.А.Смирнова. – М.: Каро, 2014. – 232 с.
73. Хамидулина, Р. М. Обучение грамоте. Подготовка к школе [Текст] / Р. М. Хамидулина. – М.: Издательство «Экзамен», 2009 . – 124 с.
74. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками [Текст] / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И.А.Зими́на. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с.
75. Фомичева, М.Ф. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению [Текст] / М.Ф.Фомичева, Т. В. Волосовец, Е.Н. Кутепова. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 200 с.
76. Фотекова, Т.А. Сочетание нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.А. Фотекова // Дефектология. – 1994. – № 2. – С. 16–24.
77. Шевченко, С.Г. Комплексный подход к диагностике, коррекции и реабилитации детей с трудностями в обучении [Текст] / С.Г.Шевченко// Дефектология. 1995. – № 5. – С. 23–28.

78. Шипицына, Л.М. Нейропсихологический аспект диагностики детей в процессе коррекционно–развивающегося обучения [Текст] / Л.М.Шипицына //Дети с проблемами в развитии: исследования и коррекция. СПбГУПМ, 1999. – С.98–113.

79. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах [Текст] : избр. псих. тр. / Д.Б. Эльконин; под ред. Д.И. Фельдштейна 2–е изд. – М. : Воронеж : МОДЭК, 1997. – 414 с.

80. Эльконин, Д.Б. Развитие умственной и письменной речи учащихся [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М. : ИНТОР, 1998. – 112 с.

81. Юртайкин, В.В. Пути повышения эффективности коррекционновоспитательной работы в группах дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / В.В. Юртайкин // Дефектология. – 1981. – №1. С. 74–80.

82. <http://logopediya.com/books-logopediya2/219.php>