



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение
высшего образования
**«ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»**
(ФГБОУ ВО «ЧГПУ»)

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

**Развитие диалогической речи детей старшего дошкольного возраста
с заиканием в процессе психолого-педагогического сопровождения**
Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
код, направление
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ОФ-
206/173-2-1
Ульмер Людмила Викторовна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры
СПиПМ
Щербак Светлана Геннадьевна

Работа _____ к
защите _____
рекомендована/не рекомендована
« ___ » _____ 20__
г.

зав. кафедрой специальной
педагогика,
психологии и предметных
методик

к.п.н., доцент Л.А.
Дружинина

Челябинск
2016

Оглавление

Введение	4
Глава 1. Теоретические основы проблемы развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста	9
1.1. Закономерности становления диалогической речи как вида речевой коммуникации	9
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с заиканием	25
1.3. Особенности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием	32
1.4. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с заиканием	38
Выводы по 1 главе	45
Глава 2. Экспериментальное изучение диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с заиканием	46
2.1 Методы и приемы изучения диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием	46
2.2 Состояние диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с заиканием (качественный и количественный анализ)	50
Выводы по главе 2	52
Глава 3. Экспериментальная работа по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием	62
3.1. Содержание психолого-педагогического сопровождения детей с заиканием в процессе развития диалогической речи	62
3.2. Анализ результатов контрольного эксперимента	73
Выводы по главе 3	80
Заключение	82
Список литературы	86

Введение

В настоящее время система дошкольного образования претерпевает ряд изменений, связанных с введением Закона об образовании и Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Одной из целей и задач ФГОС является обеспечение государством равенства возможностей и получения качественного дошкольного образования и полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства, в том числе это касается и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Одним из важнейших условий формирования личности и успешной социализации ребенка является его нормальное речевое развитие и полноценное речевое взаимодействие с окружающими. На этапе завершения дошкольного образования коммуникативные умения дошкольника должны быть сформированы. Это позволит ребенку не только перейти на следующую ступень образования, но и стать полноценным активным участником социума (ФГОС).

Согласно взглядам отечественных психологов общение выступает в качестве одного из основных условий развития ребенка, важного формирования его личности, наконец, ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание и оценку самого себя.

Во всем мире признается, что заикание является сложной проблемой как в теоретической, так и в практической аспектах. Проблема заикания интенсивно изучается и освещается в литературе на протяжении всего XX в. Научная разработка проблемы заикания в отечественной логопедии связана с известными именами И.А. Сикорского, Н.Г. Неткачева и В.А. Гиляровского и др.

Ограниченность речевого общения отрицательно влияет на формирование личности ребенка с нарушением речи, вызывает психические наслоения, специфические особенности эмоционально-волевой сферы, приводит к развитию нежелательных качеств характера: застенчивости,

нерешительности, замкнутости, негативизма. Все это затрудняет школьную адаптацию (Р.Е. Левина).

Проблема развития диалогической речи детей остается одной из актуальных в теории и практике логопедии, поскольку речь, являясь средством общения и орудием мышления, и возникает и развивается в процессе общения.

Особые трудности в социализации испытывают дети с заиканием, которое представляет собой нарушение темпоритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата, вследствие чего у детей страдает процесс коммуникации. В научной литературе диалогическая речь представляет собой особенно яркое проявление коммуникативной функции языка. Ученые называют диалог первичной естественной формой языкового общения (И.А. Сикорский, В.А. Гиляровский).

У детей с заиканием недоразвитие речевых средств ограничивает развитие диалогической речи, что приводит к снижению мотивации к коммуникативной деятельности и проявляется в особенностях формирования коммуникативных умений, и, следовательно, затрудняет процесс адаптации и социализации в новых для детей школьных условиях.

Главным и важным аспектом психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями речи является исключение дискриминации людей с ограниченными потребностями.

Задачей психолого-педагогического сопровождения детей с заиканием является обеспечение включенности детей с заиканием в образовательную среду. Особенности общения детей с заиканием со сверстниками и взрослыми определяет необходимость психолого-педагогического сопровождения.

Изучение научной литературы, а так же анализ практического опыта коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с заиканием позволили выявить проблему между:

- наличием условий равенства возможностей в получении качественного образования и полноценного развития каждого ребенка и трудностями развития

диалогической речи, что затрудняет освоение образовательной программы дошкольного учреждения наравне с детьми с нормальной речью;

- возрастающей потребностью общества в социализации детей с заиканием и получения ими качественного образования будет затруднено, и овладения им речи как средствами коммуникации.

Необходимость разработки направлений психолого-педагогического сопровождения детей с заиканием в процессе формирования диалогической речи является актуальным в логопедии и лежит в основе темы исследования: «Развитие диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с заиканием в процессе психолого-педагогического сопровождения»

Цель диссертационной работы – определить содержание психолого-педагогического сопровождения детей с заиканием и установить эффективность его включения в коррекционный процесс.

Объект исследования: процесс развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности методов и приемов развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с заиканием.

Гипотеза исследования:

1) вероятно, развитие диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с заиканием является необходимым условием для успешной адаптации и социализации в дошкольном образовательном учреждении, что позволит в дальнейшем улучшить процесс адаптации и социализации в новых для детей школьных условиях.

2) предполагается, что предлагаемые нами коррекционно-развивающие методические приемы, будут способствовать более эффективному развитию диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с заиканием.

В соответствии с целью и гипотезой были поставлены следующие задачи исследования:

1. Проанализировать психолингвистическую, психолого-педагогическую, учебно-методическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить особенности развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с заиканием.

3. Определить методы и приемы коррекционно-развивающей работы по развитию диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с заиканием в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Методы исследования:

1. теоретические: анализ психолингвистической, психолого-педагогической, учебно-методической литературы по проблеме исследования; разработка программы по развитию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста.

2. эмпирические: изучение и анализ анамнестических данных, наблюдение, психолого-педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Научная новизна и теоретическая значимость. В ходе диссертационного исследования определен диагностический инструментарий, обеспечивающий возможность оценки диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с заиканием; выделены параметры оценки состояния диалогической речи дошкольников (обобщенные характеристики вербальных и невербальных средств общения со взрослыми и сверстниками), что позволяет дополнить характеристику речевого развития детей и выстроить коррекционно-развивающую работу таким образом, что бы помочь им успешно адаптироваться и социализироваться в окружающей среде.

Практическая значимость исследования. Результативность представленного нами содержания коррекционно-педагогической работы дает основание для его практического использования в коррекционной работе дошкольного учреждения. Предложенные нами методические приемы позволят более эффективно проводить работу по развитию речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием.

Экспериментальное исследование с целью изучения диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с заиканием было проведено на базе МАДОУ ЦРР Д/С №408 г. Челябинска. В эксперименте приняли участие 15 детей старшего дошкольного возраста с заключением «невротическое заикание».

Этапы исследования:

- поисково-теоретический этап (октябрь 2014г. – апрель 2015г.) – анализ научно-теоретической литературы по проблеме; определение исходных позиций исследования, его методологии и методики, формирование рабочих гипотез; организация исследования;

- диагностическо-коррекционный этап (май 2015 г. – март 2016 г.) – с помощью экспериментально-диагностических методик был определен исходный уровень развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием. Разрабатывалась и внедрялась программа формирующего эксперимента.

- заключительно-обобщающий этап (апрель 2016 г.– июнь 2016г.) – теоретическое обобщение эмпирических данных, их анализ и интерпретация, систематизация результатов работы, оформление магистерской диссертации.

Описание структуры работы: магистерская диссертация состоит из трех глав, выводов по каждой главе, заключения, списка литературы и приложения.

Глава 1. Теоретические основы проблемы развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста

1.1 Закономерности становления диалогической речи как вида речевой коммуникации

Речевое (вербальное) общение и вербальная (речевая) коммуникация в зависимости от аспектов рассмотрения этих явлений в научной литературе определяется по-разному.

В теоретической концепции речевой деятельности Н. И. Жинкина [18] – И. А. Зимней [20] речь как процесс порождения и восприятия речевых высказываний рассматривается одновременно и как совокупность способов осуществления речевой деятельности.

В парадигме деятельностного подхода эти понятия - взаимозаменяемые, то есть синонимы. Так, А. Р. Лурия называет процесс передачи сообщения человеком посредством естественного языка речевой коммуникацией [40].

Ю.С. Маслов считает, что в качестве особого обмена информацией, который рассматривается как не просто сообщение каких-то фактов или передачи связанных с ним эмоций, но и обмен мыслями по поводу этих фактов, выступает языковое общения [40].

И.А. Зимняя [20], О. М. Казарцева [21] обозначают процесс взаимодействия между участниками коммуникации, который направлен на реализацию конкретной, жизненной целевой установки и протекает на основе обратной связи в конкретных видах речевой деятельности (в слушании, говорении, чтении, письме), речевым, вербальным общением, определяя таким образом коммуникацию – как одну из сторон взаимодействия людей в процессе их деятельности [40].

Важно понятие «разговорная речь». Дошкольники начинают, прежде всего, овладевать разговорным стилем речи, что характерно также для диалогической речи. Важным является овладение диалогической речью, поскольку, как отмечает О. Я. Гойхман, «диалогические отношения... это почти

универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь, и все отношения и проявления человеческой жизни» [16].

Г. М. Кучинский показывает в своих работах, что в период раннего возраста ребенка в диалог вовлекает взрослый. Используя в обращении к ребенку вопросы, побуждения, суждения, он активно откликается на его жесты и высказывания, «чинит» диалог, «развертывая», интерпретируя, распространяя неполные ситуативные высказывания маленького собеседника, и достраивает их [27].

Ф. А. Сохин, в процессе обобщения взглядов психологов и лингвистов подчеркнул невозможность полноценного развития ребенка без речевого общения. Он писал: «Усвоение детьми родного языка предполагает формирование речевых практических навыков, совершенствование коммуникативных форм и функций языковой действительности (на основе практического усвоения средств языка), а также формирование осознания языковой действительности, которое может называться лингвистическим развитием ребенка» [50, с.36].

В психологии диалогическую речь определяют первичной по происхождению формой речи. Ей характерна ярко выраженная социальная направленность, позволяющая использовать ее непосредственно при живом общении [40].

С точки зрения специфики языка диалог, Т.Г. Винокуром определяется следующим образом: «...является возможным определением диалога, как особой, функционально–стилистической формы речевого общения, с характерным наличием двух и более участников, которые обмениваются речью; более или менее быстрый речевой темп, когда каждый из ее компонентов выступает в качестве реплики; оптимальная краткость реплик; эллиптичность и лаконичность построений внутри реплик» [8, с. 52].

Диалог рассматривается как коммуникативный акт, где имеет место смена ролей говорящего и слушающего. При этом они не только обмениваются единичными высказываниями, а сопоставляют их, выстраивая эти

высказывания в последовательно-временной ряд, объединяя их при этом темой и ситуацией общения.

В области психологического консультирования диалог рассматривается как ведущий, наиболее эффективный тип общения психолога-консультанта и наделяется следующими характеристиками: взаимность воздействия участников общения, стремление встать на позиции друг друга, взаимное уважение и доверие, способность видеть, понимать и активно использовать широкий и разнообразный спектр коммуникативных умений (Л. А. Петровская)

И. А. Зимняя требует рассматривать диалогическое говорение не просто как речевую активность или речевую практику, а как сложное структурно и содержательно специфически новое явление, определяющее характер взаимодействия людей в процессе их речевого общения [20].

По замечанию Л.С. Выготского, диалог — это речь, состоящая из реплик, это цепь реакций [12], поэтому в основе диалогической речевой деятельности лежит реплицирование. В связи с этим можно выделить элементарную структурную единицу — реплику.

Выступая в качестве речевой формы, диалог включает в себя реплики (отдельные высказывания), и состоит из цепи речевых последовательных реакций; осуществляется он в форме чередующихся вопросов, обращений, ответов, либо в виде беседы (разговора) двух и более участников такого общения. Диалог, выступая в качестве формы речевого общения, основывается на общности восприятия окружения собеседниками, знания предмета речи, общность ситуации. В диалоге используются невербальные компоненты, мимика, жесты и средства выразительности интонации, которые определяют характер речевых высказываний (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Л. П. Якубинский и др.) При этом, структурой диалога допускается грамматическая неполнота. Потеря некоторых из элементов развернутого грамматически высказывания (элизии либо эллипсы), повтор элементов лексики в смежных репликах, а также применение стереотипных конструкций, принадлежащих к разговорному стилю («речевые штампы»).

А. К. Михальской [44] и Т. А. Ладыженской [28] диалог рассматривают как «...разновидность (т. е. тип) речи, в процессе которой осуществляется обмен взаимообусловленными высказываниями – репликами (при слуховом и зрительном восприятии собеседника). Существует непосредственная взаимосвязь имеющихся особенностей диалога – то есть речевой структуры с его спецификой с точки зрения образования, которое возникает вследствие перемежающейся спонтанной устной речи со стороны собеседников, происходящей в тех или иных условиях».

Природой диалога непосредственно предполагается его сложность: размеры диалога являются безграничными, с возможностью открытия нижней его границы; каждый диалог имеет, как начало, так и конец.; единство диалога заключается в его содержании, теме и смысле; специфика диалога обусловлена единством тематической цельности, мысленным движением и характером развития его содержания.

Диалогом И.И. Васильева считает такое взаимодействие личностей, которое характеризуется особым отношением между партнерами: установкой на взаимное понимание друг друга, интересом к личности партнера, доброжелательным стремлением пойти навстречу в понимании, отношением коммуникативного сотрудничества, которое может не исключать при этом противоположность личных позиций партнеров [7].

Устная диалогическая речь имеет своеобразную грамматическую структуру.

Известно, что устная диалогическая речь отличается от монологической речи тем, что она может и не исходить из готового внутреннего мотива, замысла или мысли, поскольку в устной диалогической речи процесс высказывания разделен между двумя людьми — спрашивающим и отвечающим;

Частичное отсутствие собственного мотива, побуждающего к высказыванию, заключен не во внутреннем замысле самого говорящего субъекта, а в вопросе спрашивающего, в то время как ответ на этот вопрос

исходит из заданного собеседником вопроса. Следовательно, в этом случае говорящий может обходиться и без собственного мотива высказывания.

Существенным является тот факт, что отвечающий на вопрос уже знает, о чем идет речь и это знание общей темы беседы, а иногда части общего содержания беседы имеет решающее значение. Чаще всего беседа протекает в определенной ситуации, и знание ситуации определяет речевое высказывание. Именно знание ситуации и является вторым существенным признаком, определяющим грамматический строй устной диалогической речи.

Одной из особенностей устной диалогической речи является тот факт, что участник беседы имеет полную возможность включить в нее наряду с языковыми компонентами, выражаемыми в грамматических структурах, еще и ряд внеязыковых компонентов: мимика, жесты, средства интонации, паузы, которые необходимо включить в каждую устную речь и которые особенно отчетливо выступают в устной диалогической речи, которые определяют особенности грамматической структуры устной диалогической речи.

Особенностью структуры устной диалогической речи является то, что она допускает значительную грамматическую неполноту. Отдельные части грамматически развернутого высказывания могут опускаться и подменяться либо подразумеваемой ситуацией, либо включенными в речь жестами, мимикой, интонациями. (это явление хорошо известно в языкознании под названием эллипсов или элизий).

Несмотря на грамматическую неполноту, устная диалогическая речь сохраняет функцию передачи информации в процессе диалога.

Таким образом, анализируя грамматический состав устной диалогической речи и ту допустимую неполноту использования грамматических средств, которые для нее характерны, можно подойти к изучению существенных компонентов этой формы речи.

Существует целая гамма вариантов диалогической речи, начиная с наиболее сокращенной и свернутой формы речевого высказывания, в которой максимальное значение имеют ситуационные и жестово-интонационные

компоненты, и кончая наиболее полными и развернутыми формами устной диалогической речи, где центр тяжести постепенно переносится от симпрактических на синсемантические или грамматически развернутые речевые структуры.

Таким образом диалог является: речью, состоящей из реплик, из цепи речевых реакций; обладает социальной природой и максимальной развернутостью структуры речевого общения; определяется социальной средой общения и ближайшей социальной ситуацией; он всегда предполагает общность социального плана партнеров, знание сути дела, т. е. того, о чем идет речь; на ряд невербальных средств — на непосредственную предметную ситуацию, окружающую его сейчас и здесь, акустическое восприятие интонационного строя речи собеседника, зрительное восприятие собеседника — мимики, жестов; имеет специфические характеристики — сокращенность фонетической стороны речи, тенденцию к предикативности, тенденцию к смысловому семантическому строю, специфический словарь, особенность которого, в частности, заключается в употреблении слов, обозначающих и именующих окружающую ситуацию, предметы, явления. Такой словарь исходит из потребности данного актуального общения.

С точки зрения психолингвистики важно отметить еще три характеристики диалога, имеющие значение в афазиологии, о которых писали и Л. С. Выготский, Г. Гумбольдт, Л. П. Якубинский, Л. В. Щерба:

- 1) диалогическая речь, по существу, разделена между двумя людьми;
- 2) в реплике-ответе возможно повторение лексики, заключающейся в реплике-вопросе;
- 3) простейшие формы диалога не требуют построения программы высказывания, не требуют опосредованности внутренней речью.

Л. П. Якубинский определяет характер речи в диалоге можно посредством действия данных факторов в общей их совокупности, при этом, результатом проявления каждого из них является создание диалога определенной структуры.

Отношение к высказываниям всех участников диалога, выступая в качестве одного из экстралингвистических факторов, находит свое проявление в оценке говорящим формы речи, что является определенным моментом регуляции общения и отражается в характере и структуре диалога. В большой степени существует связь специфики диалога со степенью подготовки говорящего к речи.

Л. П. Якубинским рассматривались скорость произнесения реплик, а также их смена в качестве одного из свойств, характерных диалогу, в процессе которого одновременно идет подготовка к высказыванию с речевым восприятием. Это находит свое отражение в структуре диалогических высказываний, выступая в качестве одного из факторов создания его синтаксиса [69]. Свое воздействие на структуру диалога оказывает также степень осведомленности всех собеседников относительно предмета разговора. В качестве дополнительного средства информационной передачи в процессе непосредственного общения выступают жесты, мимика, разные телодвижения, обусловленные социально и соответствующие эмоциональному и интеллектуальному состоянию говорящего. Данное коммуникативное средство непосредственно сказывается на формировании диалогической речи, отмечаясь исследователями устной речи, диалога, занимает немаловажное место в информационной теории и исследовании знаковых систем. Но данный вопрос мало исследован специально применительно к диалогу.

Таким образом, мы определяем диалог как вид речевой коммуникации между людьми, обусловленный характером взаимодействия людей в процессе их общения.

В качестве характеристик диалога мы выделяем следующие:

- 1) диалогическая речь, по существу, разделена между двумя людьми;
- 2) в реплике-ответе возможно повторение лексики, заключающейся в реплике-вопросе;
- 3) простейшие формы диалога не требуют построения программы высказывания, не требуют опосредованности внутренней речью.

Далее проанализируем закономерности становления диалогической речи в онтогенезе.

В человеческом общении, в диалоге рождается взаимопонимание. Истоками данного понимания (либо непонимания) является период детства. Филолог Н. И. Лепская образно называла общение ребенка с матерью дуэтом, включающим в себя две партии, при этом, отсутствует согласие [34]. Согласование партий приходит с опытом. Происходит превращение дуэта в диалог.

В раннем возрасте общение ребенка с матерью, а также с близкими людьми является необходимым условием его психического здорового развития. С течением времени для ребенка большое значение имеет общение с ровесниками. Место ребенка в обществе сверстников определяется его навыками к ведению диалога.

Изначально диалогическая форма общения ребенку не дана. В процессе ее становления она должна пройти стадию преддиалога («коллективного монолога», «дуэта»), т.н. стадию скоординированных действий речевых, направленность которых заключается в поддержке практического взаимодействия, социального контакта (то есть фактическая беседа), приближаясь постепенно к овладению содержательным, «теоретическим» диалогом, общением окрашенным личностно. На фоне овладения композиционной речевой формой – овладение диалогом более является существенным. В первую очередь – это формирование активного вопрошающего, диалогической позиции, а также ответного отношения к собеседнику, умение слушать, понимая при этом товарища, привлечь внимание с его стороны к собственной деятельности, интересоваться им и представлять для него определенный интерес.

Ребенок получает образцы ведения диалога в процессе общения с взрослым. Непосредственно при таком общении школьник довольно быстро учится говорить о предметах, которые находятся вне поля его зрения, в теперешней ситуации, учится внеситуативному общению. При этом,

парадоксом является то, что непосредственно при общении с взрослым его речь намного ситуативней, свернутой, по сравнению с общением со сверстником [52]. Общение со сверстниками выступает в качестве области развития настоящей речевой самостоятельности ребенка, важнейшего показателя формирования коммуникативной способности.

В формирование такой способности входит как минимум 2 звена - овладение языком (формирование языковой способности, связи синтаксиса и семантики, «знак - значение»), а также умение задействовать язык в целях общения в различных коммуникативных ситуациях. Последним предусматривается способность к построению развернутого текста и установлению интерактивного взаимодействия [66]. Интерактивное взаимодействие предусматривает наличие умений к началу разговора, привлечению внимания со стороны собеседника, поддержке разговора, смене темы при необходимости, проявлению взаимопонимания и понимания, ухода от неинтересной темы, спрашиванию, ответу, высказыванию пожелания, несогласия либо согласия, завершения разговора [2].

Становление диалога у детей психологи (А. Г. Арушанова, М. В. Чеканова) рассматривают параллельно с развитием у них общения, в том числе и речевого. Этап довербального общения охватывает 1-ый год жизни детей. Потому как появляется общение можно отчетливо увидеть специфические черты коммуникативной деятельности.

Первой формой диалоговой коммуникации, по мнению Л. Г. Соловьевой, является установление контакта глаз с окружающим миром. После этого возникает слежение и рассматривание. Данный этап общения характеризуется реактивным характером, однако возможность такой реакции позволяет матери и младенцу общаться [58].

Крик является первой интонацией, значимой по своему коммуникативному содержанию, которая в дальнейшем оформляется как сигнал недовольства [65].

Исследователи Л. Фигурин, М. П. Денисова отмечают, что в первые 2 недели при появлении взрослого у младенца не вызывает изменения поведения. В процессе длительного, ласкового разговора и поглаживания со стороны взрослого, младенец начинает сосредотачиваться: он замирает и напрягается. С 3-й недели дети пристально вглядываются во взрослого, а позднее начинают следить за ним, рассматривают лицо. В начале 4-й недели жизни у ребенка наблюдается улыбка в ответ на улыбку.

На 2-м месяце жизни при появлении взрослого в поведении младенца наблюдается короткое гукание, певучее гуление и возбужденные вскрики. В период гуленья первыми аспектами коммуникации являются эмоциональный и фактический. В работах исследователей отмечено, что в первые месяцы жизни происходит постепенное оформление потребности в общении и рассматриваются в четырёх критериях: интерес ребёнка ко взрослому; эмоциональные проявления ребенка в адрес взрослого; инициативные действия ребенка, направленные на то, чтобы привлечь интерес взрослого; чувствительность ребенка к отношению взрослого, в которой обнаруживается восприятие детьми той оценки, что дает им взрослый, и их самооценки. Важность контакта ребёнка с матерью заключается в попеременном, а иногда и в одновременном эмоциональном состоянии [38]. Это особая форма коммуникации, содержащая будущий диалог.

Так, процесс становления первичной коммуникативной потребности протекает стремительно и занимает около 2 месяцев.

В исследованиях Н. И. Лепской, развитие форм коммуникации проходит поэтапно [35]:

Первый этап (от рождения-2,6 месяца) представлен в виде монолога матери и характеризуется эмоциональным характером. По мнению Е. Н. Винарской, единственная реакция ребенка в этот период — вокализации крика, обусловленная двумя биологическими потребностями: пищевой и оборонительной. Это всего лишь предпосылки для коммуникации.

На втором этапе (от 5–6 до 10–11 месяцев) формы общения матери с маленьким ребенком — это ее «обращенный» монолог. Монолог обладает положительным эмоциональным воздействием — ребенок успокаивается [12]. Монолог выступает в виде звуко-жестово-мимической структуры. Главным является мимика, особенно улыбка — сильный стимул для ответной реакции ребенка. Таким образом, форма общения приближается к диалогу [65].

На третьем этапе (9 до 12–14 месяцев) мать и ребенок попеременно, а иногда одновременно выражают свое эмоциональное состояние. Это синкретическое единство монолога и диалога называют дуэтом. По мнению Носикова, эту форму коммуникативной деятельности ребенка называют «лепетными» монологами, поскольку осуществляются невербальными звуковыми средствами и не передают какую-либо информацию, а выражают увлеченность чем-либо, игровую активность ребенка.

Четвёртый этап вокализации, жесты, мимика и матери, и ребенка приобретают коммуникативную значимость. Исследователи отмечают раннее восприятие детьми основных интонационно-коммуникативных контуров (утверждения, вопроса и побуждения) в речи взрослых.

Параллельно с диалогом упрочиваются и компоненты дуэта, которые по-прежнему сопровождают игру ребенка. Так, звуко-жестово-мимический комплекс является первым средством коммуникации, где главным является жестово-мимический комплекс, а звуковой — сопроводительный. Рождение высказывания Н. И. Жинкин представлял как драматический процесс, где мысль борется со словом. Автор считал, что мысль пробивается в язык, перестраивает его и побуждает к развитию.

По мнению Л. С. Выготского, зарождению речи всегда предшествует мотив. Именно мотив формирует в нашем сознании коммуникативное намерение — готовность к речепорождению, к коммуникативным действиям. На этом этапе у говорящего появляется общая цель (интенция, иллокуция) высказывания. Далее происходит формирование смыслового наполнения высказывания [12].

В невербальном коде образов и схем в исследованиях Н. И. Жинкина, наблюдается четкое осознание общего замысла будущего дискурса. Позже появляются первые языковые компоненты будущего высказывания. На ранних стадиях речевого развития коммуникативные единицы ребенка представляют реплики диалога в обмене со взрослыми, где инициатором общения становится ребенок [65].

Предметом сообщения является эмоции и желания, средствами выступают жестово-мимические комплексы и голофразы. Это первый тип диалога. Просьбы и утверждения в течение продолжительного периода остаются основными в речи ребенка [58].

Второй тип — инициатор общения становится взрослый. На вопросы взрослого, ребенок отвечает действиями. Иногда добавляются звукоподражательные комплексы.

По мнению Л. Г. Соловьевой, самой первой конструкцией, которой овладевает ребенок, является предметное слово, которое обозначает действие как качество, что обусловлено особым поведением матери, характеризующимся изначальным привлечением внимания ребенка, а затем дальнейшим с ним взаимодействием [58].

По мнению Т. В. Базжиной, данные типы диалогов называются эмоционально- предметными, поскольку дети учатся вычленять предметы или действия из целостной ситуации, что является важнейшей предпосылкой становления языковой номинации ребенка. При становлении ситуативного сообщения меняется характер диалога между взрослым и ребенком.

Взрослый вербально предваряет те действия, которые он реализует сам или которым стремится научить ребенка. Это будет предметно-действенный диалог. Так, однословное высказывание разворачивается взрослым с восстановлением всех отсутствующих логических связей и помогает владеть самими данными связями и их вербальным выражением. При наличии благоприятных биологических условиях, нормальным функционированием

нервной системы в довербальный период в конце первого, в начале второго года жизни появляются первые речевые средства.

Первые, кратковременные и несовершенные практические и эмоциональные контакты ребенка со сверстником фиксируются достаточно рано – уже после года. При этом действия, направленные на партнера, неспецифичны и представляют собой исследовательскую деятельность, эмоциональные реакции, социальные действия, аналогичные выполняемым в процессе контактов со взрослыми, а так же действия, наблюдаемые при манипуляциях с игрушкой.

С двухлетнего возраста начинает возникать сотрудничество, т.е. попытки детей играть вместе, устанавливать очередность в игре. Однако в ситуациях, где конкурентом для общения является игрушка или взрослый, деловые и эмоциональные контакты почти полностью прекращаются.

Специфика общения со сверстником складывается к 3 годам, о чем свидетельствует исчезновение действий с партнером как с объектом, выделение особой категории действий, применимых только к сверстнику, появление попыток «показать себя», развитие чувствительности к отношению другого ребенка. В процессе взаимодействия детей между собой возникает и эволюционирует диалогическое общение [26].

Исследований по развитию диалога у дошкольников представлено намного меньше, чем у детей преддошкольного возраста. Особенности речевого поведения в диалоге предоставлено в таблице [26].

Особенности речевого поведения в зависимости от возраста

(по Л. Г. Соловьевой)

Возраст (Год жизни)	Характеристика речевого поведения
4	Преобладают аккомпанирующие высказывания. Усваивается обязанность дать партнеру ответную реплику. Партнером по диалогу в большинстве случаев является взрослый, который инициирует коммуникацию. Структура детского диалога не сформирована: дети говорят одновременно, перебивают друг друга, отвечают на вопросы, заданные другому ребенку.
5	Уменьшается число аккомпанирующих высказываний; ребенок оценивает поведение партнера как результат собственных предшествующих высказываний; появляются автокоррекции; используются приемы привлечения и удержания внимания партнера; формируется структура диалога: дети начинают соблюдать очередность в разговоре
6	Совершенствуется умение учитывать позицию партнера по коммуникации, возможность его понимания; в высказываниях широко используются конструкции, дети пытаются ввести слушателя в свои рассказы, обозначая предварительно тему, указывая, о чем будет идти речь; формируется способность выражать модусные смыслы
7	Совершенствуется способность ориентироваться на партнера в разговоре. Дети в состоянии оценить дефицит информации у партнера, понять, в какой именно информации он нуждается. Ребенок владеет дифференцированными средствами поддержания внимания к тому, что он говорит разным собеседникам: сверстнику, взрослому, знакомому, незнакомому.

История исследования диалога у дошкольников берет своё начало в работах Ж. Пиаже. Рассматривая высказывания дошкольников, автор выделил две группы высказываний: эгоцентрическую речь и социализированную речь. Эгоцентрическая речь — речь, произносимая наедине или в присутствии других людей, не учитывающая собеседника. К данной группе речи, автор относит эхолалии (повторение слов или слогов); монолог, когда «ребенок говорит сам с собой»; «коллективный монолог», когда ребенок присоединяет другого собеседника, но не содействует тому, чтобы быть услышанным [48].

Социализированная речь — подлинная коммуникативная направленность, учитывающая собеседников. Наиболее важные работы Ж.

Пиаже посвящены диалогам между детьми. Первая стадия развития диалога у детей зарождается в несогласованной речевой инициативности среди сверстников, потому как высказывания ведутся друг за другом.

Ж. Пиаже назвал эту форму «коллективным монологом», характеризующая тем, что нет еще взаимообмена сообщения в общей теме разговора. Вторая стадия развития диалога, по мнению Ж. Пиаже, приобщение собеседника к собственному мышлению и действию. Дошкольники 4–5 лет стремятся рассказать увиденное; они с удовольствием ведут разговоры друг с другом, слушают и понимают, но каждый высказывается на свою тему [48]. К четырем-пяти годам дети также испытывают трудности в поддержании беседы. В этом возрасте дети способны переносить речевые штампы в типичные ситуации, задавать серию вопросов, не соблюдая логической последовательности в построении предложений. Реплики-реакции становятся расширенными, побуждающими к продолжению беседы.

Данную стадию румынская исследовательница Т. Слама-Казаку назвала ««псевдиалогом», потому как эта стадия является переходной к началу становления настоящего диалога. Третью стадию Ж. Пиаже назвал «по-настоящему подлинное общение», которая появляется к 7 годам. Наблюдается обмен сообщениями, отмечаются причинные объяснения, прослеживается связь реплик. По мнению Ж. Пиаже, диалог в дошкольном возрасте по характеру представляет смешанную форму взаимодействия со сверстниками. При наличии трудностей в построении диалога необходима педагогическая помощь в овладении диалогической формы речи.

Освоению ребенком языковых средств и речевых функций характерны довольно высокие темпы развития. Здесь на каждом году жизни есть новые приобретения. Но, данному процессу характерна довольно большая длительность, в связи с непрочностью умений, которые приобретаются, индивидуальных темпов, а также методов овладения языком.

Развитие и становление речи на каждом из этапов испытывает определенное влияние множества различных факторов.

Многими авторами подчеркиваются значение когнитивных факторов. М. М. Кольцова говорит, что условные первосигнальные рефлексy практически полностью определяют характер второсигнальных связей, лежа в основании первых слов [23].

Некоторые исследователи придают большое значение обобщениям, которые произведены на основе чувственно воспринимаемых признаков для формирования содержания первых словесно обозначаемых абстракций. Данным когнитивным факторам и другим принадлежит действительно большая роль в качестве необходимых условий в процессе функционирования и возникновения речи. Но, когнитивных факторов является недостаточно для обучения ребенка речи, и того, чтобы владея речью, ребенок применял вербализации в процессе взаимодействия с окружающими.

Согласно наблюдениям, осуществленным психологами относительно процесса развития диалогической речи, выявлено, что особо чувствительным, сензитивным в освоении диалогической речи ребенком является возраст 3 - 5 лет.

Уже на 6-м году жизни в детской речи появляются и используются конструкции в целях привлечения партнерского внимания, которые требуют его вербальной реакции и оформляются в виде вопросов. В результате этого приема возникают довольно продолжительные диалоги, в процессе которых ребенком выясняется сущность того или иного явления. Не менее важным выступает и то, что в данный период дошкольниками привлекается внимание не так к собственным действиям либо их результатам, как к качеству работы, которая выполняется. В результате появления следующих конструкций, характеризующих деятельность и осознанного требования оценки этого партнером, происходит появление диалогического устойчивого взаимодействия, в процессе которого один из партнеров высказывает собственное мнение, с использованием элементарной аргументации, либо производится инструктаж сверстника.

Седьмому году жизни характерно появление особых маркеров, свидетельствующих о привлечении внимания к деятельности и словам посредством вопросительных реплик. При этом партнер вовлекается в разговор, возможно и непосредственно несвязанный с деятельностью, которая выполняется.

Дети свободно используют штампы «речевого этикета», реплики в диалоге носят побуждающий характер, способные продолжить беседу на заданную тему. В этом возрасте дети способны договориться, придумать правила игры, решать конфликтные ситуации и т. д. Совершенствуется выразительность оформления диалогической речи. Полнота передачи и актуализация коммуникативной значимости информации повышается с помощью использования в диалогической речи всего комплекса средств интонационной выразительности (мелодики, интенсивности, темпа, ритма, логического и словесного ударения, паузирования, тембра). В диалогической речи в этот возрастной период оптимально используются невербальные средства выражения эмоций, сопровождаемые репликами.

По мнению А. Р. Лурия, значительное снижение (в 2-3 раза) речевой детской активности в подготовительной и старшей группах в игровом процессе и в процессе иных видов самостоятельной деятельности происходит по причине перехода внешней речи во внутреннюю [40]. При этом, наблюдается сокращение в 1,9 раза (с 40 %) в подготовительной и старшей группах по сравнению со средней случаев объяснения товарищу чего-либо, когда речь является наиболее сложной с грамматической точки зрения и совершенной с лексической. Просьбы и распоряжения преобладают в играх среди поводов самостоятельных высказываний. Как и непосредственно игровые действия, они сопровождаются простыми с грамматической точки зрения высказываниями.

Немаловажное значение в развитии речи дошкольников принадлежит диалогу сверстников. Дети здесь чувствуют себя по-настоящему свободными, равными и раскованными. Они обучаются самоорганизации, самоконтролю, самостоятельности. В большей степени в процессе ведения диалога со

сверстником нужно ориентироваться на партнерские особенности, брать во внимание его возможности (являющиеся довольно часто ограниченными) и производить произвольное построение собственного высказывания, применяя контекстную речь.

Таким образом, развитие диалога дошкольников идет под воздействием общения со взрослыми и сверстниками, при этом, общение со сверстниками начинает играть значительную роль только ближе к старшему дошкольному возрасту, а до этого периода основным условием развития диалогической речи является общение со взрослым.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с заиканием

На протяжении последних лет делаются попытки дифференциации психологических особенностей заикающихся. Внимание при этом уделяется наличию логофобий, разной степени болезненной фиксированности на собственном дефекте, поведенческих особенностей детей, которые заикаются в ситуациях фрустрации, а также в процессе игровой деятельности.

Рассмотрим заикание с точки зрения клинической характеристики.

По мнению М. Е. Хватцева заикание является крайне тяжелым и очень распространенным речевым страданием, обращавшим на себя внимание уже в глубокой древности [62].

Согласно клинической характеристике, заикание – это нарушение речи, которое характеризуется частым повторением или пролонгацией звуков или слогов, или слов; или частыми остановками или нерешительностью в речи, разрывающей её ритмическое течение.

Первым, кто назвал заикание – детской болезнью является И. А. Сикорский (1889), обосновав это тем, что заикания начинается зачастую тогда, когда речевое детское развитие еще не является полностью законченным. При характеристике таких детей, они подразделяются им на 2 группы [56].

Первую группу составляет большинство, и она включает в себя детей, начавших заикаться «бурно и внезапно» вследствие получения психотравмы. Данной группе детей характерными являются следующие черты: преждевременное речевое развитие, не соответствующий возрасту обширный словарный запас, правильное оформление собственной мысли с синтаксической точки зрения.

Согласно его точке зрения, вторая группа включает в себя детей, которые в результате получения травмы черепа начали заикаться, либо вследствие инфекционных заболеваний. Главное их отличие заключается в позднем речевом развитии и в постепенном замедленном начале заикания.

М. Беккером, М. Соваком, В. С. Кочергиной обращено внимание на разные нарушения в высшей нервной деятельности детей, которые заикаются, вегетативные нарушения, их здоровья в физическом плане: плаксивость, обидчивость, нарушения сна и аппетита, подверженность простудным и инфекционным заболеваниям, повышенное потоотделение, соматическая ослабленность и т. д. [3]

Л. И. Белякова и Е. А. Дьякова рассматривают заикание с точки зрения клиники и выделяют 2 вида заикания: невротическое и невротоподобное, которые обусловлены разными патогенетическими механизмами [4].

Психологический подход к изучению и течению заикания рассматривается Р. Е. Левиной, В. И. Селиверстовым, Г. А. Волковой, И. Ю. Абелевой, Н. А. Чевелевой, С. А. Мироновой, А. В. Ястребовой.

Проявление заикания изучаются в тесной связи с особенностями коммуникативной ситуации и реакции на нее ребенка, которые определяют его речевое поведение. Особенности произвольной деятельности, повышенная возбудимость, лабильность нервных процессов или их заторможенность, неустойчивость и истощаемость психических процессов, пониженная способность к отсроченной реакции у заикающихся ведут к отставанию в развитии регуляторной функции внутренней речи, и в целом, неблагоприятны для овладения развитыми формами речевой коммуникации. Н. А. Власова, Е. Ф.

Рау, Н. А. Чевелева выделяют формы или условия речевого общения, в которых речь заикающихся протекает по-разному, в зависимости от степени сложности речевого высказывания.

Исследования Г. А. Волковой взаимоотношений в семье заикающегося ребенка показали некоторые изменения в характере детей с появлением заикания: проявление агрессивности, появление некорректных слов, резкий отказ от речи, от игр.

Неправильная речь заикающихся и особенности их поведения сказываются на развитии игровой деятельности дошкольников. Они чаще выступают в роли зрителей или берут на себя подчиненные роли, отказываются от игр со сверстниками. Иногда, наоборот, в играх проявляются повышенная фантазия, резонерство, не критичность к своему поведению. Чувство собственной неполноценности может породить неправильное отношение заикающегося ребенка к коллективу сверстников, лишает его радостного настроения. Недостаточно развитая речь, возможные нарушения движений затрудняют полноценное участие заикающихся детей в играх, способствуют фиксации на своем дефекте.

В целом, заикающимся дошкольникам характерна плохая сформированность игровых навыков, навыков общения в коллективе, бедность игровых замыслов, их сниженная активность. Данными особенностями обуславливается недоразвитие поведения заикающихся детей в обществе [9].

Особое значение уделяется изучению коммуникативных особенностей детей.

Р. Е. Левина считает, что проявления заикания должны изучаться в тесной взаимосвязи особенностями коммуникативной ситуации и реакций на нее ребенка. Повышенная возбудимость, лабильность нервных процессов, равно как и их чрезмерная заторможенность, неблагоприятны для овладения развитыми формами речевой коммуникации [30].

По мнению А. В. Ястребовой анализ заикания с точки зрения теории коммуникации позволяет вскрыть возникающие у детей затруднения в

контексте различных форм и условий речевой деятельности. Она считает, что в большинстве случаев (около 75%) у заикающихся детей отмечается достаточный уровень развития языковых средств; этот уровень практически не отличается от того, который имеет место у их нормально говорящих сверстников. Известны случаи, когда в ходе занятия с учителем-логопедом и на уроке продуцирование отдельных высказываний не прерывается приступом заикания, например, при восприятии конкретных предметов и различных манипуляций с ними в спокойной, привычной обстановке. Однако содержание этих высказываний весьма своеобразно.

В. И. Селиверстов (2001) выделил ряд особенностей экспрессивной речи детей [55]:

- нарушение темпа, плавности, а также частично мелодики. При этом, речь является прерывистой, с повторениями, паузами, иногда трудным произнесением некоторых из звуков либо их сочетаний или же затрудненное начало фраз;

- речевые уловки в форме сочетания вспомогательных звуков либо слов (эмболофразия);

- у множества детей ограничение активности речи, замкнутость в общении с окружающими людьми, что является свидетельством нарушения коммуникативной речевой функции;

- недостатки звукопроизношения, нелогичное построение фраз, употребление слов и пр.;

- свое отражение недостатки устной речи находят в письменной речи посредством повторения одинаковых слогов, букв, разрывов слов, нелогичного построения предложения и пр.

В. И. Селиверстов, основываясь на психолого-педагогических характеристиках, выделил 3 группы заикающихся [55]:

1. Дети, не испытывающие ущемления, чувство обидчивости либо стеснения от сознания неполноценности собственной речи, с нулевой степенью фиксированности на дефекте.

2. Дети, которым характерна умеренная степень фиксированности на дефекте, испытывающие неприятные переживания по этому поводу, скрывающие его и компенсирующие манеру речевого общения посредством использования уловок. Но, при этом, переживания не выступают в качестве постоянного тягостного чувства своей неполноценности.

3. Дети, которым характерна выраженная степень фиксированности на дефекте, постоянно концентрирующие собственное внимание на неудачах в данном плане, длительно и глубоко переживающие их. Характерными для них являются такие черты, как болезненная мнительность, замкнутость, ярко выраженный страх перед речью.

В. И. Селиверстов так же рассматривает особенности психических процессов детей с заиканием.

С названных позиций психологическая модель возникновения и развития феномена фиксированности у заикающихся (как вторичного явления) на своих речевых запинках (как первичного явления) в сложном и едином взаимодействии всех основных психических процессов просматривается следующим образом.

Ощущения возникшие у ребенка: речевые запинки, спотыкания (несудорожного или судорожного характера) первоначально становятся объектом его ощущения как первичного познавательного процесса, посредством которого человек получает информацию от внешней или внутренней среды. Речевые запинки отражаются мозгом ребенка в виде кинестетического, тактильного или слухового образа.

Среди главнейших особенностей этого психического процесса важную роль играет порог ощущений, определяющий наименьшую силу раздражителя, вызывающего осознанное ощущение. В связи с этим можно предполагать, что первоначальное возникновение речевых запинок или их слабое проявление находятся у ребенка сначала ниже порога ощущений («подпороговое ощущение»). Поэтому первые реакции на дефект у ребенка неосознанны, не носят эмоциональной окраски, сопровождаются произвольным вниманием,

т.е. без поставленной цели и волевых усилий; действия по их преодолению находятся на уровне бессознательных движений охранительного или корректирующего характера.

Автор считает, что в отличие от ощущений, восприятие всегда целостно и предметно и объединяет ощущения, идущие от ряда анализаторов. Важнейшей особенностью восприятий является их избирательность, целостность и константность.

Избирательность восприятия в данном случае определяется осознанным вниманием заикающегося именно к своим речевым запинкам, периодически возникающим в его речи. Именно речевые запинки — предмет его первоначального восприятия: они отличают его речь от речи сверстников и окружающих людей; проявляются в результате каких-то досадных помех и затруднений; возникают для ребенка внезапно, необъяснимо отчего; являются предметом внимания окружающих; не поддаются сразу преодолению и не исчезают самостоятельно и т.д. Постепенно восприятие заикающимся ребенком запинок в собственной речи расширяется за счет внутреннего и внешнего восприятия всего, что связано с проявлением этих запинок.

Говоря о представлениях и памяти автор считает, что представления (как наглядные образы воспринимавшихся ранее предметов и явлений) возникают у человека на основе ощущений и восприятий. У заикающихся представления о своей неправильной речи могут быть связаны как собственно с дефектной речью (трудностями ее порождения, частотой и формой выражения речевых запинок, их зависимостью от видов речевой деятельности или окружающих условий и т.д.), так и с последствиями этой дефектной речи (особым отношением окружающих, отношением к окружающим, самооценкой и т.д.).

Мышление, по мнению автора, связывает у заикающихся отдельные ощущения в обобщенные восприятия речевых запинок, формирует представления и понятия о своей дефектной речи, об особенностях ее проявлений, о влиянии на положение заикающегося в обществе и т. д.

Воображение, как считает автор, тесно связано с эмоциями. В соответствии с переживаниями заикающихся от своей дефектной речи их воображение может создавать мрачные картины будущего, либо наоборот, рисуя в своем воображении картины предстоящих речевых трудностей, человек может вызывать у себя тяжелые отрицательные эмоции. В этом отношении в медицине хорошо известна роль воображения в возникновении и утяжелении заболеваний. У мнительных больных воображение болезни (слабо выраженной или вовсе не существующей) может привести к тяжелым патологическим изменениям.

Невзирая на столь ранний период возникновения, в дошкольном возрасте зачастую отмечаются психологические детские особенности в различной степени: неуравновешенное поведение, заторможенность либо повышенная возбудимость, раздражительность, тревожность, истерические реакции, робость, страхи, стремление к уединению.

Таким образом, заикание рассматривается не только как клиническая проблема, но и как психолого-педагогическая проблема. Традиционными современными и классическими исследованиями показана тесная взаимосвязь психофизического состояния заикающегося с заиканием (в особенности с эмоционально-волевой сферой), в целом с его личностью, установками и отношениями к окружению. Непосредственно этим определена необходимость осуществить психолого-педагогический подход к изучению и, в результате – к коррекции заикания.

1.3 Особенности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием

В. П. Глухов [15], Р. Е. Левина [30], Л. Ф. Спирина [59] овладение связной диалогической речью считают одной из основных задач развития речи дошкольников. Успешное ее решение зависит от многих условий (познавательной активности ребенка, социального окружения, речевой среды, индивидуальных особенностей личности, семейного благополучия, и т.д.), которые важно учитывать при целенаправленном речевом воспитании.

Н. В. Серебрякова и Р. И. Лалаева подчеркивают необходимость развития в дошкольном детстве диалогической речевой формы. На протяжении дошкольного возраста нужно развивать у детей умение к построению диалога (спрашивать, объяснять, отвечать, подавать реплику, возражать). В данных целях нужно использовать беседы с детьми на различные темы, которые связаны с жизнью ребенка в семье, в детском саду, с его отношениями с взрослыми и друзьями, его впечатлениями и интересами. Необходимо также развитие умения слушать собеседника, задавать вопросы, а также отвечать в зависимости от контекста [29].

Л. С. Выготский [13], изучая соотношения речи и мышления у детей, показал, что все психические процессы у ребенка (мышление восприятие, память, внимание, воображение, целенаправленное поведение) развиваются с прямым участием речи.

С другой стороны, известно, что у детей с нарушением речи может замедлиться интеллектуальное развитие. Поэтому принято рассматривать речевую недостаточность в тесном единстве с особенностями психического развития ребенка. Н. С. Жукова подчеркивает: «Формирование активной речи служит основой для всего психического развития ребенка» [19].

У детей с заиканием без специального обучения не возникает речевой активности, не развивается предметная деятельность. Для речевого развития данной категории детей характерно отсутствие или позднее появление

спонтанного лепета в ответ на говорение взрослого. Отмечается значительное запаздывание появления первых слов; весьма замедленно, затрудненно протекает процесс овладения фразовой речью: переход от произнесения отдельных слов к построению двухсловного предложения растягивается на долгое время.

У детей с заиканием чрезвычайно медленно образуются и закрепляются речевые формы, отсутствует самостоятельность в речевом творчестве; у них наблюдается стойкое фонетическое недоразвитие, доминирование в речи имен существительных, недостаточное употребление слов, обозначающих действия, признаки и отношения, пониженная речевая активность, бедность речевого общения.

Владея достаточно большим запасом слов для построения высказываний с целью налаживания общения с окружающими, дети с заиканием фактически лишены возможности словесной коммуникации, т. к. усвоенные речевые средства не рассчитаны на удовлетворение потребности в общении. Тем самым создаются дополнительные трудности для налаживания межличностных отношений.

Выраженные отклонения в ходе онтогенетического развития, обусловленные самим характером нарушений, значительно препятствуют своевременному и полноценному развитию речевого общения, оно формируется у дошкольников с заиканием весьма ущербно, его мотивы исходят в основном из органических нужд детей. Необходимость в общении с окружающими диктуется, как правило, физиологическими потребностями.

В возрасте 4 -7 лет дети с заиканием с большим желанием относятся к игре, чем совместной деятельности с взрослым, что свидетельствует о низкой потребности в общении с окружающими людьми. Слабое развитие потребностей социального характера приводит к тому, что и к концу дошкольного возраста дети с большими трудностями овладевают средствами речевого общения даже в тех случаях, когда у них имеется достаточный словарный запас и удовлетворительное понимание обращенной речи.

Заслуживает внимания и тот факт, что дети 4-5 возраста заиканием, поступив в группу специального детского сада, обнаруживают неумение пользоваться своей речью; они молча действуют с предметами и игрушками, крайне редко обращаются к сверстникам и взрослым.

Длительное наблюдение за воспитанниками логопедического детского сада показало, что в ситуации неорганизованной игровой деятельности они пользуются в основном двумя формами общения. Для большинства детей старшего дошкольного возраста с заиканием характерна внеситуативно-познавательная форма общения, остальные дети прибегают к еще более элементарной - ситуативно-деловой форме. Ни у одного из них не наблюдалась внеситуативно-личностная форма общения, которая является характерной для нормально развивающихся детей того же возраста. Нередко дети с заиканием стараются избежать речевого общения. В тех случаях, когда речевой контакт между ребенком и сверстником или взрослым возникает, он оказывается весьма кратковременным и неполноценным. Это обуславливается рядом причин. Среди них выделяют [24]:

- быстрая исчерпываемость побуждений к высказываниям, что приводит к прекращению беседы;
- отсутствие у ребенка сведений, необходимых для ответа, бедный словарный запас, препятствующий формированию высказывания;
- непонимание собеседника - дошкольники не стараются вникнуть в то, что им говорят, поэтому их речевые реакции оказываются неадекватными и не способствуют продолжению общения.

Данные И. А. Поваровой, полученные в процессе длительного педагогического эксперимента с дошкольниками с заиканием, свидетельствуют, что развитие речи у этой категории детей осуществляется, прежде всего, в русле ведущей деятельности, поскольку именно в ходе овладения ею у ребенка возникает потребность в активном использовании слов, фраз, новых речевых оборотов. Наличие потребности в речевом общении

является важнейшим условием для возникновения и развития речи у детей с заиканием.

Игровая деятельность как ведущая в дошкольном возрасте может служить одним из эффективных путей развития вербального общения детей с заиканием. Эта деятельность должна быть специально организована с учетом своеобразия психической деятельности воспитанников и их потенциальных возможностей [49].

Общение детей с заиканием друг с другом отличается целым рядом особенностей от общения их нормально развивающихся сверстников. Общение со сверстниками у детей с заиканием носит эпизодический характер. Большинство детей предпочитает играть в одиночку. В тех случаях, когда дети играют вдвоем, их действия часто носят несогласованный характер. Сюжетно-ролевую игру дошкольников с заиканием можно определить скорее как игру «рядом», чем как совместную деятельность. Общение по поводу игры наблюдается в единичных случаях. На занятиях дети с заиканием предпочитают работать в одиночестве. При выполнении практических заданий, предполагающих совместную деятельность, сотрудничество наблюдается крайне редко, дети почти не общаются друг с другом. Весьма редко наблюдаются случаи личностных контактов детей с заиканием друг с другом.

В процессе коррекционно-воспитательной работы в коммуникативной деятельности детей с заиканием отмечаются определенные изменения. Так, существенно меняется соотношение разных видов контактов с взрослыми. Значительное место начинает занимать общение личностного типа, не направленное непосредственно на достижение конкретной практической цели. Однако среди личностных контактов преобладают наиболее простые - обращения за одобрением [11].

Таким образом, разговорная речь включает специфические особенности всех уровней языковой системы: фонетики, лексики, морфологии и синтаксиса. Эти особенности обусловлены особыми условиями функционирования. Непосредственность и персональность общения, свойственные разговорной

речи, определяют преимущественное использование формы диалога и возможность передачи части информации паралингвистическими средствами. Развитие диалогической речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка. Обучение диалогу можно рассматривать и как цель, и как средство практического овладения языком. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития диалогической речи, и в то же время развитие диалогической речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций. Полноценное развитие диалогической речи у детей с заиканием возможно только при создании самых благоприятных условий для совместной деятельности ребенка и взрослого.

1.4 Особенности психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с заиканием

Сопровождение как особая форма осуществления пролонгированной психолого-педагогической помощи детям с нарушениями в развитии предполагает деятельность педагогического персонала, направленную на создание комплексной системы психолого-педагогических и психотерапевтических условий, способствующих личностному росту и успешной адаптации детей в социуме. Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется всеми специалистами, непосредственно работающими с ребенком, а именно: педагог, педагог-дефектолог, педагог-психолог, логопед и др. [41]

Н. М. Борозинец определяет психолого-педагогическое сопровождение следующим образом: взаимодействие ребенка со своим социальным окружением, воспитывающим и обучающим его, определяющее путь его развития, который и приводит к возникновению психологических новообразований возраста [6].

Сопровождение по мнению А. П. Овчаровой это система деятельности психологов, педагогов, родителей, направленная на создание благоприятных социально-психологических условий для детей с проблемами в развитии речи, от которых зависит улучшение их состояния и успешность адаптации в образовательном процессе [45].

Основными задачами психолого-педагогического сопровождения по И. И. Мамайчук являются [41]:

- систематическое отслеживание психологического и психолого-педагогического статуса ребенка в динамике его психического развития;
- создание социально-психологических условий для эффективного психического развития ребенка и подростка в социуме;
- систематическая психологическая помощь родителям ребенка и его близкому окружению;

- систематическая психологическая помощь ребенку в виде консультирования, психокоррекции, психологической поддержки;
- организация жизнедеятельности ребенка (подростка) в социуме с учетом его психических и физических возможностей.

Рассмотрим этапы психолого-педагогического сопровождения по А. П. Овчаровой [45].

Первый этап – подготовительный. На данном этапе происходит обеспечение нормативно-правовых, экономических, материально-технических, научно-методических, социально-психологических и других условий, которые необходимы для процесса сопровождения. Специалисты сопровождения подбирают необходимый диагностический инструментарий, согласуя его методологические позиции, комплексность и объем, вырабатывают план и сроки проведения диагностики. Знакомят родителей детей с целями, задачами, содержанием и механизмами сопровождения детей в дошкольной образовательной среде, заручаются их поддержкой. Проводят консультирование с педагогами.

Мы считаем, что для воспитания диалогической речи в рамках этого этапа проводится анализ особенностей формирования диалогической речи, определяются критерии диагностики, проводится система по формированию диагностического инструментария.

Второй этап – проведение психолого-педагогической диагностики. На данном этапе проводится предварительная психологическая диагностика детей с речевыми проблемами, которая будет служить основой дальнейшей диагностики. В процессе психологической диагностики происходит решение следующих задач:

- выявление особенностей психического развития;
- выявление нарушений психического развития, определение ведущего нарушения, его причин и соотношения первичного и вторичного нарушений;
- выявление сильных сторон его развития;
- квалификация проблем и резервов семейной ситуации развития ребенка.

В ходе педагогической диагностики решаются задачи:

- оценка уровня развития ребенка и его реального возраста соответственно основным линиям психического развития;
- определение особенностей развития по важнейшим линиям развития данного возраста, выраженность отличий от календарного возраста;
- выявление проявлений нарушений развития на основе полученных диагностических данных.

В ходе вторичного диагностического этапа специалисты сопровождения фиксируют имеющиеся у ребенка проблемы в здоровье, развитии, обучении и воспитании, а также его потенциальные возможности, личностные достижения.

В рамках формирования диалогической речи на данном этапе проводится комплексная диагностика сформированности умений диалогической речи у детей. Проводится оценка нарушений диалогической речи у детей, а так же проводится анализ возможных причин этих нарушений.

Третий этап – аналитический. Включает в себя анализ полученной информации и совместный поиск специалистами сопровождения причин возникновения данных проблем и их дифференцирование. В результате аналитического этапа составляются индивидуальные заключения и рекомендации.

Четвертый этап – коррекционный, в ходе которого осуществляется коррекционная работа в соответствии с выявленными проблемами; используются специальные методики, направленные на коррекцию речи.

В рамках развития речи на данном этапе подбираются методики, которые лучше всего для формирования диалогической речи. Это может быть игровая терапия с применением сюжетных и ролевых игр, формирование умений строить диалог с опорой на высказывание партнера или изображение, формирование умений строить диалог в процессе театрализованной деятельности и т.д.

Пятый этап – завершающий. На этом этапе по мере необходимости осуществляются консультирование родителей, детей, проводится повторная

диагностика, осмысливается приобретенный детьми новый опыт, новые отношения, делаются выводы. На основе обобщения результатов и систематизации полученной информации вносятся необходимые корректировки в план программы деятельности сопровождающих, разрабатываются организационно-содержательные научно-методические рекомендации по сопровождению детей с речевыми отклонениями.

На современном этапе уточняются положения психолого-педагогического сопровождения в соответствии со ФГОС ДО и примерной адаптированной основной образовательной программы. Логопедическое сопровождение детей дошкольного возраста с заиканием рассматривалось С. А. Мироновой, Г. А. Волковой и др. Г.А. Волкова предлагает систему психолого-педагогических методов воспитания и обучения таких детей.

Система комплексной работы с заикающимися детьми 2-7 лет состоит из следующих разделов:

Коррекция речи в игровой деятельности (система игр); логоритмические занятия; воспитательные занятия; воздействие на микросоциальную среду детей.

Г. А. Волкова считает, что эффективность работы по устранению заикания у детей в условиях специального детского сада может быть достигнута при тесном взаимодействии логопеда и воспитателей. Все специалисты д/сада составляют план своей работы с группой, ориентируясь на перспективный план учителя-логопеда [9].

В комплекс лечебно-педагогических мероприятий для заикающихся детей входят лечебные препараты и процедуры, психотерапия, логопедические занятия, лечебная физкультура и ритмика, воспитательные мероприятия. Цель этих тесно переплетающихся и дополняющих друг друга мероприятий – устранение или ослабление судорог и сопутствующих расстройств голоса, дыхания, моторики; оздоровление и укрепление НС и всего организма в целом; избавление ребенка от неправильного отношения к своему речевому дефекту,

от психологического наложения (страх, конфузливость за свою неполноценную речь); перевоспитание его личности [57].

Логопед как основной специалист по борьбе с дефектом речи, в целом организует комплексную медико-педагогическую работу необходимых специалистов (врачей, воспитателей, психолога, родителей, инструктора по ЛФК, музыкального руководителя и других), применяющих свои методы и средства в работе с заикающимися детьми. Другими словами, логопед пользуется консультациями и соответствующей помощью разных специалистов в своей коррекционно-развивающей работе.

В отечественной логопедии разработаны и применяются ряд комплексных систем по устранению заикания. Методики направлены на организацию работы по исправлению заикания в рамках программы воспитания детей в детском саду, поскольку заикающиеся дети, усвоив навыки правильной речи и знания, определенные программой, далее обучаются и воспитываются в условиях нормально говорящих сверстников. Логопедическое воздействие, направленное на собственно речевое расстройство и связанные с ним отклонения в поведении, формирование психических функций и т.п. помогают заикающемуся дошкольнику социально адаптироваться в среде нормально говорящих сверстников и взрослых.

В программе дошкольного образования в рамках логопедической помощи детям с заиканием так же рассматривается система коррекционно-развивающего обучения. Образовательные задачи и содержание работы определяются по основным разделам: «Ознакомление с окружающим миром», «Развитие речи», «Формирование элементарных математических представлений», «Изобразительная деятельность и конструирование» [61].

В настоящее время рассматривается содержание образовательной деятельности в рамках освоения программы дошкольного образования по пяти образовательным областям: социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие. Поэтому содержание психолого-

педагогического сопровождения детей определяется целевыми ориентирами и программными задачами, представленными в «Примере адаптированной основной образовательной программы для детей с тяжелыми нарушениями речи» под редакцией Л. В. Лопатиной.

Цель реализации «Программы» — проектирование модели коррекционно-развивающей психолого-педагогической работы, максимально обеспечивающей создание условий для развития ребенка с ТНР, его позитивной социализации, личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками в соответствующих возрасту видах деятельности.

Н. А. Чевелевой разработана методика коррекции заикания в художественно-эстетической деятельности [64].

Автор исходит из психологической концепции Р.Е.Левиной, что развитие связанной речи ребенка идет от речи ситуативной (непосредственно связанной с практической деятельностью, с наглядной ситуацией) к контекстной (обобщенной, связанной с событиями прошедшими, с отсутствующими предметами, с будущими действиями). Поэтому последовательность речевых упражнений усматривается в постепенном переходе от наглядных, облегченных форм речи к отвлеченным, контекстным высказываниям. Этот переход достигается у ребенка, по мнению автора, в последовательности, предусматривающей различное отношение речи ребенка к его деятельности во времени. Отсюда «основная линия нарастания сложности самостоятельной речи» включает в себя следующие ее формы: сопровождающую, завершающую, предваряющую.

С другой стороны, система последовательного усложнения речи идет здесь по линии «постепенного усложнения объектов деятельности» через усложнение числа «отдельных элементов работы, на которые распадается весь трудовой процесс при изготовлении данной поделки».

Таким образом, в методике, предложенной Н. А. Чевелевой, реализован принцип последовательного усложнения речевых упражнений в процессе

одного из видов деятельности ребенка-дошкольника. Автором методически обоснованы и описаны этапы этой последовательной работы. Здесь хорошо показаны возможности того, как на одном разделе «Программы воспитания и обучения в детском саду» (а именно в процессе ручной деятельности) можно осуществлять коррекционную работу по преодолению заикания у детей.

С. А. Миронова предложила систему преодоления заикания у дошкольников в процессе прохождения в целом программы средней, старшей и подготовительной группы детского сада. Коррекционное воздействие на заикающихся детей осуществляется на занятиях (как основной форме образовательной работы в детском саду) по принятым разделам: «Ознакомление с окружающей природой», «Развитие речи», «Развитие элементарных математических представлений», «Рисование, лепка, аппликация, конструирование» [43].

Работа с детьми по всем разделам «Программы» подчиняется цели перевоспитания речи заикающихся. Поэтому автор ставит перед логопедом две задачи: программные и коррекционные, которые распределены по учебным кварталам (или соответственно по четырем этапам последовательно усложняемой коррекционной работы).

При прохождении программы с заикающимися детьми в массовом детском саду предлагаются некоторые ее изменения, связанные с речевыми возможностями детей. К ним относятся: использование в начале учебного года материала предыдущей возрастной группы, перестановка некоторых программных задач и тем, удлинение сроков изучения более трудных занятий и др.

В процессе психолого-педагогического сопровождения в процессе музыкального образования необходимо включать метод логоритмики. У детей с нарушениями речи очень часто страдает общая моторика. Движения характеризуются недостаточной четкостью и организованностью, отмечается недоразвитие чувства ритма, внимания, координации движения. Развитие общей моторики способствует развитию речи. Ритмичные, четкие упражнения

для ног, рук, туловища и головы совершенствуют движения артикуляционного аппарата: губ, языка, челюстей и т.д., а также стимулируют развитие мозга, соответственно и речи.

Реализация психолого-педагогического сопровождения с применением логоритмики способствует коррекции заикания, развитию речи, фонетико-фонематических нарушений и алалии, снижению психоэмоционального напряжения, укреплению здоровья детей.

Логоритмика направлена на преодоление речевого нарушения путем развития и коррекции неречевых и речевых психических функций и адаптацию ребенка к условиям внешней и внутренней среды. В рамках программы педагогом решается ряд учебных, воспитательных, развивающих и коррекционных задач.

Итак, большинство методик различных авторов подразумевает логопедическое или комплексное сопровождение, однако, как таковой системы психолого-педагогического сопровождения детей с заиканием не существует.

В настоящее время рассматривается содержание образовательной деятельности в рамках освоения программы дошкольного образования по пяти образовательным областям: социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие. Поэтому содержание психолого-педагогического сопровождения детей определяется целевыми ориентирами и программными задачами, представленными в «Примере адаптированной основной образовательной программе для детей с тяжелыми нарушениями речи» под редакцией Л. В. Лопатиной.

Цель реализации «Программы» — проектирование модели коррекционно-развивающей психолого-педагогической работы, максимально обеспечивающей создание условий для развития ребенка с ТНР, его позитивной социализации, личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками в соответствующих возрасту видах деятельности.

Мы считаем, что необходимо организовать специализированную систему психолого-педагогическому сопровождению детей с заиканием, которая будет объединять усилия всех специалистов.

Выводы по главе 1

Понимание диалогической речи предстает в научно-теоретической с разных точек зрения литературе с разных точек зрения.

Мы понимаем диалог как вид речевой коммуникации между людьми, обусловленный характером взаимодействия людей в процессе их общения, осуществляется посредством невербальных и вербальных средств.

Развитие диалогической речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития диалогической речи, и в то же время развитие диалогической речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций. Полноценное развитие диалогической речи у детей с заиканием возможно только при создании самых благоприятных условий для совместной деятельности ребенка и взрослого.

Заикание представляет собой дефект речи, при котором нарушается средства общения. Особенности коммуникативной деятельности детей с заиканием могут быть обусловлены как недостаточность темпоритмической стороны речи, так и особенностями эмоционально-волевой сферы детей. Необходимость комплексного подхода, а так же развитие диалогической речи детей с заиканием, как средство коммуникации в разных видах деятельности указывает на изучение вопросов психолого-педагогического сопровождения данной категории детей.

Глава 2. Экспериментальное изучение диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с заиканием

2.1 Методы и приемы изучения диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием

Диалогическая речь изучается как у детей с нормой, так и с патологией. В дошкольной педагогике предложена методика А. Г. Арушановой, которая дает возможность оценить уровень диалогического общения у детей дошкольного возраста в процессе деятельности. Она предлагает изучать диалогическую речь, способы владения диалогическим общением ребенка со сверстником. В ходе выполнения задания, предложенного взрослым, дети общаются между собой и автор предлагает оценивать диалогическое общение детей по следующим параметрам:

1. Содержание диалогического взаимодействия (ориентировка в задании; ориентировка на взрослого; ориентировка на ребенка-партнера).
2. Диалогические отношения (инициативность высказываний; ответственность высказываний - партнер отвечает действием или словом на инициативу сверстника; активная ответная позиция - инициатор разговора отвечает на реплики и действия соседа).
3. Средства общения (единичное высказывание; диалогический цикл - два взаимосвязанных высказывания двух партнеров на одну тему; сопряженный цикл - три взаимосвязанных высказывания двух партнеров на одну тему).
4. Коммуникативно-семантический тип высказывания (вопрос - запрос информации; комментарий, обсуждение; побуждение к действию).
5. Способы общения (адресованность, доброжелательность, аргументированность).

Таким образом, в процессе проведения обследования возможно оценить состояние диалогической речи детей в процессе общения со сверстником.

В логопедии достаточно много методов и приемов изучения уровня речевого развития. Для изучения диалогической речи используется методика Р.

И. Лалаевой. Р. И. Лалаева предполагает оценить характер диалогического взаимодействия со взрослыми, ориентировку ребенка в ситуации общения, языковое оформление, высказывание.

Возможна оценка диалогических высказываний в рамках соответствия ответа ситуации, а так же характера языкового оформления ответа: предложением, словосочетанием, одним словом.

Таким образом, на основании анализа методик мы составили программу исследования состояния диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с заиканием, адаптировав данные методики под оценивание диалогической речи у детей с заиканием.

Цель экспериментального исследования – изучить языковые характеристики диалогической речи у детей с заиканием как средства общения.

Задачи экспериментального исследования:

1. Изучить особенности диалога как средства общения;
2. Изучить языковые характеристики диалогической речи;
3. Изучить навыки использования средств общения в диалогической речи;
4. Изучить характер коммуникативно-семантического типа высказывания;
5. Изучить способы общения.

Направления экспериментального исследования.

- 1) Изучение содержания диалогического взаимодействия, изучение диалогических отношений.

Изучаем способность ребенка ориентироваться в задании, ориентироваться на взрослого, на ребенка партнера в процессе диалогического общения.

Критерии оценки:

Высокий уровень – ребенок хорошо ориентируется в задании, ориентируется на партнера по коммуникации.

Средний уровень – ребенок при выполнении задания в основном ориентируется на взрослого, но эпизодически ориентируется и на партнера-сверстника в ситуации общения ребенок-ребенок и требует повышенного внимания со стороны взрослого в ситуации общения ребенок-взрослый.

Уровень ниже среднего – Ребенок пытается решать познавательную задачу, не обращая внимания на партнера по коммуникации.

Низкий уровень – ребенок не пытается решать познавательную задачу.

Каждому уровню соответствует определенный показатель в баллах.

2) Изучение способности ребенка выстраивать диалогические отношения.

Изучаем способность ребенка к активному взаимодействию, инициативность общения.

Критерии оценивания:

Высокий уровень – инициативен, слушает, когда к нему обращаются, отвечает словом и действием на его высказывание, выстраивает диалогические отношения

Уровень выше среднего – инициативен, когда к нему обращаются, он слушает, смотрит на собеседника и отвечает словом и действием на его высказывание, однако выстраивает диалогические отношения с затруднениями;

Средний уровень – инициатива в основном у взрослого, но ребенок отвечает на инициативу партнера по коммуникации высказыванием или действием;

Низкий уровень – не обращает внимания на партнера.

3) Изучение языковых средств общения.

Исследуем тип высказывания (единичное высказывание; диалогический цикл - два взаимосвязанных высказывания двух партнеров на одну тему; сопряженный цикл - три взаимосвязанных высказывания двух партнеров на одну тему).

Исследуем соответствие лексики и грамматики ситуации общения.

Исследуем языковое оформление (ответ дан в виде слова, в виде словосочетания, в виде предложения).

Исследуем особенности просодической стороны речи (темп, ритм, наличие запинок, их место, длительность, тон, звукопроизношение).

Критерии оценивания:

Высокий уровень – общение в соответствии с ситуацией, языковое оформление в соответствии с ситуацией.

Уровень выше среднего - общение в соответствии с ситуацией, языковое оформление не всегда в соответствии с ситуацией.

Средний уровень – испытывает затруднения в общении, запинаясь в процессе высказывания, проявляет негативизм, наличие логофобии.

Низкий уровень – Не отвечает на высказывания партнера, отказывается от общения.

4) Изучение типов высказывания

Оценка коммуникативно-семантического типа высказывания, взаимодействия ребенка с ребенком и со взрослым в речи, наличие обсуждения, побуждения к действию.

Критерии оценивания:

Высокий уровень – Ребенок обращается к партнеру с вопросами, побуждающими, комментирующими и рассуждающими высказываниями, обращается за помощью к взрослому или партнеру.

Уровень выше среднего – Ребенок обращается к партнеру с вопросами, побуждающими, комментирующими и рассуждающими высказываниями, обращается за помощью к взрослому или партнеру, однако, наблюдаются небольшие нарушения.

Средний уровень – Ребенок комментирует свои действия и действия партнера, не обращаясь к партнеру.

Низкий уровень – Ребенок действует молча либо комментирует свои действия, ни к кому прямо не обращаясь.

5) Изучение характера общения.

Оценка адресованности, доброжелательности, аргументированности общения.

Критерии оценивания:

Высокий уровень – Ребенок общается доброжелательно, обращается друг к другу адресовано, аргументировано.

Уровень выше среднего – Ребенок общается доброжелательно, обращается друг к другу адресовано.

Средний уровень – Общение доброжелательное.

Низкий уровень – Не отвечает на высказывания партнера либо может вступить с ним в конфликтные отношения.

Таким образом, представленная программа позволит нам определить особенность диалогической речи у детей с заиканием как средства общения.

Результаты проведенного исследования предоставлены нами далее.

2.2 Состояние диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с заиканием (качественный и количественный анализ)

Экспериментальное исследование с целью изучения диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с заиканием было проведено на базе МАДОУ ЦРР Д/С №408 г. Челябинска в 2015 году. В эксперименте приняли участие 15 детей старшего дошкольного возраста с логопедическим заключением «заикание» (экспериментальная группа) и 15 детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием (контрольная группа). Все дети экспериментальной были продиагностированы неврологом, по заключению которого у всех детей отмечается заикание по невротическому типу.

Эксперимент проводился по программе, составленной на основе методик А. Г. Арушановой и Р. И. Лалаевой.

На констатирующем этапе исследования мы проводили исследование диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием и с

нормальным развитием речи, сравнивали группы и определяли особенности развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием.

Проанализируем результаты изучения диалогической речи детей старшего дошкольного возраста. Результаты исследования на констатирующем этапе исследования предоставлены в приложении 1.

Анализ результатов изучения способности ребенка к активному общению с партнером: дети-партнеры, взрослый-ребенок включал в себя анализ содержания диалогического взаимодействия, изучение диалогических отношений, способности ребенка выстраивать диалогические отношения, языковых средств общения, типов высказывания, характера общения.

Проведем анализ результатов изучения содержания диалогического взаимодействия и диалогических отношений у детей с нормой речевого развития и с заиканием на констатирующем этапе исследования.

В экспериментальной группе высокий уровень содержания диалогического взаимодействия не показал никто из детей, средний уровень показали 8 детей, уровень ниже среднего показали 6 детей, низкий уровень показал 1 ребенок (Прил. 4).

В контрольной группе высокий уровень содержания диалогического взаимодействия показали 8 детей, средний уровень показали 4 ребенка, уровень ниже среднего показали 4 ребенка, низкий уровень не показали никто из детей (Прил. 4).

Сравнение результатов между группами предоставлено в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ состояния содержания диалогического взаимодействия и диалогических отношений у детей с нормой речевого развития и с заиканием на констатирующем этапе исследования

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
---------	--------------------------	--------------------

Высокий	0	7
Средний	8	4
Ниже среднего	6	4
Низкий	1	0

Как видим из таблицы 1, по параметру «содержание диалогического взаимодействия и диалогических отношений» у детей с заиканием отмечается средний уровень развития способности ориентироваться в задании на взрослого и ребенка-партнера в процессе диалогического общения. В основном дети с заиканием ориентируются на взрослого, но эпизодически ориентируется и на партнера-сверстника в ситуации общения ребенок-ребенок и требует повышенного внимания со стороны взрослого в ситуации общения ребенок-взрослый, при этом 6 детей дети с заиканием пытаются решать познавательную задачу, не обращая внимания на партнера по коммуникации, 1 ребенок отказался решать познавательную задачу.

Таким образом, в результате анализа особенностей диалогического взаимодействия было выяснено, что для детей с заиканием наибольшие трудности представляет построение диалога со сверстниками: в диалогических отношениях они обычно ориентируются на взрослого, нежели на партнера.

Проведем анализ результатов изучения способности ребенка выстраивать диалогические отношения детей с нормальным уровнем развития и с заиканием.

В экспериментальной группе высокий уровень способности ребенка выстраивать диалогические отношения не показал никто из детей, уровень выше среднего показали 5 детей, средний уровень показали 8 детей, низкий уровень показали 2 ребенка (Прил. 4).

В контрольной группе высокий уровень способности ребенка выстраивать диалогические отношения показали 3 ребенка, уровень выше среднего показали 7 детей, средний уровень показали 5 детей, низкий уровень не показал никто из детей (Прил. 4).

Сравнение результатов между группами предоставлено в таблице 2.

Таблица 2

Сравнительный анализ состояния способности ребенка выстраивать диалогические отношения у детей с нормой речевого развития и с заиканием на констатирующем этапе исследования

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	0	3
Выше среднего	5	7
Средний	8	5
Низкий	2	0

Как видим из таблицы 2, по критерию «способности ребенка выстраивать диалогические отношения» в экспериментальной группе результат оказался ниже результата контрольной группы что говорит о том, что у детей с заиканием менее активная ответная позиция, чем у детей с нормальным развитием – они реже отвечают на инициативу партнера и реже сами проявляют инициативу в построении диалога.

Преимущественно у детей с заиканием отмечается средний уровень, что говорит о том, что эти дети отвечают на инициативу партнера по коммуникации высказыванием или действием. При этом 5 детей инициативны, когда к нему обращаются, они слушают, смотрят на собеседника и отвечают словом и действием на его высказывание, однако выстраивает диалогические отношения с затруднениями. При этом 2 ребенка с заиканием не обращают внимания на партнера. В отличие от экспериментальной группы у детей контрольной группы преимущественно отмечается уровень выше среднего, что говорит о том, что инициативность детей с нормальным уровнем развития гораздо выше, чем у детей с заиканием.

Проведем анализ результатов изучения языковых средств общения детей с нормальным уровнем развития и с заиканием.

В экспериментальной группе высокий уровень языковых средств общения не показал ни один ребенок, уровень выше среднего показали 5 детей, средний уровень показали 7 детей, низкий уровень показали 3 ребенка (Прил. 4)

В контрольной группе высокий уровень языковых средств общения показали 6 детей, уровень выше среднего показали 5 детей, средний уровень показали 4 ребенка, низкий уровень не показал никто из детей (Прил. 4).

Сравнение результатов между группами предоставлено в таблице 3.

Как видим из таблицы 3, по критерию «языковым средствам общения» в экспериментальной группе преимущественно наблюдается средний уровень языковых средств общения, что говорит о том, что дети с заиканием испытывают затруднения в общении, запинаятся в процессе высказывания, проявляют негативизм, наличие логофобии. При этом 9 детей показали уровень выше среднего, что говорит о том, что у детей с заиканием может наблюдаться общение в соответствии с ситуацией, однако, языковое оформление не всегда в соответствии с ситуацией.

Сравнительный анализ состояния языковых средств общения у детей с нормальным речевым развитием и с заиканием на констатирующем этапе исследования

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	0	6
Выше среднего	0	9
Средний	12	0
Низкий	3	0

3 детей отказывались от общения в процессе исследования. При этом в контрольной группе наблюдался преимущественно высокий уровень развития языковых средств общения, следовательно, у детей с нормальным уровнем развития наблюдалось общение в соответствии с ситуацией, языковое оформление в соответствии с ситуацией.

Проведем анализ результатов изучения коммуникативно-семантических типов высказывания детей с нормальным уровнем развития и с заиканием.

В экспериментальной группе высокий уровень коммуникативно-семантических типов высказывания не показал ни один ребенок, уровень выше среднего показали 5 детей, средний уровень показали 12 детей, низкий уровень показали 3 ребенка (Прил. 4).

В контрольной группе высокий уровень коммуникативно-семантических типов высказывания показали 5 детей, уровень выше среднего показали 6 детей, средний уровень показали 4 ребенка, низкий уровень не показал никто из детей (Прил. 4).

Сравнение результатов между группами предоставлено в таблице 4.

Сравнительный анализ состояния коммуникативно-семантических типов высказывания у детей с нормальным речевым развитием и с заиканием на констатирующем этапе исследования

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	0	5
Выше среднего	5	6
Средний	7	4
Низкий	3	0

Как видим из таблицы 4, по критерию «коммуникативно-семантический тип высказывания» в экспериментальной группе наблюдался преимущественно средний уровень развития коммуникативно-семантического типа высказывания, что говорит о том, что дети с заиканием комментируют свои действия и действия партнера, не обращаясь к партнеру. При этом 5 детей показали уровень выше среднего, что говорит о том, что дети с заиканием могут обращаться к партнеру с вопросами, побуждающими, комментирующими и рассуждающими высказываниями, обращаясь за помощью к взрослому или партнеру, однако, наблюдаются небольшие нарушения. При этом так же 3 ребенка действовали молча, либо комментировали свои действия, ни к кому прямо не обращаясь. В контрольной группе, напротив, преимущественно показали высокий уровень и уровень выше среднего, что говорит о том, что дети с нормой речевого развития обращаются к партнеру с вопросами, побуждающими, комментирующими и рассуждающими высказываниями, обращаются за помощью к взрослому или партнеру, при этом иногда могут отмечаться небольшие нарушения.

Проведем анализ результатов изучения характера общения детей с нормальным уровнем развития и с заиканием.

В экспериментальной группе высокий уровень характера общения не показал ни один ребенок, уровень выше среднего показали 7 детей, средний уровень показали 6 детей, низкий уровень показали 2 ребенка (Прил. 4).

В контрольной группе высокий уровень характера общения показали 2 ребенка, уровень выше среднего показали 9 детей, средний уровень показали 4 ребенка, низкий уровень не показал никто из детей (Прил. 4).

Сравнение результатов между группами предоставлено в таблице 5.

Таблица 5

Сравнительный анализ состояния характера общения у детей с нормальным уровнем развития и с заиканием на констатирующем этапе исследования

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	0	2
Выше среднего	7	9
Средний	6	4
Низкий	2	0

Как видим из таблицы 5, по критерию «характер общения» в экспериментальной группе преимущественно был показан средний уровень и уровень выше среднего, что говорит о том, что дети с заиканием общаются дружелюбно, но не всегда адресно. Так же 2 ребенка с заиканием не отвечали на высказывания партнера. У контрольной группы, напротив, практически все дети общались дружелюбно и адресно, а 2 ребенка при этом аргументировали свое общение.

Проведем анализ результатов изучения общего уровня диалогического общения у детей с нормальным уровнем развития и с заиканием.

В экспериментальной группе высокий уровень диалогического общения не показал ни один ребенок, средний уровень показали 10 детей, низкий уровень показали 5 детей (Прил.4).

В контрольной группе высокий уровень диалогической речи показали 5 детей, средний уровень показали 10 детей, низкий уровень не показал никто из детей (Прил. 4).

Сравнение результатов между группами предоставлено в таблице 6.

Таблица 6

Сравнительный анализ состояния диалогической речи у детей с нормой речевого развития и с заиканием на констатирующем этапе исследования

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	0	5
Средний	10	10
Низкий	5	0

Как видим из таблицы 6, по общему уровню в экспериментальной группе результат оказался ниже результата контрольной группы.

В результате наблюдения над детьми нами было обнаружено, что дети с заиканием оперировали большим количеством слов, чем остальные, в их высказываниях были представлены все основные части речи. Больше всего испытуемые употребляли существительные конкретного значения, в 1,1 раза меньше глаголов. Фразовая речь состояла в основном из простых распространенных предложений.

При попытке использования сложных синтаксических конструкций в речи увеличивалось количество аграмматизмов. При построении сложноорганизованного высказывания дети испытывали определенные сложности: речь изобилвала необоснованными паузами, запинками, затягивался процесс поиска нужного слова. Вместе с тем в ряде случаев

наблюдались попытки моделирования диалогов действующих лиц, в связи с чем увеличивалось количество глаголов повелительного наклонения. В целом для речи детей данной группы характерны многочисленные повторения, возвращения к ранее сказанному, шаблонность.

Во время беседы дети испытывали некоторое смущение, неловкость перед собеседником, но самостоятельно преодолевали его. Беседа велась по типу диалога. При построении собственных инициаций были заметны трудности лексико-грамматического плана, допускались неточности, но смысл сказанного не искажался, допускались неточности, но смысл сказанного не искажался.

Таким образом, в ходе проведенного исследования, мы отметили, что дети по уровню развития диалогической речи представляют неоднородную группу. Среди них есть дети как с высоким, средним так и с низким уровнем речевого развития. Однако, так же в процессе исследования было выяснено, что уровень развития диалогической речи в группе детей с заиканием оказался гораздо ниже, чем уровень развития диалогической речи в группе детей с нормальной речью.

Выводы по главе 2

В результате проведения экспериментального исследования диалогической речи детей с заиканием нами было выявлено:

Дети не умеют устанавливать диалог, взаимодействия с партнером по коммуникации.

Затрудняются в установлении диалогических отношений, требуют поддержки в процессе коммуникации.

Дети с заиканием не всегда достаточно инициативны и затрудняются в процессе вербальной коммуникации.

Применение языковых средств общения затруднено по причине недостаточности эмоционально-волевой сферы и нарушения темпоритмической стороны речи.

Дети могут использовать высказывания различных коммуникативно-симантических типов, но чаще затрудняются.

Характер общения детей с заиканием в отличие от детей с нормой менее доброжелательный, аргументирован и адресован. Данное затруднение указывает на необходимость коммуникативного подхода к развитию речи у детей.

В основном дети с заиканием ориентируются на взрослого, но эпизодически ориентируется и на партнера-сверстника в ситуации общения ребенок-ребенок и требуют повышенного внимания со стороны взрослого в ситуации общения ребенок-взрослый; некоторые дети с заиканием пытаются решать познавательную задачу, не обращая внимания на партнера по коммуникации, тем самым не проявляет интерес к процессу общения.

У детей с заиканием менее активная ответная позиция, чем у детей с нормальным развитием – они реже отвечают на инициативу партнера и реже сами проявляют инициативу в построении диалога.

Дети с заиканием отвечают на инициативу партнера по коммуникации высказыванием или действием; при этом некоторые дети могут проявить инициативу, но выстраивают диалогические отношения с затруднениями;

У детей с заиканием в речевом высказывании отмечаются: затруднения в общении, дети запинаятся в процессе высказывания, проявляют негативизм, наличие логофобии. При этом мы так же обнаружили, что у некоторых детей с заиканием может наблюдаться общение в соответствии с ситуацией, однако, языковое оформление не всегда в соответствии с ситуацией.

Таким образом, в ходе проведенного исследования, мы отметили, что дети по уровню развития диалогической речи представляют неоднородную группу. Среди них есть дети как с высоким, средним так и с низким уровнем речевого развития. Однако, так же в процессе исследования было выяснено, что

уровень развития диалогической речи в группе детей с заиканием оказался гораздо ниже, чем уровень развития диалогической речи в группе детей с нормальной речью. Следовательно, можем говорить о том, что развитие диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием является необходимым условием для успешной адаптации и социализации в дошкольном образовательном учреждении, что позволит в дальнейшем улучшить процесс адаптации и социализации в новых для детей школьных условиях.

Далее нами будет описана экспериментальная работа по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием, основанная на психолого-педагогическом сопровождении в процессе развития диалогической речи детей с заиканием.

Глава 3. Экспериментальная работа по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием

3.1. Содержание психолого-педагогического сопровождения детей с заиканием в процессе развития диалогической речи

Психолого-педагогическое сопровождение является одним из основных направлений помощи лицам с ОВЗ, в том числе лицам с заиканием.

Психолого-педагогическое сопровождение в детских образовательных учреждениях представляет собой деятельность, направленную на создание социально-психологических условий, способствующих успешному обучению и развитию каждого ребенка в конкретной образовательной среде.

Предметом психолого-педагогического сопровождения ребенка являются отношения ребенка с сообществом сверстников.

Целью психолого-педагогического сопровождения развития ребенка с нарушением речи является создание психологических условий для нормального развития и успешного обучения ребенка.

Ресурсы психолого-педагогического сопровождения недостаточно задействованы в решении актуальных задач воспитания. В этом направлении необходимо: осуществлять поиск и апробацию форм эффективного взаимодействия воспитателей и учителей-логопедов, социальных педагогов и педагогов-психологов, музыкальных руководителей, инструктора по физическому воспитанию и т.д.

Содержание психолого-педагогического сопровождения в процессе развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием представлено в таблице 7.

Задачи образовательных областей определены примерной адаптированной основной образовательной программой для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (Л.В. Лопатиной).

Логопедическая работа направлена на: совершенствование понимания вопросов по сюжетной картинке, по прочитанной сказке, рассказу (с

использованием иллюстраций); совершенствование навыка осознанного употребления слов и словосочетаний в соответствии с контекстом высказывания; совершенствование навыка самостоятельного употребления грамматических форм слова и словообразовательных моделей; совершенствование навыка самостоятельного использования различных интонационных структур предложений в экспрессивной речи (в различных ситуациях общения, в театрализованных играх).

В рамках освоения образовательных областей осуществлялось Социально-коммуникативное развитие, которое включает в себя: приобщение к общепринятым нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми; стимулирование потребности детей в сотрудничестве, в кооперативных действиях со сверстниками во всех видах деятельности.

В процессе Познавательного развития: создание ситуации для расширения представлений детей о функциональных свойствах и назначении объектов; стимулирование к анализу, используя вербальные средства общения; создание ситуации для установления причинных, временных и других связей и зависимостей между внутренними и внешними свойствами.

Художественно-эстетическое развитие содержит следующие задачи: формирование связной речи, ее основных функций (коммуникативной, регулирующей, познавательной); обучение детей послоговому слитному чтению слов, предложений, коротких текстов; формирование навыков отражения занятий людей (взрослых и детей) в изображаемой ситуации с помощью творческих рассказов.

Физическое развитие, которое включает в себя: формирование навыков реагировать на сигнал и действовать в соответствии с ним; формирование навыков выполнения по образцу взрослого, а затем самостоятельно простейшие построения и перестроения,

физические упражнения в соответствии с указаниями инструктора по физической культуре (воспитателя).

Таблица 7

Содержание психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с заиканием в процессе развития диалогической речи

Специалисты	Логопед	Педагог-воспитатель	Музыкальный руководитель	Психолог	Физ.работник
Направления сопровождения	Логопедическое сопровождение (речевое развитие)	Познавательное и социально-коммуникативное развитие	Художественно-эстетическое развитие, логоритмика	Эмоциональная сфера	Развитие умений работать в команде
Задачи сопровождения	<ul style="list-style-type: none"> – формирование навыков испытывать потребность в общении и применении общих речевых умений; – формирование навыков стремления к расширению понимания речи; – формирование навыков использования простейших коммуникативных высказываний. 	<ul style="list-style-type: none"> - формирование навыков выполнять отдельные ролевые действия, носящие условный характер; - формирование навыков проявлять интерес к действиям других детей, может им подражать; – формирование навыков ориентироваться на просьбы и требования взрослого - формирование навыков элементарной кооперативной деятельности с другими детьми в ходе создания коллективных построек с непосредственным участием взрослого; - формирование навыков элементарного 	<ul style="list-style-type: none"> - формирование навыков с помощью взрослого и самостоятельно выполняет музыкально-ритмические движения и действия на шумовых музыкальных инструментах. 	<ul style="list-style-type: none"> - формирование уверенности в себе; - формирование потребности в общении; - формирование межличностных отношений 	<ul style="list-style-type: none"> - формирование навыков реагировать на сигналы и действовать в соответствии с ним; – формирование навыков выполнения по образцу взрослого, а затем самостоятельно простейшего построения и перестроения, физические упражнения

		планирования и выполнения каких-либо действий с помощью взрослого и самостоятельно («Что будем делать сначала?», «Что будем делать потом?»).			я в соответствии с указаниями инструктора по физической культуре (воспитателя).
Методы сопровождения	игровая деятельность по развитию навыков речевого взаимодействия, театрализованная деятельность, режиссерские игры и игры-драматизации, практические ситуации.	сюжетно-ролевая игра, театрализованная игра, метод проектов, труд, конструирование, формирование представлений о себе и окружающем мире	групповая изобразительная деятельность, логоритмика в рамках музыкального образования.	Групповой тренинг	групповая подвижная игра, групповая лечебная физкультура

Далее рассмотрим направления психолого-педагогического сопровождения, которое осуществлялось в рамках образовательного процесса по всем образовательным областям.

Основным методическим подходом являлся коммуникативно-деятельностный подход.

Коррекционно-развивающая психолого-педагогическая работа была направлена на: преодоление нарушений развития диалогической речи детей с заиканием; разностороннее развитие детей с заиканием с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации.

Психолого-педагогическое сопровождение строилось на основании взаимодействия всех образовательных областей в ДОО, в соответствии с чем в

работе принимали участие логопед, психолог, педагог, музыкальный работник, физкультурный работник.

Были определены следующие методы коммуникативно-деятельностного подхода, которые использовались при обучении диалогической речи: метод ситуативно-тематической организации; метод опоры на высказывание и текст; метод подчиненности речевых навыков коммуникативным умениям.

В соответствии с этим нами были определены методы и приемы формирования диалогической речи у детей с заиканием. Рассмотрим их более подробно.

В рамках образовательной области мы использовали сюжетно-ролевую игру, театрализованную игру, групповую трудовую деятельность, конструирование и ручной труд, дидактические игры и игровые упражнения, диалогическое общение с опорой на высказывание и картинки.

Сюжетно-ролевые игры способствовали: закреплению ролевых действий в соответствии с содержанием игры и умений переносить эти игровые действия на ситуации, тематически близкие знакомой игре.

В ходе игры детей обучали: создавать воображаемую игровую ситуацию, брать на себя роль и действовать в соответствии с нею, проявляя соответствующие эмоциональные реакции по ходу игры в разных ситуациях; закреплять кооперативные умения детей в процессе игры, проявлять отношения партнерства, взаимопомощи, взаимной поддержки; в дидактических играх формировали умения брать ведущую роль и устанавливать взаимоотношения.

Самостоятельные игры детей и игры с участием взрослых по различным темам, способствующим обогащению социально-бытового опыта дошкольников. Проигрывание сюжетных линий, соединение двух-трех сюжетных линий в единую игру, например, «Семья» и «Транспортные средства», «Магазин» и «Почта» (интеграция с разделами «Представления о мире людей и рукотворных материалах», «Безопасное поведение в быту, социуме, природе», «Труд»).

Игровые ситуации, в которых возникает необходимость менять сюжетную линию в определенных условиях (эти условия задаются взрослым или кем-то из детей по рекомендации педагога), например, в ходе игр «Космос», «Азбука пожарной безопасности», «Скорая помощь» и др.

Театрализованные игры направлены на следующие педагогические ориентиры: учить детей согласовывать свои действия с партнерами, проявлять творческую активность на всех этапах работы над спектаклем; учить детей пересказывать произведение от лица разных персонажей, используя языковые (эпитеты, сравнения, образные выражения) и интонационно-образные (модуляция голоса, интонация) средства выразительности речи.

Основное содержание театрализованных игр включает следующее:

Игры-имитации последовательных действий человека, животных и птиц в соответствии с заданной ситуацией для театрализации и демонстрации различных эмоций человека. Разыгрывание представлений по сюжетам литературных произведений, используя выразительные средства (мимику, жесты, интонацию). Игры-имитации образов сказочных персонажей в соответствии с сюжетом произведения.

Разыгрывание детьми ситуаций по сюжетам сказок, стихотворений в песочном ящике с использованием объемных и плоскостных фигурок, природного материала и т. п.

Метод проектов включает мотивацию детской деятельности, постановку проблемной задачи, совместную разработку плана действий, освоение детьми новой деятельности и упражнения в ее осуществлении, презентацию остальным участникам проекта «продуктов» собственной деятельности. При этом педагогическими ориентирами выступает следующее: закреплять кооперативные умения детей в процессе игр и образовательных ситуаций, проявляя отношения партнерства, взаимопомощи, взаимной поддержки в ходе проигрывания ситуаций по основам безопасности жизнедеятельности;

формировать умения детей обращаться к окружающим с напоминаниями о необходимости выполнять правила безопасной жизнедеятельности.

При этом основным содержанием метода является следующее:

Игры и игровые упражнения на освоение детьми знаково- символических средств общения, расширения словарного запаса, формирования представлений о символах, необходимых для инициации общения и действий, то есть для развития их коммуникативных способностей с помощью различных пиктограмм (предупреждающие, запрещающие, предписывающие знаки, знаки особых предписаний, информационные знаки дорожного движения, знаки приоритета, знаки сервиса и знаки дополнительной информации)(интеграция с логопедической работой, образовательной областью «Речевое развитие», разделом «Игра»).

Педагогическими ориентирами трудовой деятельности являются:

продолжать воспитывать у детей доброжелательность, заботливость по отношению друг к другу, готовность оказывать помощь друг другу, взрослым, то есть тому, кто в ней нуждается;

воспитывать у детей желание оказывать помощь взрослому в приготовлении пищи (салатов, винегретов, бутербродов, печения и др.);

совершенствовать связную речь детей при обучении их различным видам труда и при формировании навыков самообслуживания; развивать планирующую и регулирующую функции речи детей в процессе изготовления различных поделок и хозяйственно-бытового труда.

Основное содержание трудовой деятельности подразумевает групповые формы работы по всем направлениям.

В рамках образовательной области «Познавательное развитие» использовалось конструирование, формирование представлений о себе и окружающем мире,

К педагогическим ориентирам конструирования относится следующее: учить детей использовать в процессе конструирования все виды словесной регуляции: словесного отчета, словесного сопровождения и словесного

планирования деятельности; формировать партнерские отношения и коммуникативно-речевые умения детей в процессе выполнения коллективных работ, конструирования панно из пазлов и т.п.;

обогащать речь и развивать мышление детей в ходе определения основных функций детского конструирования и взрослого труда по созданию архитектурных сооружений: прочность, польза (настоящие сооружения для жизни и деятельности людей, детские — для игр и развития ребенка), красота и соотнесение постройки с окружающей средой и т.п.

При этом основное содержание подразумевает следующее:

Индивидуальная и коллективная работа по составлению картинок по типу пазлов (по образцу и самостоятельно).

Педагогическими ориентирами формирования представлений о себе и окружающем мире выступают следующие задачи: развивать речевую активность детей; учить детей последовательности, содержательности рассказывания, правильности лексического и грамматического оформления связных высказываний; учить детей использовать при рассказывании сказок и других литературных произведений наглядные модели, операциональные карты, символические средства, схематические зарисовки, выполненные взрослым; учить детей речевым действиям в соответствии с планом повествования, составлять рассказы по сюжетным картинкам и по серии сюжетных картинок, используя графические схемы, наглядные опоры и участие в играх, предполагающих импровизированные диалоги и монологи, и т. д.; учить детей отражать собственные впечатления, представления, события своей жизни в речи, составлять с помощью взрослого небольшие сообщения, рассказы «из личного опыта».

При этом основное содержание данного приема подразумевает следующее: экскурсии в зоологический и краеведческий музеи, в зоопарк, последующие беседы, чтение литературных произведений о жизни животных в зоопарке (интеграция с образовательной областью «Речевое развитие»).

Правильный уход за животными в зоопарке и забота о них. Театрализованные и настольно-печатные игры о животных и птицах.

Беседы по произведениям о животных, птицах, рыбах с использованием игрушек, картинок, комментированного рисования, детских рисунков и аппликаций, лепных поделок и др. Составление детьми коротких рассказов по сюжетам собственных рисунков, поделок и т.п.

Беседы, практические примеры о значении растений в жизни человека (использование в питании, в изготовлении предметов, необходимых в быту и т. д.). Рассматривание мебели, игрушек из дерева. Игры с игрушками из дерева. Самостоятельное (или при участии взрослого) изготовление простейших деревянных игрушек и предметов быта.

В рамках образовательной области «Речевое развитие» мы использовали логопедические упражнения. При этом в качестве основных педагогических ориентиров выступили следующие задачи: развивать речевую активность детей; развивать диалогическую форму речи, поддерживать инициативные диалоги между детьми, стимулировать их, создавать коммуникативные ситуации, вовлекая детей в беседу; формировать средства межличностного взаимодействия детей в ходе специально созданных ситуаций и в свободное от занятий время, использовать речевые и неречевые средства коммуникации; учить детей задавать вопросы, строить простейшие сообщения и побуждения (то есть пользоваться различными типами коммуникативных высказываний); развивать стремление передавать (изображать, демонстрировать) радость, огорчение, удовольствие, удивление в процессе моделирования социальных отношений; развивать фразовую речь в ходе комментированного рисования, обучения рассказыванию по литературным произведениям, по иллюстративному материалу (картинкам, картинам, фотографиям), содержание которых отражает эмоциональный, игровой, трудовой, познавательный опыт детей.

При этом основное содержание подразумевает следующие приемы:

Формирование синтаксической структуры предложения. Развитие умения правильно строить простые распространенные предложения, предложения с однородными членами, простейшие виды сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Обучение детей употреблению сложноподчиненных предложений с использованием подчинительных союзов потому что, если, когда, так как (Нужно взять зонтик, потому что на улице дождь. Цветы засохнут, если их не поливать. Когда закончится дождь, мы пойдем гулять. Так как Петя заболел, он не пошел в детский сад) (интеграция с логопедической работой).

Формирование связной речи. Развитие навыков составления описательных рассказов (по игрушкам, картинам, на темы из личного опыта). Обучение составлению различных типов текстов (описание, повествование, с элементами рассуждения) с соблюдением цельности и связности высказывания. Совершенствование навыков смыслового программирования и языкового оформления связного высказывания. Обучение детей творческому рассказыванию на основе творческого воображения с использованием представлений, хранящихся в памяти, и ранее усвоенных знаний. Формирование умения четко выстраивать сюжетную линию, использовать средства связи, осознавать структурную организацию текста.

В рамках образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» мы использовали групповую изобразительную деятельность и логоритмику в рамках музыкального образования.

Педагогическими ориентирами в рамках изобразительной деятельности выступило следующее: формировать умение детей вместе с педагогом и самостоятельно планировать этапы и последовательность выполнения работы; формировать умение работать в команде.

В качестве основного содержания приема применяли различные методы изобразительной деятельности в группе.

Логоритмика направлена на преодоление речевого нарушения путем развития и коррекции неречевых и речевых психических функций и адаптацию

ребенка к условиям внешней и внутренней среды. В рамках программы педагогом решается ряд учебных, воспитательных, развивающих и коррекционных задач.

Структура занятий по логоритмике:

- движения под музыку, упражняющие в различных видах ходьбы и бега;
- танец (хоровод);
- разучивание четверостишия, сопровождаемое движениями;
- песня, сопровождаемая жестами;
- логопедическая гимнастика;
- мимические упражнения;
- массаж (спины, рук, ног и т. п.) или гимнастика для глаз;
- пальчиковая игра;
- подвижная или коммуникативная игра.

На логоритмических занятиях реализовались следующие задачи:

совершенствование общей и мелкой моторики; выработка четких координированных движений во взаимосвязи с речью; развитие мелодико-интонационных и просодических компонентов, творческой фантазии и воображения.

В рамках образовательной области «Физическое развитие» решались следующие педагогические ориентиры: закреплять у детей умения анализировать свои движения, движения сверстников, осуществлять элементарное двигательное и словесное планирование действий в ходе спортивных упражнений; учить детей сложным по правилам подвижным играм, эстафетам, играм с элементами спорта; уточнять и закреплять значения слов, отражающих пространственные отношения, обозначающих названия движений, спортивного инвентаря, спортивных игр и т. д.

В качестве основного содержания использовались групповые подвижные игры: Баскетбол (освоение игры по упрощенным правилам). Передача мяча друг другу: двумя руками от груди, одной рукой от плеча. Перебрасывание мяча друг другу двумя руками от груди в движении. Ловля мяча, летящего на

разной высоте (от уровня груди, над головой, сбоку, внизу у пола и т. п.) и с различных сторон. Бросание мяча в корзину двумя руками из-за головы, от плеча. Ведение мяча в игру одной рукой, передавая его из одной руки в другую, передвигаясь в разных направлениях, останавливаясь и снова передвигаясь по сигналу.

Футбол (освоение игры по упрощенным правилам). Передача мяча друг другу, отбивание его правой и левой ногой, стоя на месте (расстояние 3–4 м). Подкидывание мяча ногой, ловля его руками (индивидуальное упражнение). Ведение мяча ногами «змейкой» между расставленными предметами, попадание в предметы, забивание мяча в ворота.

Таким образом, в процессе формирующего этапа исследования мы организовали комплексную работу по психолого-педагогическому сопровождению детей с заиканием, включающую в себя все необходимые компоненты. После проведения формирующего этапа нами был проведен сопоставительный анализ результатов контрольной эксперимента. Он предоставлен нами далее.

3.2. Анализ результатов контрольного эксперимента

На констатирующем этапе исследования мы проводили исследование диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием после проведения программы психолого-педагогического сопровождения, сравнивали результаты экспериментальной группы с результатами констатирующего этапа исследования.

Проанализируем результаты изучения диалогической речи детей старшего дошкольного возраста на контрольном этапе исследования. Результаты исследования на контрольном этапе исследования предоставлены в приложении 2.

Анализ результатов изучения способности ребенка к активному общению с партнером: дети-партнеры, взрослый-ребенок на контрольном этапе

исследования включал в себя анализ содержания диалогического взаимодействия, изучение диалогических отношений, способности ребенка выстраивать диалогические отношения, языковых средств общения, типов высказывания, характера общения.

Проведем анализ результатов изучения содержания диалогического взаимодействия и диалогических отношений у детей с заиканием на контрольном этапе исследования.

В экспериментальной группе высокий уровень содержания диалогического взаимодействия не показал никто из детей, средний уровень показали 13 детей против 8 на констатирующем этапе исследования, уровень ниже среднего показали 2 ребенка против 5 на констатирующем этапе исследования, низкий уровень не показал никто из детей против 1 на констатирующем этапе исследования (Приложение 2).

Сравнение результатов между этапами предоставлено в таблице 8.

Таблица 8

Сравнительный анализ состояния содержания диалогического взаимодействия и диалогических отношений у детей с заиканием на констатирующем и контрольном этапах исследования

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	0	0
Средний	7	13
Ниже среднего	6	2
Низкий	1	0

Как видим из таблицы 8, по параметру «содержание диалогического взаимодействия и диалогических отношений» у детей с заиканием на контрольном этапе исследования практически все дети показали средний уровень развития способности ориентироваться в задании на взрослого и ребенка-партнера в процессе диалогического общения. После реализации

программы психолого-педагогического сопровождения практически все дети с заиканием стали ориентироваться на взрослого, эпизодически ориентироваться на партнера-сверстника в ситуации общения ребенок-ребенок. При этом только 2 ребенка с заиканием на контрольном этапе исследования пытались решать познавательную задачу, не обращая внимания на партнера по коммуникации. На контрольном уровне, в отличие от констатирующего, все дети пытались решить познавательную задачу, низкий уровень не показал никто из детей.

Таким образом, в результате анализа особенностей диалогического взаимодействия на контрольном этапе исследования было выяснено, что для детей с заиканием апробация программы психолого-педагогического сопровождения оказалась эффективной.

Проведем анализ результатов изучения способности ребенка выстраивать диалогические отношения детей с заиканием на контрольном этапе исследования.

В экспериментальной группе высокий уровень способности ребенка выстраивать диалогические отношения не показал никто из детей, уровень выше среднего показали 13 детей против 5 на констатирующем этапе исследования, средний уровень показали 2 детей против 8 на констатирующем этапе исследования, низкий уровень не показал никто из детей против 2 на констатирующем этапе исследования (Приложение 2).

Сравнение результатов между группами предоставлено в Таблице 9.

Как видим из таблицы 9, по критерию «способности ребенка выстраивать диалогические отношения» в экспериментальной группе на контрольном этапе исследования преимущественно был обнаружен уровень состояния способности ребенка выстраивать диалогические отношения выше среднего, в отличие от констатирующего этапа, на котором преимущественно был получен средний уровень состояния способности ребенка выстраивать диалогические отношения.

Сравнительный анализ состояния способности ребенка выстраивать диалогические отношения у детей с заиканием на констатирующем и контрольном этапах исследования

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	0	0
Выше среднего	5	13
Средний	8	2
Низкий	2	0

Следовательно, можем констатировать, что на контрольном этапе исследования дети с заиканием стали инициативны, когда к ним обращаются, они слушают, смотрят на собеседника и отвечают словом и действием на его высказывание, однако выстраивает диалогические отношения по прежнему с затруднениями. 2 ребенка из группы по прежнему реже отвечали на инициативу партнера и реже сами проявляли инициативу в построении диалога. Низкий уровень, в отличие от констатирующего этапа исследования, не показал никто из детей.

Проведем анализ результатов изучения языковых средств общения детей с заиканием на контрольном этапе исследования.

В экспериментальной группе высокий уровень языковых средств общения не показал ни один ребенок, уровень выше среднего показали 9 детей против 5 на констатирующем этапе исследования, средний уровень показали 6 детей против 7 на констатирующем этапе исследования, низкий уровень не показал никто из детей против 3 на констатирующем этапе исследования (Приложение 2)

Сравнение результатов между группами предоставлено в таблице 10.

Сравнительный анализ состояния языковых средств общения у детей с заиканием на констатирующем и контрольном этапах исследования

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	0	0
Выше среднего	5	9
Средний	7	6
Низкий	3	0

Как видим из таблицы 10, по критерию «языковым средствам общения» в экспериментальной группе на контрольном этапе исследования преимущественно наблюдается уровень языковых средств общения выше среднего, в отличие от констатирующего этапа исследования, на котором дети с заиканием показали преимущественно средний уровень состояния языковых средств общения, что говорит о том, что для детей с заиканием на контрольном этапе исследования может наблюдаться общение в соответствии с ситуацией, однако, языковое оформление не всегда в соответствии с ситуацией.

При этом в отличие от констатирующего этапа исследования у детей стало реже проявление негативизма и наличия логофобии. Так же на контрольном этапе исследования никто из детей не отказался от общения в процессе проведения исследования.

Проведем анализ результатов изучения коммуникативно-семантических типов высказывания детей с заиканием на контрольном этапе исследования.

В экспериментальной группе высокий уровень коммуникативно-семантических типов высказывания не показал ни один ребенок, уровень выше среднего показали 12 детей против 5 на констатирующем этапе исследования, средний уровень показали 3 детей против 7 на констатирующем этапе исследования, низкий уровень не показал никто из детей против 3 на констатирующем этапе исследования (Прил. 2).

Сравнение результатов между группами предоставлено в Таблице 11.

Таблица 11

Сравнительный анализ состояния коммуникативно-семантических типов высказывания у детей с заиканием на констатирующем и контрольном этапах исследования

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	0	0
Выше среднего	5	12
Средний	7	3
Низкий	3	0

Как видим из таблицы 11, по критерию «коммуникативно-семантический тип высказывания» в экспериментальной группе на контрольном этапе исследования наблюдался преимущественно уровень развития коммуникативно-семантического типа высказывания выше среднего, в отличие от констатирующего этапа исследования, на котором преимущественно был показан средний уровень, что говорит о том, что дети с заиканием после апробации программы психолого-педагогического сопровождения могут обращаться к партнеру с вопросами, побуждающими, комментирующими и рассуждающими высказываниями, обращаясь за помощью к взрослому или партнеру, однако, наблюдаются небольшие нарушения. При этом 3 ребенка по прежнему комментируют свои действия и действия партнера, не обращаясь к партнеру. Так же было обнаружено, что никто из детей не действовали молча и комментировали свои действия только адресно, что говорит о том, что низкий уровень не оказался характерен ни для кого из детей с заиканием на контрольном этапе исследования.

Проведем анализ результатов изучения характера общения детей с заиканием на констатирующем и контрольном этапе исследования.

В экспериментальной группе высокий уровень характера общения не показал ни один ребенок, уровень выше среднего показали 11 детей против 7 на

констатирующем этапе исследования, средний уровень показали 4 ребенка против 6 на констатирующем этапе исследования, низкий уровень не показал никто из детей против 2 на констатирующем этапе исследования (Приложение 2).

Сравнение результатов между группами предоставлено в Таблице 12.

Таблица 12

Сравнительный анализ состояния характера общения у детей с заиканием на констатирующем и контрольном этапе исследования

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	0	0
Выше среднего	7	11
Средний	6	4
Низкий	2	0

Как видим из таблицы 12, по критерию «характер общения» в экспериментальной группе на контрольном этапе так же преимущественно был показан средний уровень и уровень выше среднего, однако, гораздо большее количество детей показали уровень выше среднего, что говорит о том, что после апробации программы психолого-педагогического сопровождения дети с заиканием стали общаться более дружелюбно, но и адресность стала наблюдаться гораздо чаще. При этом на контрольном этапе исследования все дети отвечали на высказывания партнера, низкий уровень развития критерии «характер общения» не был показан никем из детей.

Проведем анализ результатов изучения общего уровня диалогического общения у детей с заиканием на контрольном этапе исследования.

В экспериментальной группе высокий уровень диалогического общения не показал ни один ребенок, средний уровень показали 15 детей против 10 на констатирующем этапе исследования, низкий уровень не показал никто из детей против 5 на констатирующем этапе исследования (Прил.3).

Сравнение результатов между группами предоставлено в Таблице 13.

Таблица 13

Сравнительный анализ состояния диалогической речи у детей с заиканием на констатирующем и контрольном этапах исследования

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	0	0
Средний	10	15
Низкий	5	0

Как видим из таблицы 13, по общему уровню в экспериментальной группе результат после проведения программы психолого-педагогического сопровождения повысился. Таким образом, можем констатировать, что предлагаемые нами методические приемы, которые используются в психолого-педагогическом сопровождении, будут способствовать более эффективному развитию диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с заиканием. Следовательно, гипотеза нашего исследования подтверждена.

Выводы по главе 3

После реализации программы психолого-педагогического сопровождения практически все дети с заиканием стали ориентироваться на взрослого, эпизодически ориентироваться на партнера-сверстника в ситуации общения ребенок-ребенок. На контрольном этапе исследования дети с заиканием стали инициативны, когда к ним обращаются, они слушают, смотрят на собеседника и отвечают словом и действием на его высказывание, однако выстраивает диалогические отношения по-прежнему с затруднениями. При этом на контрольном этапе исследования преимущественно наблюдается уровень языковых средств общения выше среднего, в отличие от констатирующего этапа исследования, на котором дети с заиканием показали преимущественно

средний уровень состояния языковых средств общения, что говорит о том, что для детей с заиканием на контрольном этапе исследования может наблюдаться общение в соответствии с ситуацией, однако, языковое оформление не всегда в соответствии с ситуацией. На контрольном этапе исследования наблюдался преимущественно уровень развития коммуникативно-семантического типа высказывания выше среднего, в отличие от констатирующего этапа исследования, на котором преимущественно был показан средний уровень, что говорит о том, что дети с заиканием после апробации программы психолого-педагогического сопровождения могут обращаться к партнеру с вопросами, побуждающими, комментирующими и рассуждающими высказываниями, обращается за помощью к взрослому или партнеру, однако, наблюдаются небольшие нарушения. Так же на контрольном этапе так же преимущественно был показан средний уровень и уровень выше среднего, однако, гораздо большее количество детей показали уровень выше среднего, что говорит о том, что после апробации программы психолого-педагогического сопровождения дети с заиканием стали общаться более дружелюбно, но и адресность стала наблюдаться гораздо чаще.

По общему уровню в экспериментальной группе результат после проведения программы психолого-педагогического сопровождения повысился. Таким образом, можем констатировать, что предлагаемые нами методические приемы, которые используются в психолого-педагогическом сопровождении, будут способствовать более эффективному развитию диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с заиканием. Следовательно, гипотеза нашего исследования подтверждена.

Заключение

В процессе проведения исследования нами был сделан ряд выводов, решающих задачи исследования.

На первом этапе мы проводили анализ психолингвистической, психолого-педагогической, учебно-методической литературы по проблеме исследования.

В результате проведения анализа литературы по проблеме исследования мы определили основное понятие исследования следующим образом:

Диалог – вид речевой коммуникации между людьми, обусловленный характером взаимодействия людей в процессе их общения.

При проведении исследования мы выяснили, что существует тесная взаимосвязь психофизического состояния заикающегося с заиканием (в особенности с эмоционально-волевой сферой), в целом с его личностью, установками и отношениями к окружению.

В процессе исследования мы выяснили, что в логопедическом детском саду коррекционно-воспитательная работа осуществляется на протяжении всего времени пребывания ребенка. В ней участвуют логопед, воспитатели, музыкальный руководитель. Для преодоления заикания используются занятия воспитателей и логопеда, труд, все режимные моменты.

Весь комплекс работы по преодолению заикания строится в тесном взаимодействии с родителями: проводятся групповые и индивидуальные консультации, открытые и обучающие занятия, ведется тетрадь взаимодействия логопеда с родителями, в которой помещаются материалы для закрепления полученных навыков.

В результате проведения экспериментального исследования диалогической речи у детей с заиканием нами были сделаны следующие выводы:

1) в основном дети с заиканием ориентируются на взрослого, но эпизодически ориентируется и на партнера-сверстника в ситуации общения

ребенок-ребенок и требует повышенного внимания со стороны взрослого в ситуации общения ребенок-взрослый;

2) у детей с заиканием менее активная ответная позиция, чем у детей с нормальным развитием – они реже отвечают на инициативу партнера и реже сами проявляют инициативу в построении диалога;

3) дети с заиканием отвечают на инициативу партнера по коммуникации высказыванием или действием;

4) дети с заиканием испытывают затруднения в общении, запинаятся в процессе высказывания, проявляют негативизм, наличие логофобии;

5) дети с заиканием комментируют свои действия и действия партнера, не обращаясь к партнеру;

б) дети с заиканием общаются дружелюбно, но не всегда адресно.

Таким образом, в ходе проведенного констатирующего этапа исследования, мы отметили, что дети по уровню развития диалогической речи представляют неоднородную группу. Среди них есть дети как с высоким, средним так и с низким уровнем речевого развития. Однако, так же в процессе исследования было выяснено, что уровень развития диалогической речи в группе детей с заиканием оказался гораздо ниже, чем уровень развития диалогической речи в группе детей с нормальной речью. Следовательно, можем говорить о том, что развитие диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием является необходимым условием для успешной адаптации и социализации в дошкольном образовательном учреждении, что позволит в дальнейшем улучшить процесс адаптации и социализации в новых для детей школьных условиях.

Коррекционно-развивающая психолого-педагогическая работа была направлена на:

1) преодоление нарушений развития диалогической речи детей с заиканием;

2) разностороннее развитие детей с заиканием с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации.

Психолого-педагогическое сопровождение строилось на основании взаимодействия всех образовательных областей в ДОО, в соответствии с чем в работе принимали участие логопед, психолог, педагог, музыкальный работник, физкультурный работник.

Методы психолого-педагогического сопровождения:

1. Ситуативно-тематическая организация;
2. Опора на высказывание и текст;
3. Подчиненность речевых навыков коммуникативным умениям.

После реализации программы психолого-педагогического сопровождения практически все дети с заиканием стали ориентироваться на взрослого, эпизодически ориентироваться на партнера-сверстника в ситуации общения ребенок-ребенок. На контрольном этапе исследования дети с заиканием стали инициативны, когда к ним обращаются, они слушают, смотрят на собеседника и отвечают словом и действием на его высказывание, однако выстраивает диалогические отношения по-прежнему с затруднениями. При этом на контрольном этапе исследования для детей с заиканием может наблюдаться общение в соответствии с ситуацией, однако, языковое оформление не всегда в соответствии с ситуацией. На контрольном этапе исследования было выяснено, что дети с заиканием после апробации программы психолого-педагогического сопровождения могут обращаться к партнеру с вопросами, побуждающими, комментирующими и рассуждающими высказываниями, обращается за помощью к взрослому или партнеру, однако, наблюдаются небольшие нарушения. Так же на контрольном этапе исследования после апробации программы психолого-педагогического сопровождения было обнаружено, что дети с заиканием стали общаться более дружелюбно, но и адресность стала наблюдаться гораздо чаще.

По общему уровню в экспериментальной группе результат после проведения программы психолого-педагогического сопровождения повысился. Таким образом, можем констатировать, что предлагаемые нами методические приемы, которые используются в психолого-педагогическом сопровождении, будут способствовать более эффективному развитию диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с заиканием. Таким образом, цель нашей работы достигнута, задачи решены.

Список литературы

1. Арутюнян Л. З. Как лечить заикание: Методика устойчивой нормализации речи / Л. З. Арутюнян. – М.: Эребус, 1993
2. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей 3-7 лет. Книга для воспитателей детского сада / А. Г. Арушанова. – М.: Мозаика-Синтез, 2002.
3. Беккер К. П. Логопедия/ К. П. Беккер, М. Совак; под ред. Н. А. Власовой. – М.: Просвещение, 1984
4. Белякова Л. И. Заикание. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Логопедия»/ Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. — М.: В. Секачев, 1998. — 304 с.
5. Борисова Е. А. Совместная работа воспитателя и логопеда по преодолению заикания и ОНР у детей старшей группы / Е. А. Борисова, Н. С. Прокопцева // Логопед. – 2005. - № 4. – С. 73 – 93.
6. Борозинец Н. М. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольного образования: Учебное пособие / Н. М. Борозинец, Е. В. Евмененко, О. Н. Полчанинова. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. – 108 с.
7. Васильева И. И. Психологические особенности диалога: Дисс. ... канд.психол.наук. - М., 1984. - 181 с
8. Винокур Т. Г. Десять заповедей культуры речевого поведения. / Т. Г. Винокур // Незабытые голоса России: Звучат голоса отечественных филологов. Вып. I. — М.: Языки славянских культур, 2009. — С. 50—63
9. Волкова Г. А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников. Книга для логопедов. / Г. А. Волкова. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2003. – 240с.
10. Волкова Л. С. Логопедия: Учебник для студентов дефектолог. фак. пед. Вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1998

11. Выгодская И. Г. Устранение заикания у дошкольников в игровых ситуациях. Книга для логопеда. / И. Г. Выгодская, Е. Л. Пеллингер, Л. П. Успенская. – М.: Просвещение, 1993.
12. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
13. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1995. – 77 с.
14. Гиляровский Вл. Сочинения в четырёх томах / Вл. Гиляровский. – М.: Терра, 1997
15. Глухов В. П. Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи / В. П. Глухов. – М.: Союз, 2007. – 156 с.
16. Гойхман О. Я. Речевая коммуникация / под ред. О.Я. Гойхман. – М.: Инфа, 2006. – 272 с
17. Детская речь в зеркале психолингвистики / А.М. Шахнарович. – М.: Ин-т языкознания, 1999
18. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / И. Н. Жинкин. – М., 1982
19. Жукова Н. С. Отклонения в развитии детской речи / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург, 2006. – 316 с.
20. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности Текст. / И.А. Зимняя. — М.: Моск. психолого-социальн. ин-т, 2001. — 432 с.
21. Казарцева О. М. Культура речевого общения : Теория и практика общения Текст. : учеб. пособие / О. М. Казарцева. — М. : Флинта, 2003. — 469 с.
22. Клиника и терапия заикания / под ред. Г. В. Морозова. – М., 1984.
23. Кольцова. Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова, М. С. Рузина. – САГА, 2002
24. Колягин В. А. Если ребёнок заикается / В. А. Колягин. – СПб. ; М.; Харьков; Минск, 1998.

25. Колягин В. А. Если Ваш ребёнок заикается / В. А. Колягин, Г. М. Степанова. – СПб., 1993 Кольцова. Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова, М. С. Рузина. – САГА, 2002
26. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция: монография / под ред. Г.В. Чиркиной, Л. Г. Соловьевой. – Архангельск: Поморский университет, 2009. – 403 с.
27. Кучинский Г. М. Диалог и мышление / Г.М. Кучинский. – Минск: Университетское, 2002. – 120 с.
28. Ладыженская Т. А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения / Т. А. Ладыженская. – М., 1986.
29. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб.: КАРО, 2004. – 160 с.
30. Левина Р. Е. К проблеме заикания у детей / Р.Е. Левина // Дефектология. – 1969. – №3. – С. 9-17
31. Леонова С. В. Психолого-педагогическая коррекция заикания у дошкольников: учеб. Пособие / С. В. Леонова; под ред. В. И. Селивёрстова. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 128с.
32. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. - М.: Политическая литература, 1975. - 304 с.
33. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – Изд.3-е. – М., 2003
34. Лепская, Н. И. Язык ребенка Онтогенез речевой коммуникации / Н. И. Лепская. - М.: Просвещение, 1997. - 261 с.
35. Лепская Н. И. Доречевая стадия развития ребенка и ее роль в становлении аспектов, форм и средств коммуникации / Н. И. Лепская // Детская речь: Лингвистический аспект: сб. науч. тр. / под ред. С. Н. Цейтлин [и др.]. — СПб.: Образование, 1992. — С. 39–49
36. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина. – М.: МПСИ, 1997.

37. Лисина М. И. Общение и его влияние на развитие психики дошкольника / М. И. Лисина. – М., 1974.
38. Лисина М. И. Потребности и мотивы общения между дошкольниками / М. И. Лисина, Р. А. Смирнова. – Минск, 1995. – 115 с
39. Лохов М. И. Заикание и логоневроз: Диагностика и лечение / М. И. Лохов, Ю. А. Фесенко. – СПб., 2000
40. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Изд. 2-е. – Ростов на/ Д., 2003
41. Мамайчук И. И. Система психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И. И. Мамайчук, Н. В. Андрушенко // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2015. – №4. – С. 54-66
42. Маслов Ю. С. Избранные труды: Аспектология. Общее языкознание / Ю. С. Маслов. – М.: Языки славянской культуры, 2004.
43. Миронова С.А. Преодоление заикания у дошкольников / С.А. Миронова. – М., 1984
44. Михальская А.К. Теоретические основы педагогической риторики / А.К. Михальская. – М., 1993
45. Овчарова А. П. Этапы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями в речевом развитии / А. П. Овчарова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – №82-2 – С.128-132
46. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – М.: Просвещение, 2000. – 367 с
47. Петровская Л.А. Воспитание как общение-диалог / Л. А. Петровская, А. С. Спиваковская // Вопр. психологии. - 1983. - №2. - С. 85-89
48. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. Генезис элементарных логических структур: классификация и сериация. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. — 408 с.

49. Поварова И. А. Коррекция заикания в играх и тренингах: Практическое руководство для заикающихся и логопедов / И. А. Поварова. СПб.: Союз, 2001. – 287с.
50. Развитие речи у детей дошкольного возраста / под ред. Ф. А. Сохина. – М.: Просвещение, 2004. – 183 с
51. Рау Е. Ф. О заикании детей дошкольного возраста / Е. Ф. Рау. – М.: Медицина, 1964
52. Рузская А. Г. Речь дошкольников в общении со сверстником / А. Г. Рузская, А. Э. Рейнштейн // Генетические проблемы социальной психологии. Минск, 1985.
53. Рузская А. Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками / А.Г. Рузская. – СПб.: Питер, 2008. – 315 с
54. Русская грамматика: В 2 т. / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – М., 1980.
55. Селивёрстов В.И. Заикание у детей: Психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия / В. И. Селивёрстов. – М., 2001
56. Сикорский И. А. О заикании / И.А. Сикорский. – СПб, 1889. – 314 с
57. Смирнова Л. Н. Логопедия при заикании. Занятия с детьми 5 – 7 лет в детском саду. Пособие для логопедов, воспитателей и родителей. / Л. Н. Смирнова. – М.: Мозаика Синтез, 2006. – 64с
58. Соловьева Л. Г. Сюжетно-ролевая игра как средство развития вербальной коммуникации детей с общим недоразвитием речи. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – М., 1998.
59. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи / Л. Ф. Спирова. – М.: Педагогика, 2000. – 192 с.
60. Трошин О. В. Логопсихология / О. В. Трошин, Е. В. Жулина. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 256 с.
61. Филичева Т. Б. Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с

нарушениями речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова. – М.: Просвещение, 2008.

62. Хватцев М. Е. Логопедия: уч. для пед. институтов / М. Е. Хватцев. – М, 1937

63. Хоркунова Н. В. Праксиологический аспект проблемы заикания / Н.В. Хоркунова // Вестник ЧГПУ. Серия – 10. – С. 200 – 214

64. Чевелева Н. А. Исправление речи у заикающихся школьников / Н. А. Чевелева. – М.: Просвещение, 1966. – 96 с.

65. Чеканова М. В. Становление диалогической речи в онтогенезе / М. В. Чеканова // Молодой ученый. — 2015. — №11. — С. 1509-1512

66. Шахнарович А. М. Детская речь в зеркале психолингвистики / А. М. Шахнарович. – М.: Ин-т языкознания, 1999

67. Шкловский В. М. Заикание: Монография / В. М. Шкловский. – М.: ИСЭ, 1994.

68. Щелованов Н. М. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях / Н. М. Щелованов, Н. М. Аскарина. – М., 1955

69. Эльконин Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1990. – 359 с

70. Якубинский, Л. П. Язык и его функционирование / Л. П. Якубинский; под ред. А. А. Леонтьева. – М., 1986. – 205 с

71. Якубинский, Л. П. О диалогической речи / под ред. Л. В. Щербы. – Спб., 2007. – 259 с

72. Ястребова А. В. Обследование детей с заиканием / А. В. Ястребова, Г. Г. Воронова; под общ. ред. Г. В. Чиркиной // Методы обследования речи детей. – М.: Просвещение, 2003

Таблица 14

Результаты исследования на констатирующем этапе исследования

№	Содержание			Диалогические отношения				Языковые средства общения				
	Ориентировка в задании	Ориентировка на взрослого	Ориентировка на ребенка партнера	Балл	Инициатива	Отвечает на инициативу действием	Отвечает на инициативу словом	Балл	Сопряженный или диалогический цикл	Соответствие ситуации	Языковое оформление	Балл
Экспериментальная группа												
1	+			1			+	1		+		1
2	+	+		2		+	+	2	+		+	2
3	+			1			+	1		+		1
4	+	+		2			+	1	+			1
5	+			1	+		+	2	+		+	2
6	+	+		2			+	1				0
7	+	+		2				0		+		1
8	+			1			+	1	+	+		2
9	+	+		2		+	+	2	+	+		2
10	+	+		2	+	+		2		+		1
11	+	+		2			+	1		+	+	2
12	+			1		+	+	2				0
13	+		+	2			+	1		+		1
14	+			1				0				0
15				0			+	1		+		1
Контрольная группа												
1	+			1		+	+	2	+			1
2	+	+	+	3			+	1		+	+	2
3	+			1		+	+	2	+	+	+	3
4	+	+		2		+	+	2			+	1
5	+	+	+	3	+	+	+	3	+	+	+	3
6	+		+	2			+	1	+	+		2
7	+	+	+	3	+		+	2	+	+	+	3
8	+			1	+	+	+	3	+		+	2
9	+	+	+	3		+	+	2	+			1
10	+	+		2		+		1		+	+	2
11	+	+	+	3		+	+	2	+	+	+	3
12	+	+	+	3			+	1	+	+	+	3
13	+	+	+	3		+	+	2	+		+	2
14	+			1			+	1	+	+	+	3
15	+		+	2	+	+	+	3	+			1

Таблица 15

Результаты исследования на констатирующем этапе исследования

Коммуникативно-семантический тип высказывания				Характер общения				Общий балл	Общий уровень диалогического общения
Взаимодействие в речи	Наличие обсуждения	Побуждение к действию	Балл	Адресованность	Доброжелательность	Аргументированность	Балл		
Экспериментальная группа									
+			1				0	4	Низкий
			0		+		1	7	Средний
+			1	+	+		2	6	Средний
+	+		2		+		1	7	Средний
			0	+	+		2	7	Средний
+			1		+		1	5	Низкий
+	+		2	+	+		2	7	Средний
+	+		2		+	+	2	8	Средний
+			1	+			1	9	Средний
+		+	2	+		+	2	8	Средний
+			1	+	+		2	9	Средний
+	+		2	+			1	6	Средний
+			1				0	5	Низкий
+			1	+	+		2	4	Низкий
			0		+		1	3	Низкий
Контрольная группа									
+	+	+	3	+	+		2	9	Средний
+	+		2			+	1	9	Средний
+	+		2	+	+		2	10	Средний
+			1		+		1	7	Средний
+	+		2	+	+		2	13	Высокий
+	+		2				0	7	Средний
+	+	+	3		+	+	2	13	Высокий
+		+	2	+	+		2	10	Средний
+	+	+	3		+		1	10	Средний
+			1	+	+		2	7	Средний
+	+		2	+	+		2	13	Высокий
		+	1	+	+		2	10	Средний
+	+	+	3	+	+		2	12	Высокий
+			1	+	+	+	3	9	Средний
+	+	+	3	+	+	+	3	12	Высокий

Таблица 16

**Результаты исследования экспериментальной группы на контрольном этапе
исследования**

№	Содержание				Диалогические отношения				Языковые средства общения			
	Ориентировка в задании	Ориентировка на взрослого	Ориентировка на ребенка партнера	Балл	Инициатива	Отвечает на инициативу действием	Отвечает на инициативу словом	Балл	Сопряженный или диалогический цикл	Соответствие ситуации	Языковое оформление	Балл
1	+	+		2	+		+	2		+	+	2
2	+	+		2		+	+	2	+		+	2
3	+		+	2	+		+	2		+		1
4	+	+		2	+		+	2	+			1
5	+		+	2	+		+	2	+		+	2
6	+	+		2	+		+	2		+	+	2
7	+	+		2	+		+	2	+	+		2
8	+			1		+	+	2	+	+		2
9	+	+		2		+	+	2	+	+		2
10	+	+		2	+	+		2		+		1
11	+	+		2	+		+	2		+	+	2
12	+			1		+	+	2	+			1
13	+		+	2		+	+	2		+		1
14	+	+		2		+		1			+	1
15		+		2			+	1		+	+	2
Коммуникативно-семантический тип высказывания				Характер общения				Общий балл	Общий уровень диалогического общения			
Взаимодействие в речи	Наличие обсуждения	Побуждение к действию	Балл	Адресованность	Доброжелательность	Аргументированность	Балл					
+			1	+			1	8	Средний			
+	+		2		+		2	10	Средний			
+		+	2	+	+		2	9	Средний			
+	+		2		+	+	2	9	Средний			
+		+	2	+	+		2	10	Средний			
+			1		+	+	2	9	Средний			
+	+		2	+	+		2	10	Средний			
+	+		2	+	+		2	9	Средний			
+	+		2	+			1	9	Средний			
+		+	2	+		+	2	9	Средний			
+	+		2	+	+		2	10	Средний			
+	+		2	+		+	2	8	Средний			
+	+		2	+			1	8	Средний			
+			1	+	+		2	7	Средний			
	+	+	2		+		1	8	Средний			

Результаты констатирующего этапа исследования

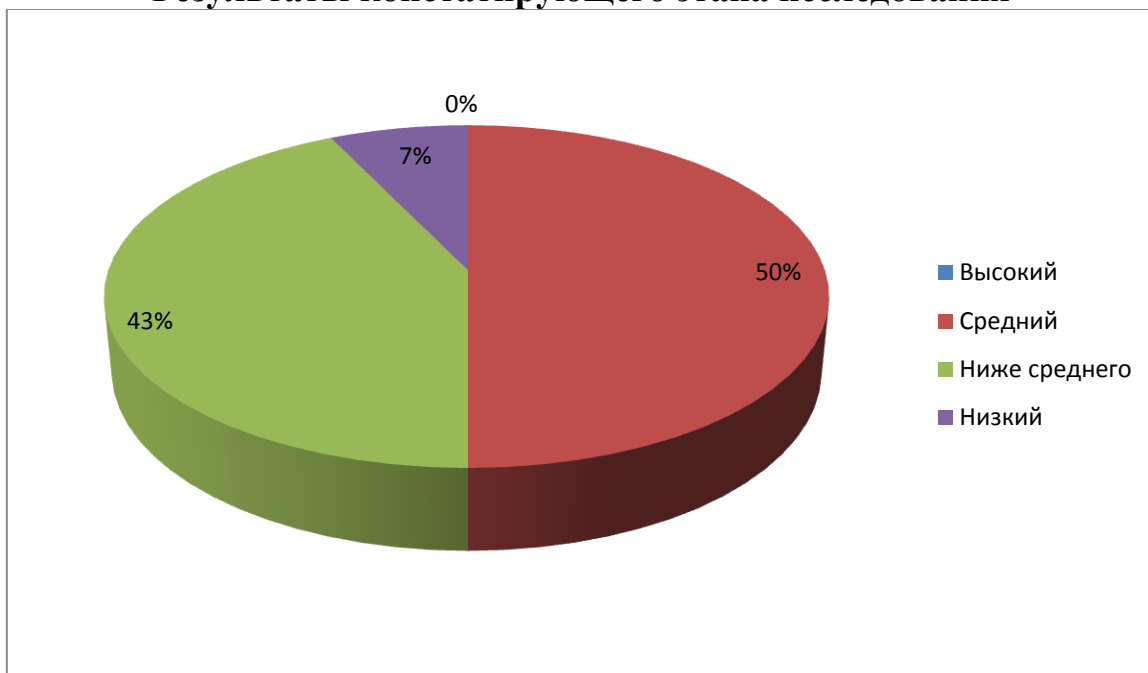


Рисунок 1. Результаты состояния содержания диалогического взаимодействия и диалогических отношений у детей с заиканием

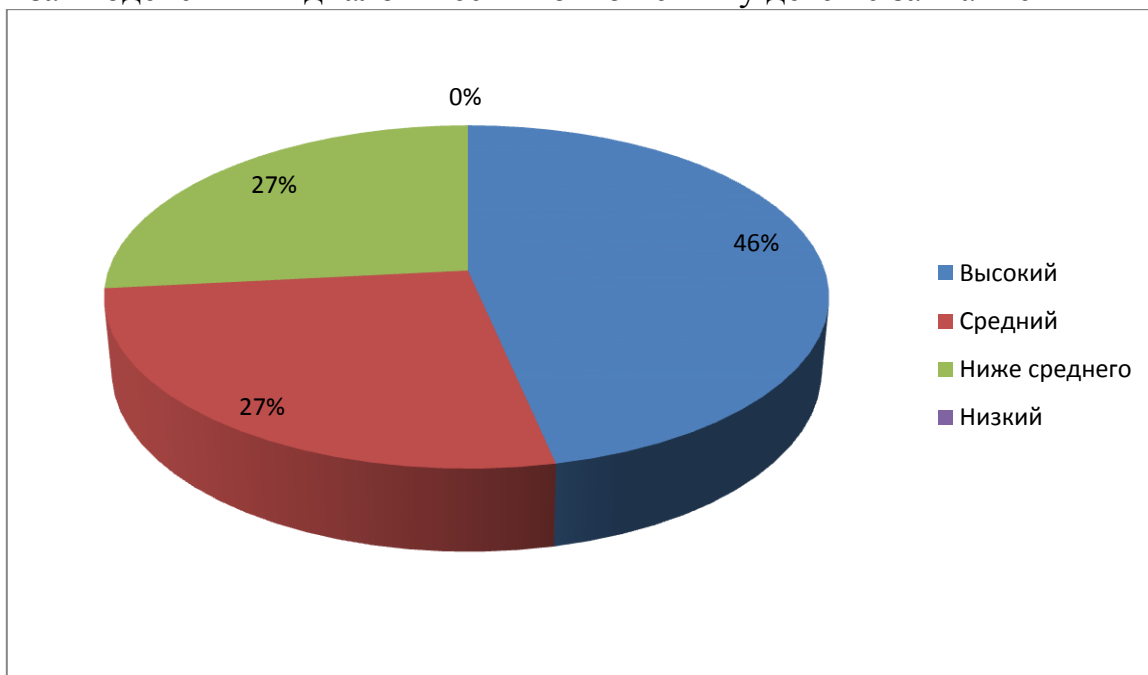


Рисунок 2. Результаты состояния содержания диалогического взаимодействия и диалогических отношений у детей с нормой речевого развития

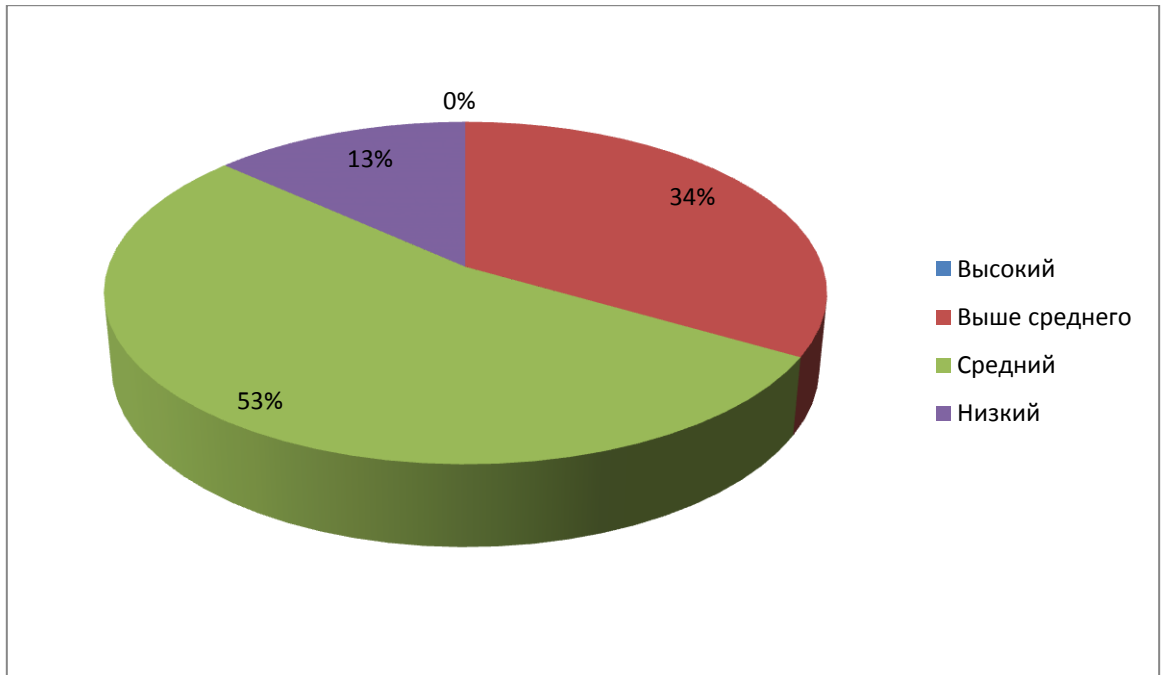


Рисунок 3. Результаты состояния способности ребенка выстраивать диалогические отношения у детей с заиканием

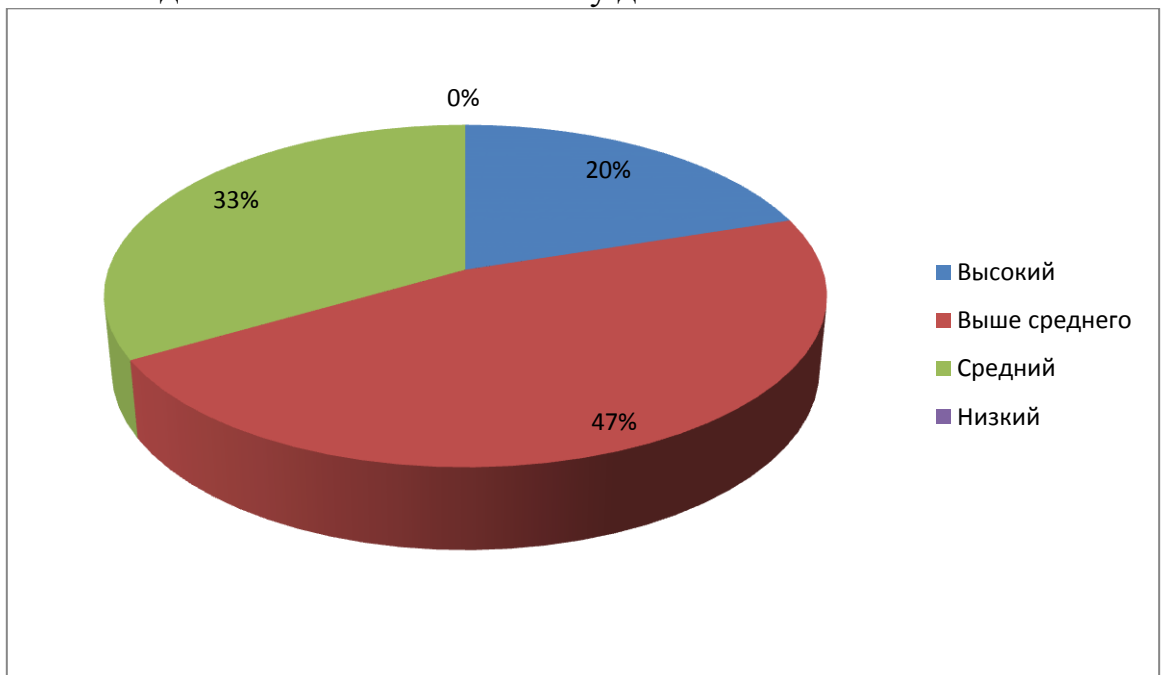


Рисунок 4. Результаты состояния способности ребенка выстраивать диалогические отношения у детей с нормой речевого развития

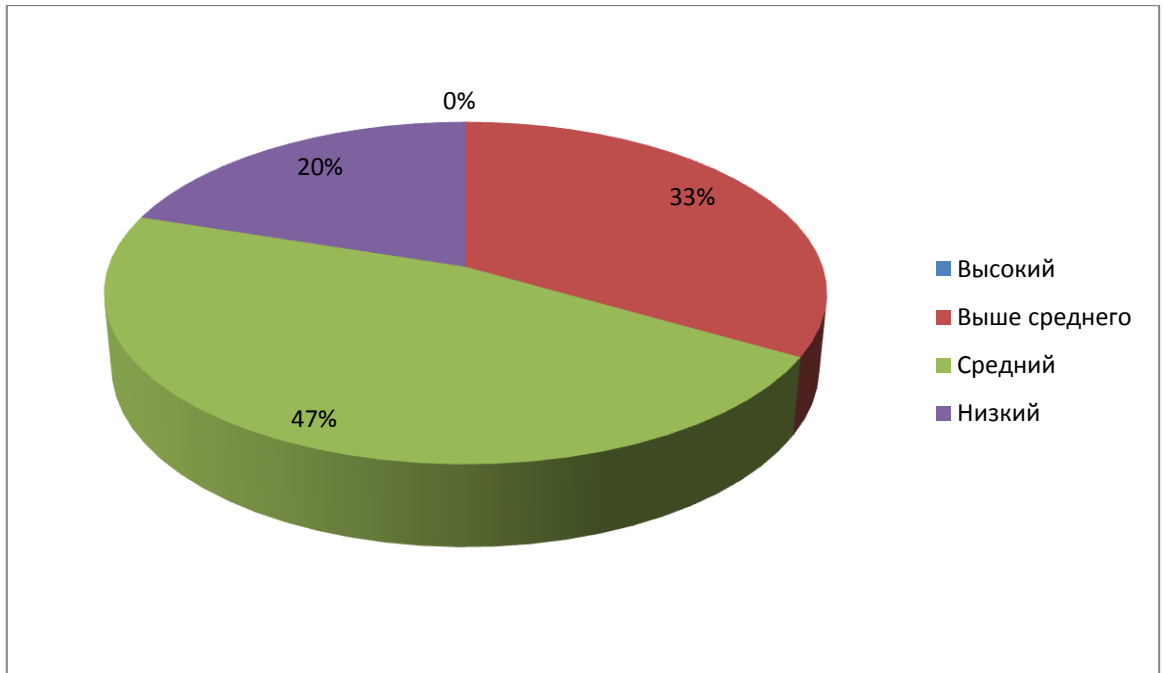


Рисунок 5. Результаты состояния языковых средств общения у детей с заиканием

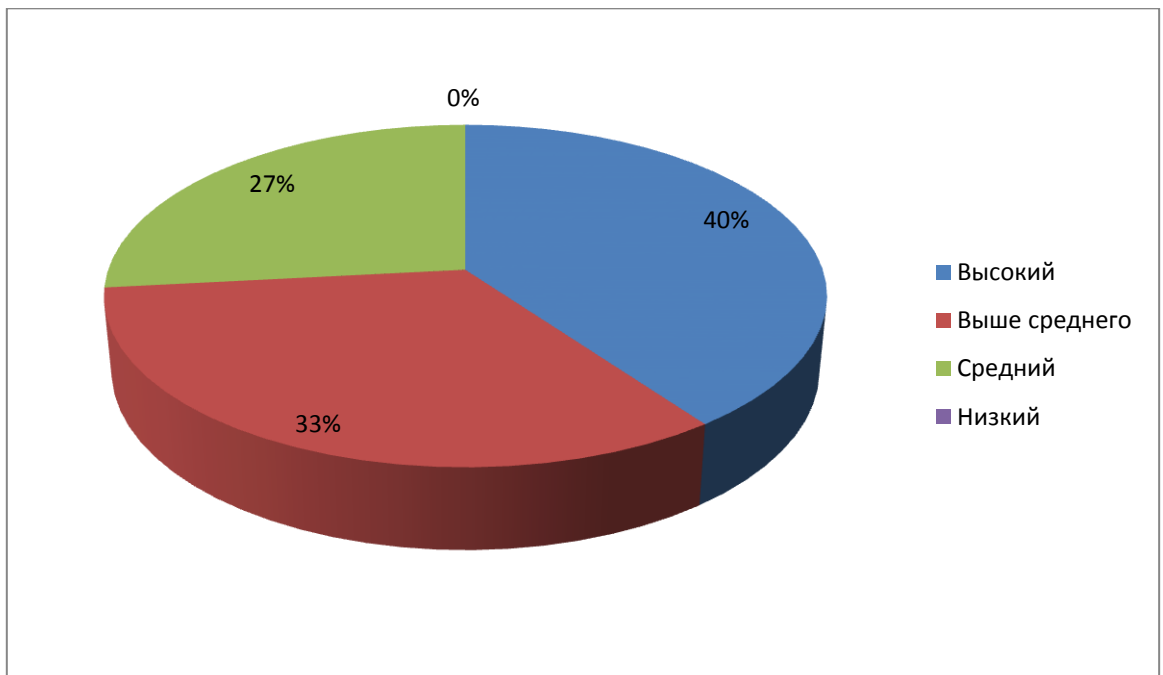


Рисунок 6. Результаты состояния языковых средств общения у детей с нормой речевого развития

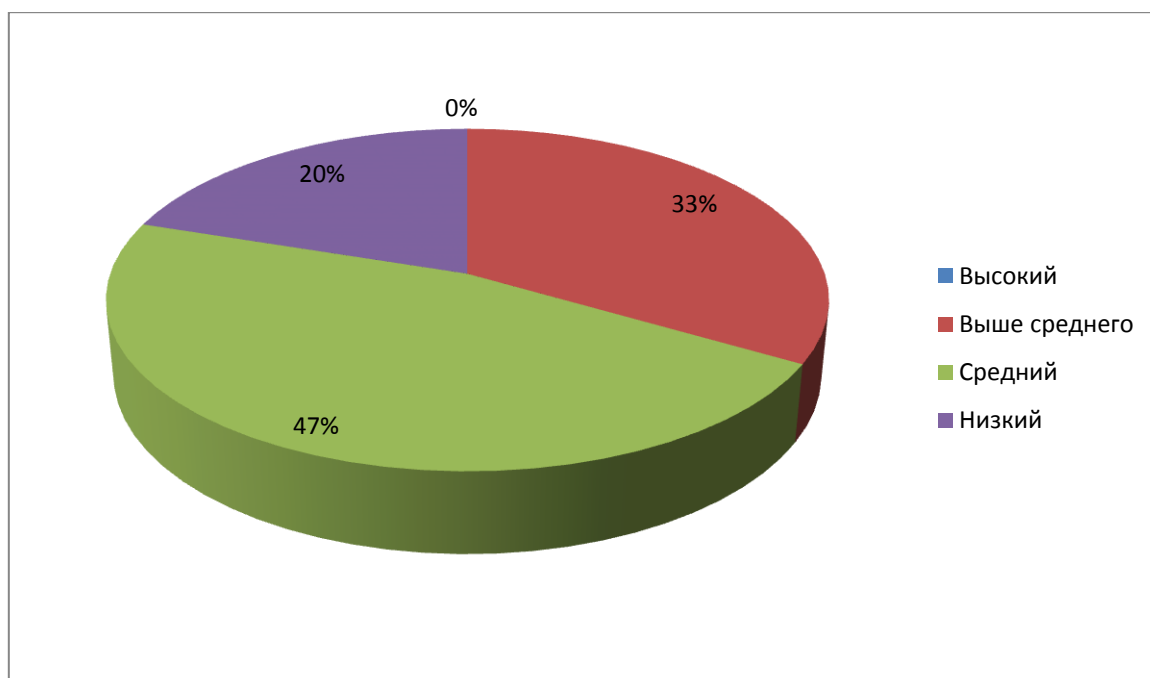


Рисунок 7. Результаты состояния коммуниктивно-семантических типов высказывания у детей с заиканием

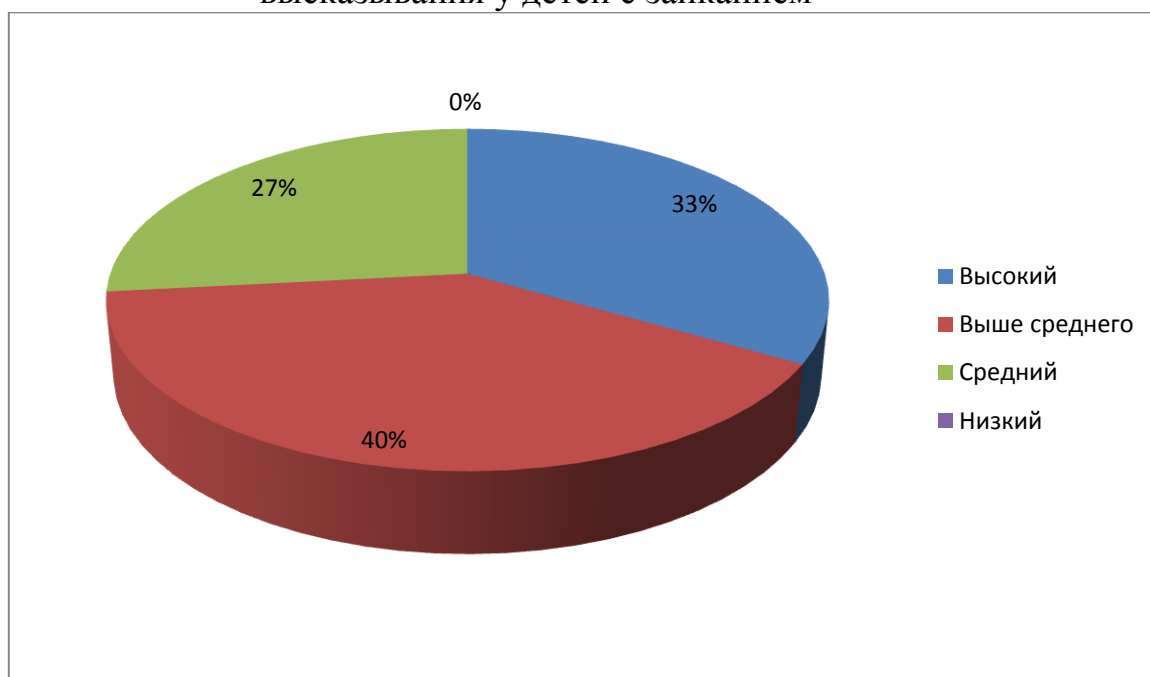


Рисунок 8. Результаты состояния коммуниктивно-семантических типов высказывания у детей с нормой речевого развития

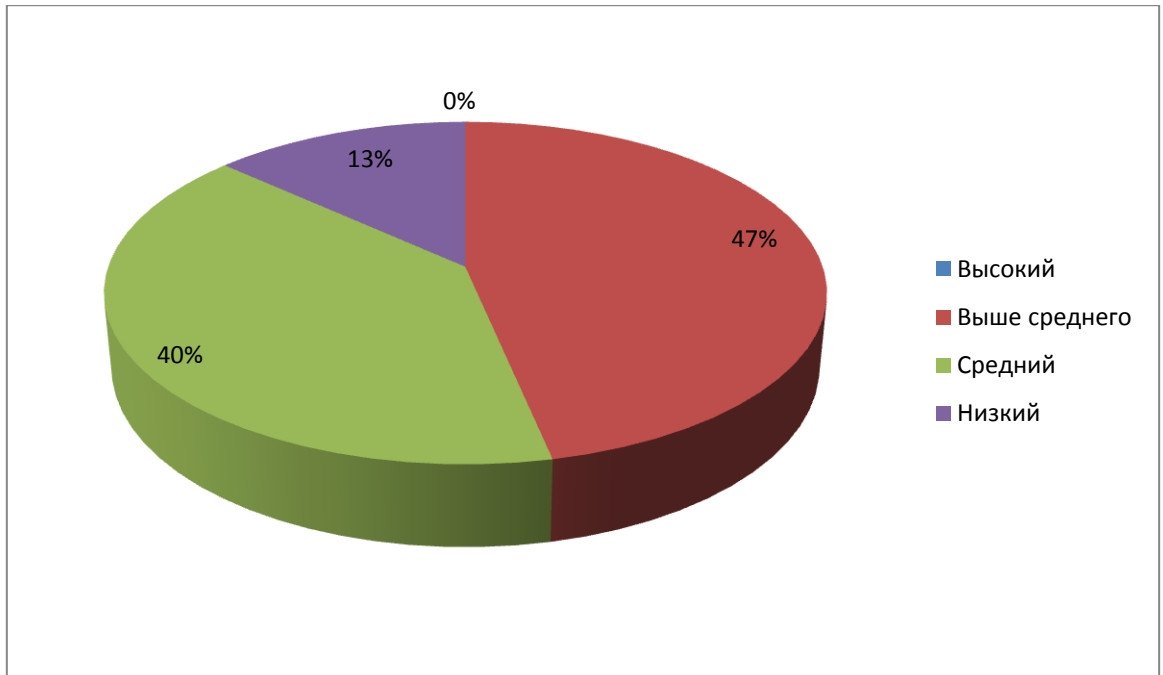


Рисунок 9. Результаты состояния характера общения у детей с заиканием

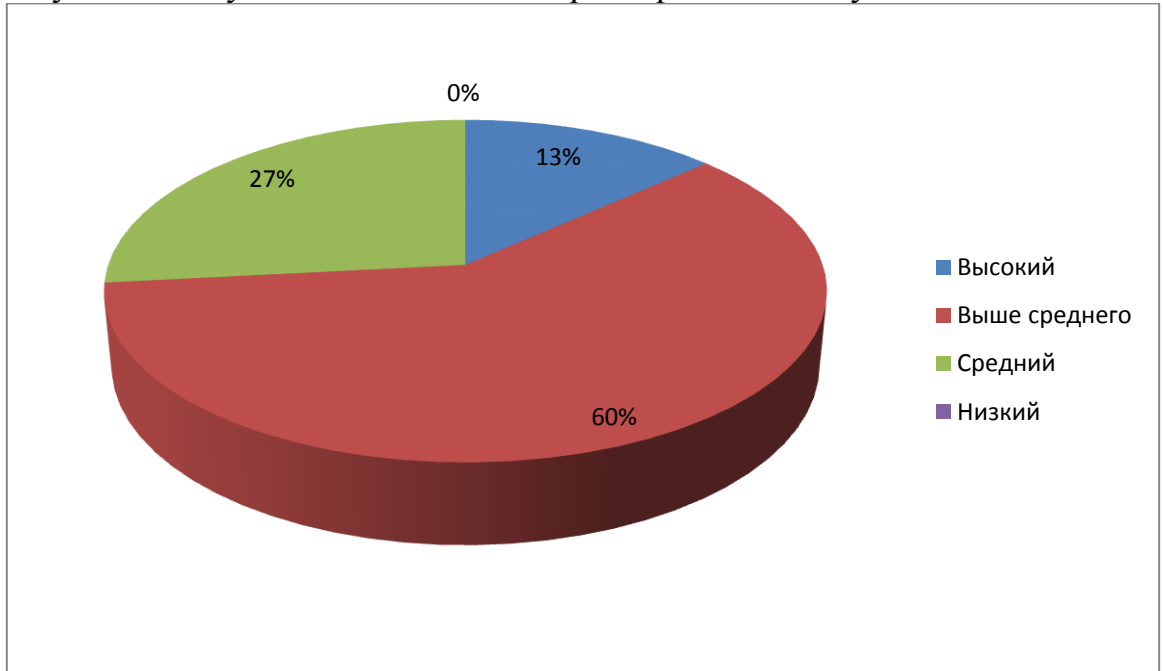


Рисунок 10. Результаты состояния характера общения у детей с нормой речевого развития

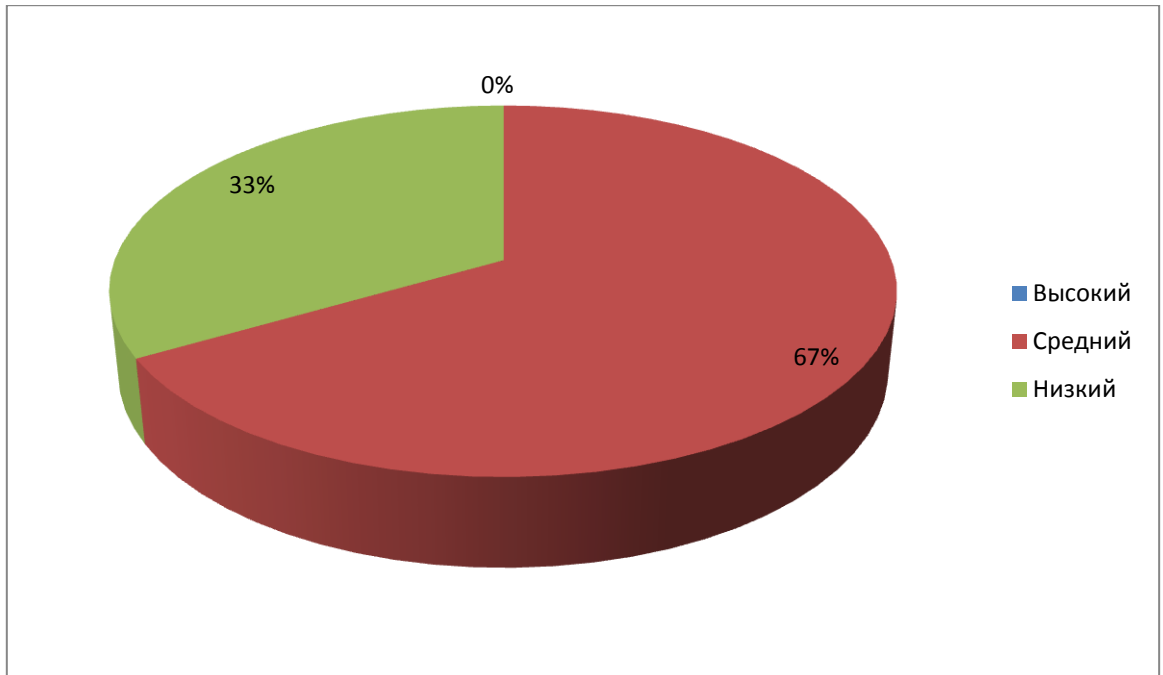


Рисунок 11. Результаты состояния диалогической речи у детей с заиканием

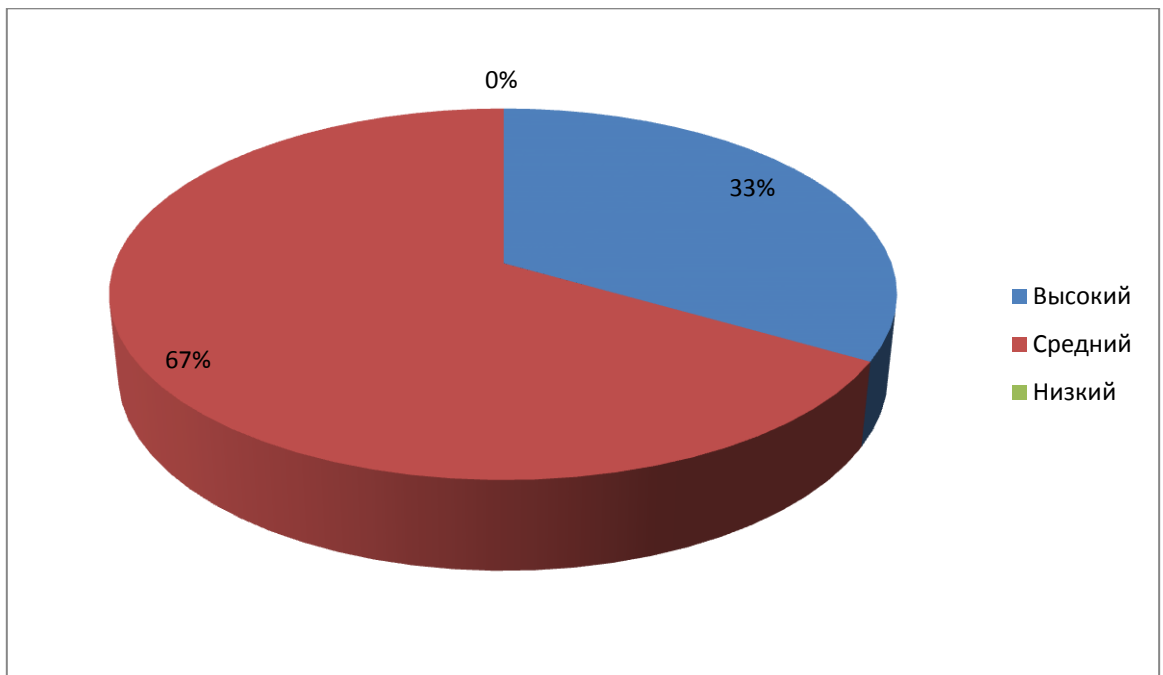


Рисунок 12. Результаты состояния диалогической речи у детей с нормой речевого развития

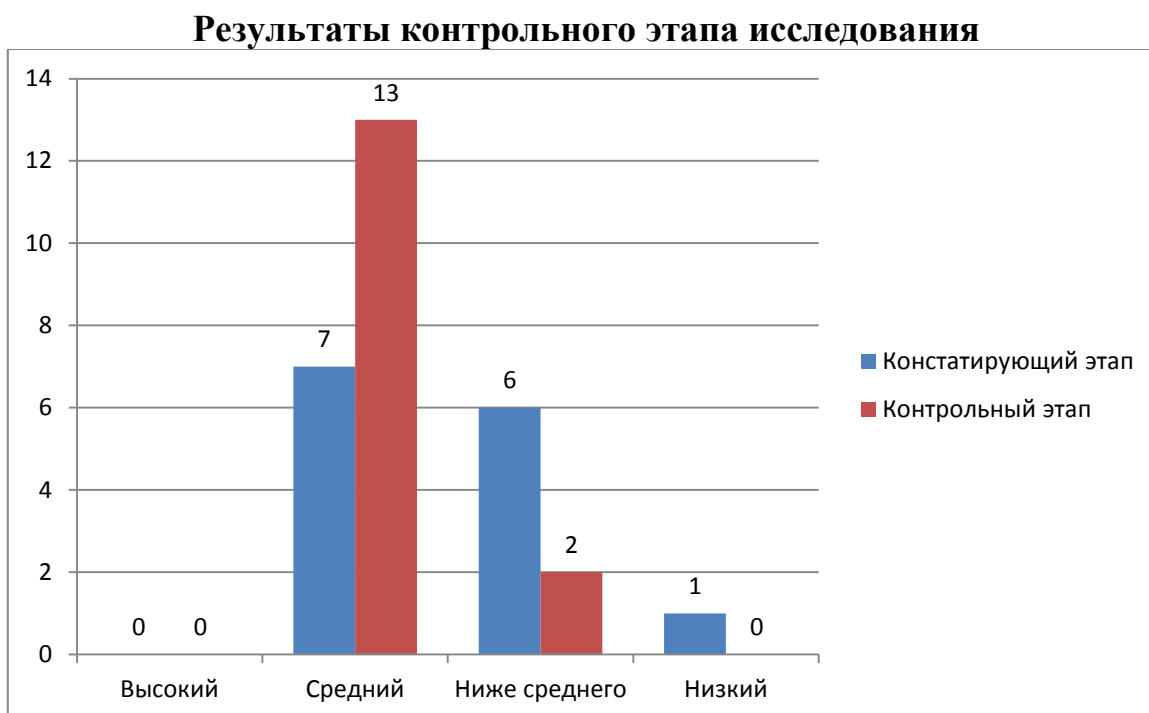


Рисунок 13. Результаты состояния содержания диалогического взаимодействия и диалогических отношений у детей с заиканием

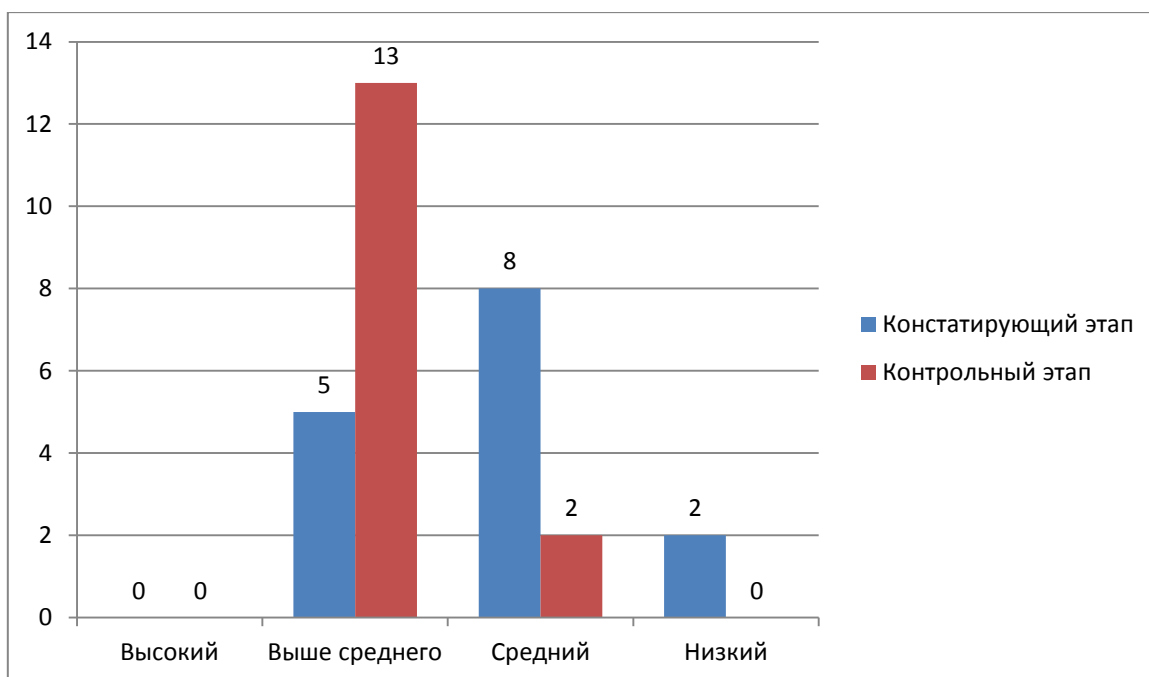


Рисунок 14. Результаты состояния способности ребенка выстраивать диалогические отношения у детей с заиканием

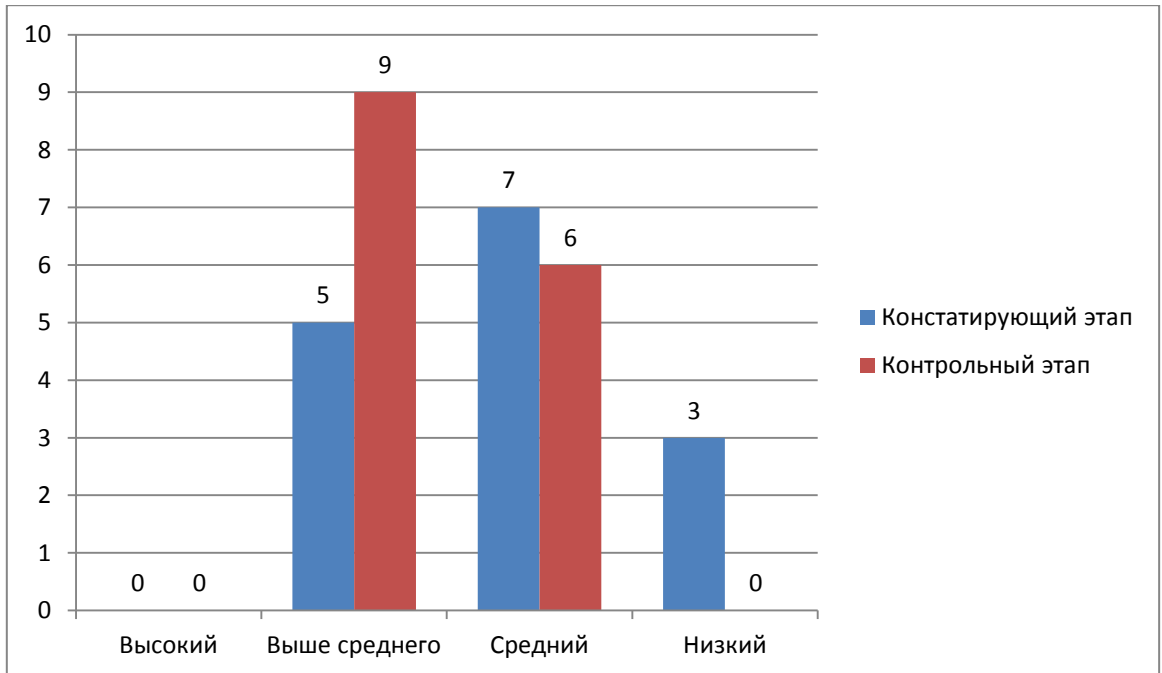


Рисунок 15. Результаты состояния языковых средств общения у детей с заиканием

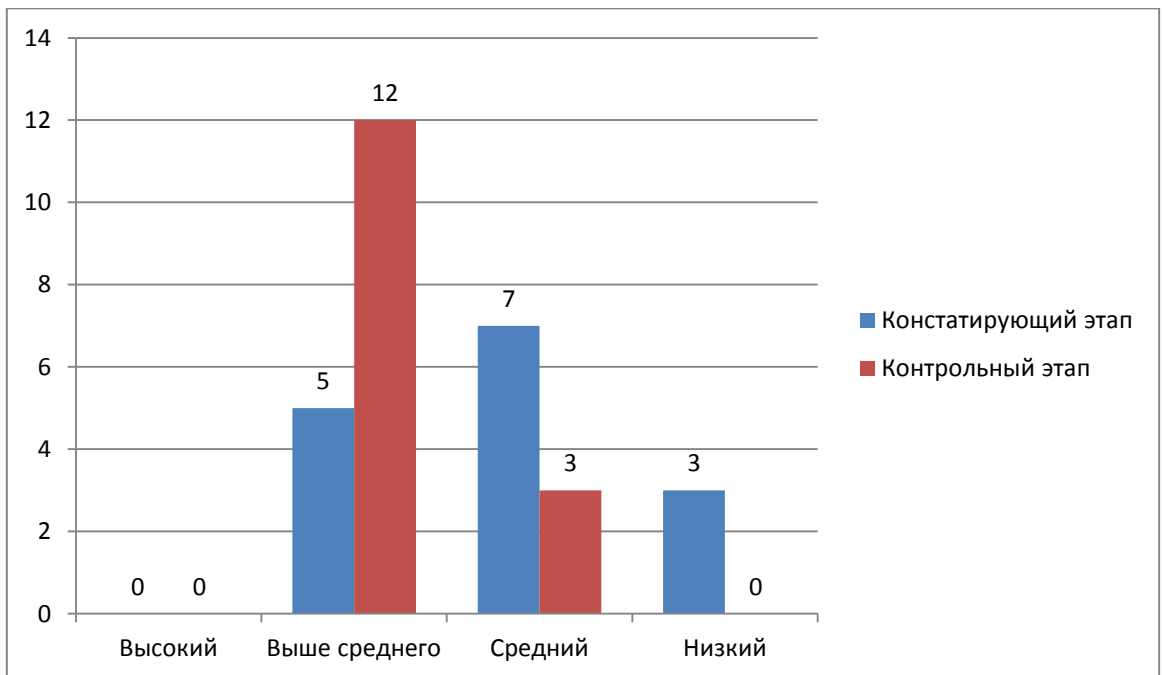


Рисунок 16. Результаты состояния коммуниктивно-семантических типов высказывания у детей с заиканием

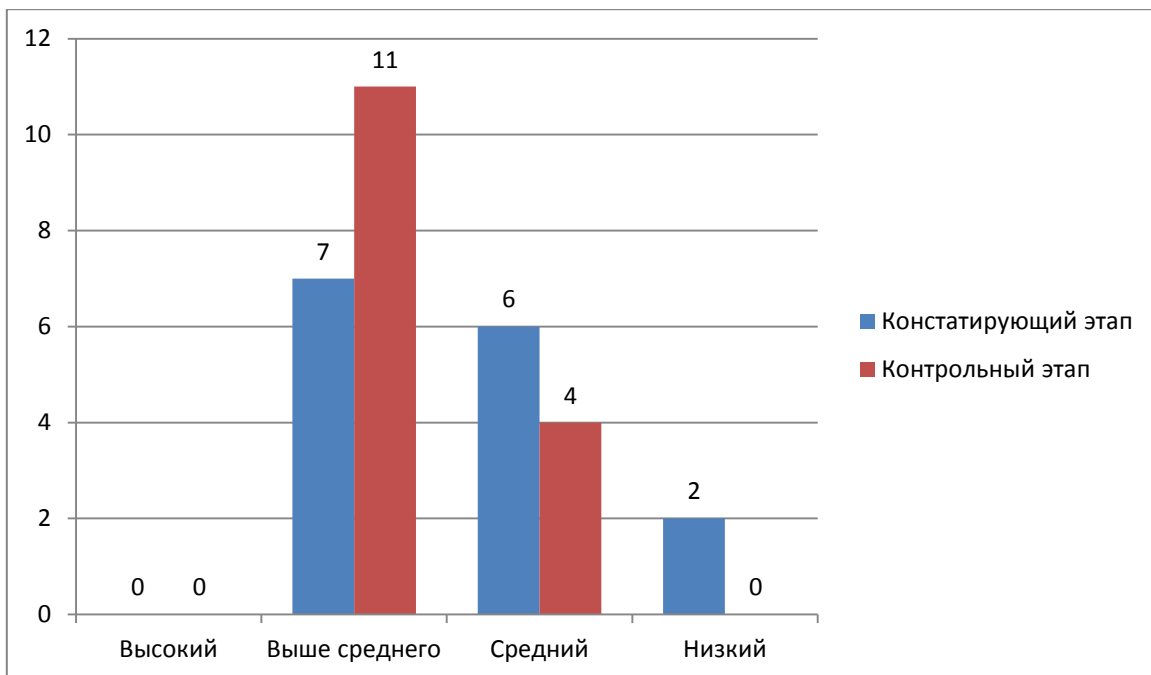


Рисунок 17. Результаты состояния характера общения у детей с заиканием

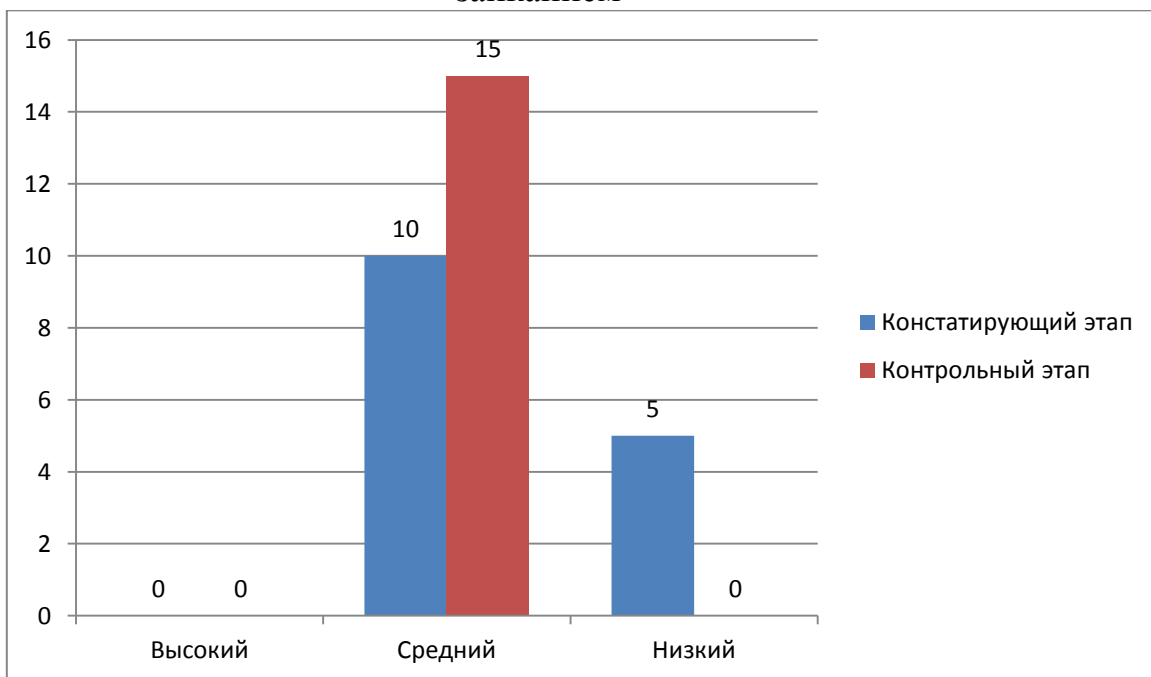


Рисунок 18. Результаты состояния диалогической речи у детей с заиканием