

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА ДОШКОЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
(ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ

**ФОРМИРОВАНИЕ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ
У НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА**

Выпускная квалификационная работа

обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия
очной формы обучения,
группы 02021306

Ченцовой Светланы Викторовны

Научный руководитель

к.п.н., доцент

Алтухова Т.А.

БЕЛГОРОД 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ У НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
1.1. Понятие коммуникативной деятельности в психологическом и психолингвистическом аспектах.....	7
1.2. Взаимосвязь коммуникации, речевого развития и познавательного развития детей	14
1.3. Особенности коммуникативно-речевого развития неговорящих детей младшего дошкольного возраста	19
1.4. Анализ методических подходов к формированию средств коммуникации у неговорящих детей младшего дошкольного возраста	25
ГЛАВА II ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ У НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
2.1. Изучение состояния средств коммуникации у неговорящих детей младшего дошкольного возраста	37
2.2. Методические рекомендации по организации логопедической работы по формированию средств коммуникации у неговорящих детей младшего дошкольного возраста	50
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	61
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	64
ПРИЛОЖЕНИЕ	

ВВЕДЕНИЕ

Освоение окружающего мира ребенком при активном взаимодействии со взрослым осуществляется в процессе неречевой и речевой деятельности.

В результате совместной деятельности ребенок вступает в контакт с другими людьми, получает новую информацию.

Отсутствие речи негативно влияет на формирование основных речевых функций: коммуникативной, познавательной и регулирующей, несформированность коммуникативной деятельности затрудняет развитие познавательных процессов (И.Т. Власенко, Р.И. Лалаева, Е.Ф. Соботович, О.И. Усанова, Т.Б. Филичева), всех форм общения и межличностного взаимодействия (Е.М. Мастюкова, Ю.Ф. Гаркуша), отрицательно влияет на формирование самосознания (Р.Е. Левина).

Особенности формирования речи детей раннего возраста являются предметом исследований ученых в разных областях специальной педагогики: Н.Д. Шматко – при нарушениях слуха и разных формах психического дизонтогенеза, И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько – при двигательных нарушениях, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг – при нарушениях эмоциональной сферы, Е.А. Стребелевой – при органических поражениях центральной нервной системы, Ю.А. Разенковой – при последствиях социальной депривации.

Е.В. Кириллова к безречевым относит детей с различными задержками психоречевого развития, в том числе недифференцированными, имеющих ранний детский аутизм, интеллектуальную недостаточность, детский церебральный паралич, нарушения слуха, моторную и сенсорную алалию, анартрию.

Одной из наиболее встречаемых категорий неговорящих детей являются дети с первичным речевым недоразвитием.

В современной логопедии речевые отклонения у детей раннего возраста обозначаются как «задержка речевого развития» (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова). О.Е. Громова выделяет из этой категории детей, речевое развитие которых позволяет отнести их к «группе риска по общему недоразвитию речи».

Проблема сформированности коммуникативной деятельности у безречевых детей раннего возраста является актуальной для теории и практики логопедии, так как от сформированности общения зависит дальнейшая социализация и адаптация ребенка. Этой проблеме посвящены работы Е.В. Кирилловой, М.Н. Ромусик, С.Ю. Танцюра, Е.В. Шереметьевой.

Недостаточная реализация имеющихся научно – методических разработок в практике, нерешенность организационных вопросов позволили считать выбранную нами тему выпускной квалификационной работы «Формирование средств коммуникации у неговорящих детей младшего дошкольного возраста» актуальной.

Проблемой исследования является совершенствование организации логопедической работы по формированию средств коммуникации у неговорящих детей младшего дошкольного возраста.

Цель исследования: определить организационно – методические аспекты логопедической работы по формированию средств коммуникации у неговорящих детей младшего дошкольного возраста.

Объект исследования: особенности владения средствами коммуникации неговорящими детьми младшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: организационно-методические аспекты логопедической работы по формированию средств коммуникации у неговорящих детей младшего дошкольного возраста.

Задачи:

1. На основе изучения и анализа психолого-педагогической литературы теоретически обосновать необходимость совершенствования организации логопедической работы по формированию средств коммуникации у неговорящих детей младшего дошкольного возраста.

2. Изучить состояние владения средствами коммуникации неговорящими детьми младшего дошкольного возраста.

3. Разработать методические рекомендации по организации логопедической работы по формированию средств коммуникации у неговорящих детей младшего дошкольного возраста.

В основу нашего исследования была положена **гипотеза**: организация логопедической работы по формированию средств коммуникации у неговорящих детей младшего дошкольного возраста должна включать целенаправленную и систематическую консультативно-просветительскую деятельность с родителями, что предполагает: формирование у родителей представлений о своеобразии и трудностях овладения средствами коммуникации неговорящими детьми, а также навыков стимулирования процесса овладения средствами коммуникации с помощью специальных приемов и игровых упражнений.

Теоретико-методологическая основа исследования: теория развития высших психических функций Л.С. Выготского, концепция системной организации речи (Р.Е. Левина, А.А. Леонтьев, Г. В. Чиркина), идеи о единстве законов развития нормального и аномального ребенка (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, В.И. Лубовский), теоретические основы общения детей со взрослыми М.И. Лисиной, исследования в области изучения коммуникации детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи Е.В. Кирилловой, М.Н. Ромусик, С.Ю. Танцюра, Е.В. Шереметьевой.

В работе используются следующие **методы исследования**: *теоретические*: анализ и обобщение психолого-педагогической литературы

по проблеме исследования; *эмпирические*: метод беседы, наблюдения, анкетирование; *метод количественного и качественного анализа* результатов исследования.

Базой исследования стало муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 15 «Дружная семейка» г. Белгорода.

Структура работы: дипломная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложения.

ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ У НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Понятие коммуникативной деятельности в психологическом и психолингвистическом аспекте

Исследованиями проблемы взаимопонимания и коммуникативной деятельности занимались такие отечественные ученые, как Г.М. Андреева, М.С. Каган, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.С. Мухина, М.И. Станкин и другие.

Подход к пониманию коммуникации разделен на две парадигмы:

1) механическая, в которой коммуникация понимается как процесс кодирования и передачи информации от источника и приема информации получателем сообщения;

2) деятельностное общение, в которой под коммуникацией понимается совместная деятельность участников коммуникации (коммуникантов), в ходе которой вырабатывается общий (до определенного предела) взгляд на вещи и действия с ними, что и нашло отражение в определении коммуникативной деятельности как процесса взаимодействия двух и более людей, направленного на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата (16).

Современное понимание формирования коммуникативной деятельности у детей связано с пониманием онтогенеза психической деятельности.

В настоящее время существует множество определений коммуникации. Традиционно под коммуникацией понимают обмен значениями (информацией) между индивидами посредством общей системы символов (знаков), языков знаков в частности.

И.М. Михайлова понимает под коммуникацией - умения общения с людьми, от которых зависит успешность людей разного возраста, образования, разного уровня культуры и психологического развития, а также имеющих разный жизненный опыт и отличающихся друг от друга коммуникативными способностями (18).

Коммуникативная деятельность, как и любая другая деятельность, характеризуется мотивированностью, целенаправленностью, определенной структурой.

В структуре коммуникативной деятельности выделяют:

- 1) коммуникативная потребность;
- 2) коммуникативные умения;
- 3) коммуникативные действия;
- 4) средства коммуникации;
- 5) продукты коммуникативной деятельности.

В основе коммуникативной деятельности лежит коммуникативная потребность, которая состоит в стремлении человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью к самопознанию и самооценке (19).

Коммуникативная деятельность проявляется в коммуникативном поведении. Под коммуникативным поведением И.А. Стернин понимает совокупность норм и традиций общения народа, социальной, возрастной, гендерной, профессиональной и т. д. групп, а также отдельной личности. Автор условно подразделяет коммуникативное поведение на вербальное и невербальное (23).

Вербальное коммуникативное поведение – это совокупность правил и традиций речевого общения в определенных условиях коммуникации.

Невербальное коммуникативное поведение – это совокупность правил и традиций, регламентирующих ситуативные условия общения; физические действия и контакты общающихся; мимика и жесты, позы, регламентирующие общение, сопровождающие его и необходимые для его осуществления; дистанции общения; организация пространства общения и др. (23).

Коммуникативные умения - это умения понимать точку зрения другого, объяснять свою позицию, извлекать информацию, данную в неявном виде, слушать и понимать (4).

Т.А. Репина разделяет коммуникативные умения на

- 1) речевые;
- 2) мимические;
- 3) пантомимические (21).

Коммуникативные умения по своей структуре являются сложными, включающие в себя простейшие (элементарные) умения. По своему содержанию коммуникативные умения объединяют в себе информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные группы умений.

Группа информационно-коммуникативных умений состоит из умений

- вступать в процесс общения (выражать просьбу, приветствие, поздравление, приглашение, вежливое обращение);
- ориентироваться в партнерах и ситуациях общения (начать говорить со знакомым и незнакомым человеком; соблюдать правила культуры общения в отношениях с товарищами, воспитателем, взрослым; понять ситуацию, в которую ставятся партнеры, намерения, мотивы общения);

- соотносить средства вербального и невербального общения (употреблять слова и знаки вежливости; эмоционально и содержательно выражать мысли, используя жесты, мимику, символы; получать и снабжать информацией о себе и других вещах; пользоваться рисунками, таблицами, схемами, группировать содержащийся в них материал).

Группа регуляционно-коммуникативных умений состоит из умений

- согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями товарищей по общению;

- доверять, помогать и поддерживать тех, с кем общаешься (помогать нуждающимся в помощи, уступать, быть честным, не уклоняться от ответов, говорить о своих намерениях, давать советы самим и слушать советы других, доверять получаемой информации, своему товарищу по общению, взрослым, педагогу);

- применять свои индивидуальные умения при решении совместных задач (использовать речь, музыку, движение, графическую информацию для выполнения заданий с общей целью);

- оценивать результаты совместного общения (оценивать себя и других критически, учитывать личный вклад каждого в общение, оценивать соответствие вербального поведения невербальному).

Группа аффективно-коммуникативных умений основывается на умениях делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнерами по общению; проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание к партнерам по общению; оценивать эмоциональное поведение друг друга.

Коммуникативная деятельность осуществляется посредством чередования коммуникативных действий, которые понимаются как целостные акты, адресованные другому человеку и направленные на него (1).

Выделяют две основные категории коммуникативных действий: инициативные и ответные действия.

Коммуникативные действия осуществляются с помощью коммуникативных операций, которые в свою очередь являются средствами общения. Средствам общения принадлежит особая роль в коммуникативной деятельности, основой порождения которых является языковая способность – многоуровневая иерархически организованная функциональная система, которая формируется в психике ребенка в процессе онтогенеза.

Выделяют три группы средств общения:

- 1) экспрессивно-мимические;
- 2) предметно-действенные средства общения;
- 3) речевые средства общения (16).

В итоге общения создаются образования материального и духовного характера, которые являются продуктами коммуникативной деятельности.

М.И. Лисина выделила основные компоненты процесса общения:

- 1) предмет общения;
- 2) потребность в общении;
- 3) коммуникативные мотивы;
- 4) задачи общения;
- 5) действия общения;
- 6) средства общения;
- 7) продукты общения (16).

М.И. Лисина отмечает, что критериями сформированности коммуникативной деятельности являются:

1. Внимание и интерес ребенка к взрослому.
2. Наличие у ребенка эмоциональной окраски восприятия взрослого.
3. Наличие инициативных актов ребенка, объектом которых является взрослый.
4. Чувствительность ребенка к отношению, проявляемому взрослым к его действиям (16).

А.Н. Леонтьев выделил цель, результативность и нормативность общения. Говоря об основных характерных признаках процесса общения, он определил следующие параметры:

1. Ориентация общения. Подразумевает под собой личностно-ориентированное общение, направленное на формирование и изменение личности в процессе деятельности, опосредованной социумом.

2. Психологическая динамика общения. Понимается как опосредованный уровень знаний, мотивация вступления в общение; определенная ориентация; уровень и наличие интереса и внимания.

3. Семиотическая специализация. Определяется средствами, используемыми в общении.

4. Социальная опосредованность общения. Передача любой информации возможна только посредством знаковых систем (14).

Г.М. Андреева выделяет несколько систем, используемых в коммуникативном процессе:

- 1) вербальная коммуникация;
- 2) кинесика;
- 3) паралингвистика;
- 4) проксемика;
- 5) визуальное общение (2).

Л.С. Выготский в структуре речевой коммуникации выделил следующие составляющие:

- 1) мотив, являющийся первым звеном в порождении речи и последним звеном в восприятии и понимании высказывания;
- 2) внутренняя речь;
- 3) семантический план;
- 4) внешний план (5).

Т.В. Ахутина разработала модель механизма порождения речевого высказывания, в структуре которой выделяются семь последовательно

переходящих друг в друга этапов: мотив - мысль – смысловая программа высказывания – семантическая структура предложения – поморфемное представление предложения – моторная послоговая программа – артикуляция (3).

Автор приходит к заключению, что осуществление семантической структуры предложения происходит с помощью грамматики, благодаря чему происходит выбор слов, а на этапе поморфемного представления формируется послоговая матрица и осуществляется выбор артикулемы.

И.А. Зимняя, обобщив модели порождения речи Т.В. Ахутиной, Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурия, предложила свою модель, в которой выделила три основных уровня порождения речи:

- 1) побуждающий (мотивационный);
- 2) формирующий, который включает две фазы, происходящие одновременно – смыслообразующую и мотивационную;
- 3) реализующий, который подразумевает лексическое наполнение заданной схемы.

По Т.Н. Ушаковой, акт речевого общения представлен следующими последовательно сменяющимися фазами:

1. Процесс восприятия речи;
2. Реализация смысловой и грамматической программ высказывания;
3. Включение артикуляции, фонации и речевой просодии.

Идея об уровне организации, сформулированная Т.Н. Ушаковой, отражает реальную картину речеупотребления.

Особенностями функционирования речевого общения объясняются семантические поля, характер словесных ассоциаций, явления синонимии и антонимии.

Общение ребенка со взрослыми и сверстниками является важнейшим фактором развития ребенка и становления его личности.

Таким образом, существует несколько подходов в понимании сущности коммуникативной деятельности: психологический и психолингвистический. Мы будем рассматривать коммуникативную деятельность с позиции психологического подхода как взаимодействие участников коммуникации (коммуникантов), направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата, а также речевую коммуникацию как одно из составляющих коммуникативной деятельности.

1.2. Взаимосвязь коммуникации, речевого и познавательного развития

Формирование личности ребенка в раннем возрасте происходит через общение со взрослым на основе предметной деятельности. Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.В. Запорожец, Р.Е. Левина, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия подчеркивают, что психические процессы опосредованы речью.

Мыслительные операции развиваются и совершенствуются в процессе овладения речью. Речь является средством регуляции психической деятельности и поведения, организует эмоциональные переживания. Развитие речи оказывает влияния на формирование личности. Отклонения в развитии речи негативно воздействуют на психическое развитие детей, на общение, задерживают формирование познавательных процессов и препятствуют полноценному развитию личности.

Речевое общение – высшая форма взаимодействия с людьми. Именно речевое общение активизирует познавательные процессы, развивает эмоциональную сферу.

М.И. Лисина выделила четыре формы общения, в процессы овладения которыми осуществляется полноценное развитие познавательного и речевого компонентов личности ребенка:

1. Ситуативно-личностная форма общения (от 0 до 0,6 лет). Самая существенная черта данной формы общения – удовлетворение потребности ребенка в доброжелательном внимании взрослых. В развернутом виде представляет собой «комплекс оживления». Необычайно своеобразная особенность ситуативно–личностного общения заключается в том, что в рамках этой формы коммуникативной деятельности младенцы умеют тонко различать градации внимания взрослого, но в то же самое время не отличают одного взрослого человека от другого. Ведущим мотивом общения в описываемый период жизни детей является личностный мотив.

2. Ситуативно-деловая форма общения (0,6-3,0 лет). Общение со взрослыми вплетается в новую ведущую деятельность (предметно-манипулятивная деятельность), помогая ей и обслуживая ее. Ведущим мотивом общения в описываемый период жизни детей является потребность ребенка в сотрудничестве со взрослым. При ситуативно-деловом общении детям необходимо присутствие взрослого и его доброжелательное внимание, но этого недостаточно – ему нужно, чтобы взрослый имел отношение к тому, чем занимается ребенок, и участвовал в этом процессе.

3. Внеситуативно-познавательная форма общения (3,0-5,0 лет) характеризуется познавательными мотивами и речевыми средствами общения.

4. Внеситуативно-личностная форма общения (6-7 лет). Высшая форма коммуникативной деятельности, наблюдающаяся у детей дошкольного возраста, главная цель которой освоение детьми норм и правил поведения в социуме, и осуществляющаяся с помощью речевых средств общения (16).

Коммуникативная деятельность является формой общения на определенном этапе ее развития и характеризуется по нескольким параметрам:

- 1) время возникновения данной формы общения на протяжении дошкольного детства;
- 2) место, занимаемое формой общения в системе более широкой жизнедеятельности ребенка;
- 3) основное содержание потребности, удовлетворяемой детьми при данной форме общения;
- 4) ведущие мотивы, побуждающие ребенка на определенном этапе развития к общению с окружающими людьми;
- 5) основные средства общения, с помощью которых в пределах данной формы общения осуществляются коммуникации ребенка с людьми (16).

По мнению Б.Ф. Ломова, общение и деятельность представляют собой две стороны целостного социального бытия человека, его образа жизни (17).

При общении люди объединяются, между ними возникает взаимопонимание. Каждый участник общения стремится реализовать в общении свои коммуникативные потребности, так как общение – «существенный фактор сложного процесса детерминации человека, стимулятор развития личности». Коммуникативная деятельность является доминантной формой интериоризации опыта социума (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина и другие).

Г.М. Андреева считает, что коммуникативный процесс представляет собой единство деятельности, общения и познания (2).

Б.Ф. Ломов считает основной функцией общения преодоление ограниченности индивидуального опыта и предоставление индивиду возможности усваивать определенный опыт (17).

Коммуникативное развитие ребенка происходит под знаком построения языка как многоуровневой системы. Постепенно овладевая мысле-рече-языковыми операциями, он к концу дошкольного возраста способен выразить сложную структурную иерархию пропозиций связным

текстом. Ребенок постепенно усваивает правила общения, а его вербальное и невербальное поведение подчиняется законам, которые выработаны в данной лингвокультурной общности. В следствие этого существенным становится вопрос о взаимосвязи и соотношении языковой и коммуникативной способностей.

А.М. Шахнарович, исследуя когнитивный и коммуникативный аспекты речевого онтогенеза, полагает, что языковая способность субъекта и его коммуникативная способность – одно и то же (25).

Е.А. Аршавская, опираясь на исследования процесса языковой способности А.А. Леонтьева, приходит к заключению, «формирование коммуникативной способности детерминирует формирование способности языковой» и языковая способность складывается и совершенствуется под воздействием коммуникативной деятельности.

Согласно периодизации Д.Б. Эльконина, эпоха раннего детства представлена двумя возрастными периодами – младенчество (до 1 года) и раннее детство (1-3 года). Каждый из этих периодов играет важную роль в формировании речи и коммуникации (29).

Традиционно младенчество рассматривается в качестве довербального, доречевого периода. Период младенчества важен для формирования коммуникативных умений и отработки базовых физиологических механизмов, которые обеспечивают возможность речевого общения. Как и для любой деятельности, для общения основополагающим фактором развития является комплекс мотивов, побуждающих к реализации деятельности. Для младенца таким мотивом является удовлетворение потребности в доброжелательном внимании взрослых. Стремление к получению удовольствия, переживанию приятных ощущений становится основой развития ребенка (15).

В психологической парадигме процесс овладения речью у детей – это «возникновение понимания речи и ее произнесение в процессе общения со

взрослыми (ранний возраст), последующее обогащение словарного запаса, грамматических и синтаксических структур речи уже под влияние дидактического общения (дошкольный и школьный возраст)» (28, 11).

Речь, будучи основным средством общения, становится средством углубленного анализа и синтеза действительности, а также высшим регулятором поведения. Изучение взаимосвязи речи и мышления помогают дефектологам и психологам в определении степени сформированности и сохранности речевых, коммуникативных и когнитивных способностей, способных развиваться и функционировать достаточно самостоятельно, отдельно друг от друга.

Ж. Пиаже утверждал, что речь возникает в результате завершения процессов развития на стадии сенсомоторного развития интеллекта, основываясь на когнитивном базисе, структурным компонентом которого является мышление. Речь представляет собой умение репрезентировать внешний мир с помощью символов, причем языковое становление ребенка тесно взаимодействует с его когнитивным развитием. Появившись, речь оказывает влияние на мышление, перестраивая его (20).

Л.С. Выготский один из первых, кто высказал мысль о том, что речь играет решающую роль в формировании психических процессов и что основной путь анализа психических функций – это исследование той перестройки психических процессов, которые совершаются под влиянием речи. Он подчеркивал, что генетические корни мышления и речи различны, так же различны единицы речи и единицы мысли (5).

О взаимодействии и взаимозависимости мышления и речи в их онтогенетическом становлении Л.С. Выготский писал в монографии «Мышление и речь»:

- 1) мышление и речь имеют разные генетические корни;
- 2) развитие мышления и речи идет по различным линиям;

3) отношение между мышлением и речью не является сколько-нибудь постоянной величиной на всем протяжении филогенетического развития;

4) в филогенезе и онтогенезе мышления и речи существует доречевая фаза интеллекта и доинтеллектуальная фаза речи;

5) до определенного момента развития мышления и речи идет по различным линиям, независимо друг от друга;

б) в известном пункте (с появлением слова его знаково-символической функции) при нормальном развитии обе линии пересекаются, после чего мышление становится речевым, а речь интеллектуальной (5).

Исследования в области познавательного развития детей с общим недоразвитием речи доказывают влияние речевого недоразвития на особенности мышления, в особенности словесно-логического (Т.А. Фотекова), на особенности мнестических процессов (Л.М. Шипицына, Л.С. Волкова, Э.Г. Крутикова), особенно речевой памяти, произвольного запоминания и внимания, что доказывает взаимосвязь между речевым и познавательным развитием (12).

Правильно организованная речь взрослого, будучи обращенной к ребенку, способствует пересечению мышления и речи в раннем возрасте.

Многочисленные исследования посвящены изучению познавательной деятельности детей с общим недоразвитием речи (В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина). Авторы отмечают, что для дошкольников с общим недоразвитием речи характерны специфические трудности речемыслительной деятельности.

О.Е. Грибова предполагает, что дефектность языковой базы может служить причиной возникновения у детей с тяжелой речевой патологией проблем при общении, а в наиболее выраженной форме – приводит к отказу от коммуникации (7).

Таким образом, коммуникативно-познавательное и речевое развитие тесно взаимосвязаны. Отклонения в одном отрицательно влияют на развитие другого. Речь будучи высшей формой взаимодействия с людьми является двигателем развития познавательных процессов, коммуникативной деятельности. Когнитивное развитие в свою очередь является важнейшим фактором, влияющим на процесс овладения ребенком речью.

1.3. Особенности коммуникативно-речевого развития неговорящих детей младшего дошкольного возраста

Проблема коммуникативно-речевого развития неговорящих детей на современном этапе достаточно активно исследуется, что связано с увеличением в детской популяции данной категории.

Изучению особенностей коммуникативно-речевого развития детей дошкольного возраста с нарушениями речи посвящены работы О.Е. Громовой, Е.В. Кирилловой, О.С. Павловой, М.Н. Ромусик, С.Ю. Танцюра, Е.В. Шереметьевой.

Е.В. Кириллова отмечает неоднородность группы неговорящих детей. К безречевым она относит детей с различными задержками психоречевого развития, в том числе недифференцированными, имеющих ранний детский аутизм, интеллектуальную недостаточность, детский церебральный паралич, нарушения слуха, моторную и сенсорную алалию, анартрию. Их объединяют отсутствие мотивации к общению, неумение ориентироваться в ситуации, разлаженность поведения, негибкость в контактах, повышенная эмоциональная истощаемость (9).

В последнее время часто наблюдается, когда ребенок имеет сочетанное расстройство. У безречевых детей нередко отмечается неврологическая симптоматика.

Е.В. Кириллова в своих исследованиях выделила три группы детей, различающихся по уровню развития коммуникативной деятельности, основным критерием подразделения было желание ребенка вступать в контакт и возможность выражения своих потребностей. В первую группу вошли дети с достаточно высокой степенью выраженности признаков коммуникативной деятельности. Во вторую – дети, у которых данные показатели выражены слабее. В третью группу – дети с низким уровнем коммуникативной деятельности (10).

Е.В. Кириллова при анализе речевых и неречевых психических функций, лежащих в основе коммуникативной деятельности, выявила у безречевых детей относительное развитие одних функций при несформированности других.

У детей отмечалось снижение потребности речевого общения. Безречевым детям вследствие ослабленности социальной направленности свойственна недостаточность коммуникативной компетенции: несформированность потребности в коммуникативном общении, детерминация коммуникативных умений ситуативно-деловой формой общения, ограниченность коммуникативной интенции и направленности мимики и жестов.

У безречевых детей актуализация вербальных понятий легче осуществляется на конкретном, наглядном материале, что свидетельствует об асинхронии связей между вербальным, наглядно – действенным и образным мышлением. Отмечается трудность привлечения внимания, его недостаточная фиксация, слабость активного произвольного внимания.

Так же в исследованиях Е.В. Кирилловой отмечается, что у безречевых детей в импрессивной лексике наиболее развит денотативный компонент значения слова и наименее – лексико-семантический, концептуальный, отражающий взаимосвязи слов по семантике. Отмечались трудности понимания названий признаков предметов, частотных, местоименных и

параметрических прилагательных, при дифференциации имен существительных по числам. Пассивный словарь безречевых детей ограничен. У детей отмечалась несформированность операций отбора фонематических элементов, ярко проявлялась слабость слухового гнозиса.

Считая, что невербальные компоненты коммуникации выполняют в конкретных предложениях функции их синтаксических составляющих, Кириллова Е.В. выявила, что наиболее адекватным было использование мимики и жестов в роли подлежащего, прямого и косвенного дополнения. Замена невербальными компонентами коммуникации сказуемого и обстоятельства места наиболее затруднена.

О.Е. Громова в свои исследованиях отмечает, что к возрасту 2.6. – 3 лет у детей с задержкой речевого развития наблюдается выраженное отставание в формировании словарного запаса по всем основным направлениям лексического развития (номинативный, глагольный, адъективный, местоименный словарь), которое усугубляется проявлениями речевого негативизма, ограниченной звукоподражательной активностью, моторной диспраксией, а также выраженными трудностями формирования точных артикуляторных движений и фонематических представлений (8).

В работе О.С. Павловой указывается, что особенности речевого развития детей дошкольного возраста препятствуют осуществлению полноценного общения, что выражается в снижении общения, несформированности форм коммуникации, особенностях поведения (незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм) (19).

М.Н. Рамусик в своих исследованиях выявила, что для речевого развития детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характерна лепетная речь, состоящая из нескольких искаженных слов, сопровождаемых мимикой и жестами. Выявлена ограниченная способность воспроизведения слов и возможность передачи

интонационного образа слова. Отмечались значительные лексические затруднения: ограничение словаря, непонимание семантики слов, недостаточная дифференциация грамматических форм слов. У дошкольников общее недоразвитие речи сочеталось с психопатологической и неврологической симптоматикой. Они часто проявляли негативизм, элементы агрессивности, вплоть до отказа в контакте. Было отмечено наличие двухсловной фразы, речь, малопонятная для окружающих, имела жесткую ситуативную привязанность, характеризовалась недостаточным словарем (22).

С.Ю. Танцюра в своих исследованиях выделила условные уровни сформированности речевой коммуникации и выделила три группы детей с общим недоразвитием речи (24).

У первой группы детей (низкий уровень) отмечались трудности общения со взрослым (педагогам, родителями), невыразительная мимика, несформированность речевого поведения, трудности в игровом взаимодействии. Выявлены негативизм, напряженное состояние, повышенная раздражительность, наблюдалась вялость эмоций. Понимание обращенной речи ограничено ситуацией, в активной речи - лепет, звукоподражания.

Дети второй группы (удовлетворительный уровень) проявляли негативизм, неохотно вступали в контакт со взрослым. Их активная речь содержала незначительное количество слов, состоящих из повторяющихся слогов, звукоподражания. Дети пользовались мимикой и жестами, слова и звуки сопровождают жестом и показом своих и чужих действий, пользовались дифференцированными жестами и выразительной мимикой.

Дети третьей группы (достаточный уровень) охотно вступали в контакт со взрослым, проявляя интерес к результатам своей деятельности. В их активной речи имелся небольшой словарь, обиходные слова. Наряду с этими словами встречались и звукоподражания, начатки элементарной ситуативной

речи. Речь малопонятная для окружающих. Дети использовали жесты, пытаясь комментировать выполнение заданий (27).

Е.В. Шереметьева в своих исследованиях детей группы риска 3-го года жизни отмечает сохранность пассивного предметного словаря, трудности в пассивном глагольном словаре при сохранности пассивного предикативного словаря бытового уровня, изобилие звукоподражаний в экспрессивной речи детей, отсутствие сенсорной базы лексем (27).

Е.В. Шереметьева выделила три типа отклонений речевого развития по степени выраженности и структуре:

1. Резко выраженные отклонения. Для данного типа отмечаются следующие особенности языковых компонентов речевого развития: голос глухой по тембру, слабый по интенсивности, отсутствие подражания меняющемуся тону взрослого и самостоятельных голосовых модуляций, активный словарь преимущественно из двусложных лепетных слов с акцентуацией первого слова (хореически организованные).

2. Выраженные отклонения. Для данного типа отмечаются следующие особенности языковых компонентов речевого развития: голос нормальный по тембру, но тихий по интенсивности, при стимулирующей помощи взрослого подражают его голосовым модуляциям, в активном словаре преобладают двусложные хореически организованные лепетные слова и появляются двусложные лепетные слова с выделением второго сегмента (ямбически организованные).

3. Нерезко выраженные отклонения. Для данного типа отмечаются следующие особенности языковых компонентов речевого развития: голос детей нормальный, достаточной силы, самостоятельное повышение и понижение тона голоса, в словарном запасе преобладают двусложные слова с ударением на первом слоге и над двусложными словами с ударением на втором слоге (27).

Таким образом, неговорящие дети, к которым относятся дети с общим недоразвитием речи, имеющие I уровень речевого развития, представляют собой неоднородную группу по уровню сформированности познавательного, коммуникативного и речевого развития, что необходимо учитывать в коррекционно-развивающей работе.

1.4. Анализ методических подходов к формированию средств коммуникации у неговорящих детей младшего дошкольного возраста

В последние годы ранняя помощь детям с отклонениями в развитии определяется как одно из приоритетных направлений в области образования.

Такая заинтересованность обусловлена несколькими факторами: во-первых, растет число детей раннего возраста с отклонениями в речевом развитии разной степени выраженности и различного этиопатогенеза, которые часто приводят к тяжелым системным речевым нарушениям в дошкольном и школьном возрасте; во-вторых, существуют трудности дифференциальной диагностики речевого дизонтогенеза и как результат - недостаточная разработанность практических рекомендаций к проведению коррекционно-педагогической работы с детьми данного возраста.

Разработкой системной коррекционно-логопедической работы с детьми раннего возраста занимались такие ученые как О.Е. Громова, Е.В. Кириллова, С.Ю. Танцюра, Е.В. Шереметьева.

О.Е. Громова целью комплексной системы работы помощи детям раннего возраста ставит максимально возможное преодоление в раннем возрасте задержки речевого развития детей с нормальным слухом и сохранными предпосылками интеллектуального развития на основе формирования у них начального детского лексикона в условиях направленного коррекционного обучения и выделяет следующие разделы:

1. Развитие импрессивной речи, формирование предпосылок речевого мышления.

Данный раздел подразумевает развитие слухового внимания к неречевым и речевым стимулам, формирование умения соотносить звуки с предметами и объектами окружающей среды; развитие зрительного внимания, навыков наблюдения за предметами, выполнение действий по подражанию, тренировка памяти; активизация жестовых средств общения; ознакомление детей с названиями предметов окружающей действительности, названиями основных действий и слов, указывающих на положение предмета в пространстве; обучение детей выполнению речевых инструкций с наглядной и без наглядной опоры.

2. Развитие активной речи и формирование речевых коммуникативных навыков включает в себя такие направления, как:

- активизация речевых вокализаций,
- поэтапное обучение детей построению простого предложения,
- стимулирование инициативной речи ребенка в специально созданной ситуации общения.

3. Пропедевтика нарушений фонематического слуха, слоговой структуры и звукопроизношения:

- стимулирующие воздействие на формирование моторных функций артикуляционного аппарата;
- развитие длительного физиологического выдоха, рационального речевого дыхания;
- активизация звукоподражания и воспроизведения по образцу 2-3 сложных слов и коротких фраз.

Всю работу по формированию детского лексикона О.С. Громова делит на два этапа (8):

1. Подготовительный этап, на котором уточнялись навыки звукоподражания, копирования жестов, доступные данному ребенку и определялась индивидуальный уровень слухового и зрительного внимания.

На подготовительном этапе проводятся индивидуальные занятия с логопедом.

2. Основной цикл, который с свою очередь делится на три этапа.

На первом этапе особое внимание уделялось развитию слухового внимания и памяти (игры со звучащими предметами), зрительного внимания и памяти (задания с визуальными стимулами), развитию пространственных представлений (сначала выполнение речевой инструкции по показу, затем только по речевой инструкции); воспитание у ребенка подражательности (выполнение имитационных действий на развитие общей, мелкой и артикуляционной моторики), воспитание длительного управляемого неречевого выдоха (дыхательные упражнения).

На занятиях первого этапа наряду с развитием импрессивной речи осуществлялось обучение экспрессивной речи на материале звукоподражаний (ономатопей) с опорой на соответствующие игрушки в определенной последовательности:

- подражание «голосам» животных и птиц, звука, издаваемым инструментами, транспортными средствами;
- параллельное употребление в речи ребенка звукоподражательного и облегченного словаря, например, «би-би», «ту-ту»;
- звукоподражания постепенно вытесняются нормативным словом, произношение приближается к принятому в русском языке.

На данном этапе использовались различные методические приемы в соответствии с уровнем освоенности слов из основных словарных групп, выделенных В.В. Гербовой:

- ребенок понимает слово, но не использует его в речи;

- ребенок узнает и называет предмет только в привычных ситуациях;

- ребенок понимает слово и правильно его использует;
- словарь, характеризующий личный взаимоотношения.

С детьми, владеющими первым уровнем освоенности слов, использовали следующие приемы:

- 1) использование вопросов (кто, что, во что одет, где лежит);
- 2) дидактические упражнения, активизирующие номинативный словарь («Зимняя одежда», «Готовим угощения для птиц и зверей»);
- 3) выполнение поручений взрослого и действий с игрушками по речевой инструкции для активизации глагольного словаря («Одеваем куклу на прогулку», «Купаем зайку»);
- 4) договаривание слов (Это тапочки ... большие);
- 5) разучивание устойчивых словосочетаний.

С детьми, владеющими вторым уровнем освоенности слов, использовали такие приемы, как

- 1) упражнения на сортировку предметов, сходных по значению;
- 2) дидактические игры на сортировку предметов по категориям.

Для третьего уровня освоенности слов О.С. Громова предлагает следующие приемы (8):

- 1) выполнение поручений, предполагающих ответ действием («Покажи кукле, где мы спим»);
- 2) выполнений поручений, предполагающих ответ словами («Скажи кукле, как это называется»);
- 3) сочетание показа с активными действиями ребенка при знакомстве с новыми словами;
- 4) договаривание слов.

Работа над четвертой группой слов осуществлялась в основном на третьем этапе основного цикла.

На данном этапе дети должны научиться:

- участвовать в совместной речевой деятельности с близким взрослым;
- активно включаться в ситуативную речь;
- отвечать на вопросы взрослого при наличии визуального стимула;

Также должны усовершенствовать:

- свои произносительные навыки и некоторые элементарные способы воспроизведения слоговых структур;
- умение в ответах на вопрос взрослого о предмете использовать некоторые грамматические формы единственного и множественного числа в соответствующих падежах;

Дети должны постепенно осваивать:

- инициативную речь (в виде элементарных побудительных высказываний, простейших вопросов, детских диалогов во время игры);
- контекстную речь, лишенную зрительной опоры (в беседе использую полученные раннее знания, пересказ коротких рассказов и сказок своими словами или близко к тексту, знакомство и приемом придумывания конца сказки, рассказа).

Использовались следующие методические приемы:

- 1) вопросы по картинке, беседа в соответствии с тематикой, отраженной на картинке, описание картинки;
- 2) рассказывание по картинке с показом действий, их инсценировкой с помощью детей;
- 3) самостоятельной исправление речевой «ошибки» взрослого.

Е.В. Кириллова в своей программе предлагает организовать работу в четыре этапа: подготовительный, начальный, тренировочный, заключительный (10).

На подготовительном этапе решалась задача комплектования групп детей с учетом специфики коммуникативной деятельности.

На данном этапе Е.В. Кириллова выделяет следующие направления работы:

- установление зрительного и эмоционального контакта;
- подбор адекватной аффективной и сенсорной стимуляции;
- настрой ребенка на эмоциональное сопереживание;
- повышение уровня общей активности ребенка;
- организация произвольного внимания (10).

На этом этапе использовались в качестве методических приемов показ предмета, выполнение действий с предметами, обучение выполнению поручений, опосредованное общение через игрушку, комментирование действий.

Начальный этап решал задачи выработки языковых навыков и сенсомоторных эталонов, необходимых для формирования коммуникативной деятельности.

На начальном этапе Е.В. Кириллова выделяет следующие направления (10):

1. Развитие слухового восприятия. Используются следующие приемы: привлечение внимания к звучащему предмету; определение местонахождения и направленности звуков; различение звучания шумов и простейших музыкальных инструментов; запоминание последовательности звучания; различение голосов; реагирование на громкость звучания; узнавание и различение гласных звуков; развитие подражания неречевым и речевым звукам; различение и запоминание цепочки звукоподражаний.

2. Развитие способности к использованию невербальных компонентов коммуникации. Рекомендует использовать такие приемы, как: развитие понимания жестов и выразительных движений; выполнение действий по невербальной инструкции; моделирование ситуаций,

способствующих вызову коммуникативно значимых жестов; развитие мимики и жеста; ситуативный диалог с использованием мимики и жестов; имитация выразительных движений в подвижных играх; выполнение имитационных движений руками; жестовое приветствие и прощание; выполнение имитационных движений.

3. Развитие зрительно – моторной координации, мелкой моторики рук и артикуляционной моторики. Для реализации этого направления предлагается использовать следующие приемы: прослеживание по направлениям; прослеживание различных линий; массажные расслабляющие (активизирующие) движения; размазывание крема по различным поверхностям; узнавание на ощупь различной фактуры предметов; пальчиковая гимнастика; артикуляционная и мимическая гимнастика; автоматизация отдельных артикулем; выработка речедвигательных образов звукообразных слов.

4. Развитие зрительно – пространственного анализа и синтеза, которое должно осуществляться с помощью приемов: поиск предметов в пространстве комнаты; перемещение их в заданном пространстве; соотнесение предмета с его изображением на картинке; определение сторон тела у людей, сторон собственного тела; выполнение действий с предметами и игрушками по инструкции; определение недостающим частей у предметов по картинкам; запоминание расположения предметов; конструирование по образцу, по инструкции; вычленение наложенных друг на друга предметов.

5. Развитие сенсорно – перцептивной деятельности.

Приемы: выработка умения ориентации в окружающем; работа с тактильными таблицами; выделение цвета; знакомство с размером и формой; соотнесение цветного и контурного изображения предметов; дифференциация плоскостного и контурного изображений предметов; конструирование из фигур с учетом цвета; классификация по цвету;

идентификация предметов и геометрических фигур; работа с «Доской Сегена», кубиками Кооса.

6. Развитие функций голоса и дыхания.

Приемы: упражнения на расслабление шейной мускулатуры; активизация движений мягкого неба; имитация жевания; тренировка носового выдоха; развитие произвольного речевого вдоха; выработка комбинированного типа дыхания; упражнения на контролирование силы воздушной струи и ротового выдоха; различение холодной и теплой струй выдыхаемого воздуха; выработка умения повышать и понижать голос в доступных пределах.

7. Развитие чувства ритма.

Приемы: воспроизведение ритма в движениях и играх; ходьба и маршировка под музыку; двигательные упражнения с ритмичным звуковым сопровождением; ритмичные упражнения для рук и ног; воспроизведение заданного ритмического рисунка отстукиванием и отхлопыванием; знакомство со схемой ритма; соотнесение ритма с схематическим изображением; произвольное, ритмичное произнесение гласных и звуковых цепочек; дифференциация ритмических рисунков.

8. Развитие импрессивной и экспрессивной речи.

Приемы: узнавание предметов по их названию, описанию; показ картинок с изображением предметов, относящихся к определенным категориям, выработка обобщенных понятий; побуждение к высказыванию эмоциональных восклицаний, просьб; развитие непроизвольного подражания; различение звукоподражаний; соотнесение игрушек с сопряженным, отраженным и произвольным звукоподражанием; различение действий, совершаемых одним объектом, соотнесение действий и глаголов; выполнение инструкций; побуждение к использованию слов, состоящих из двух прямых открытых слогов; автоматизация в диалогической речи коммуникативно значимых слов;

На тренировочном этапе решаются задачи совершенствования умений, полученных на начальном этапе. Вводились приемы, обеспечивающие возможность передачи детям в доступной форме систематизированных знаний на более сложном языковом материале (10).

Заключительный этап подразумевал реализацию знаний и приобретенных коммуникативных умений и навыков в коммуникативной деятельности (10).

С.Ю. Танцюра выделяет два раздела коррекционной работы по формированию предпосылок речевой коммуникации (24):

1. Развитие произвольного устойчивого внимания и восприятия; импрессивной и экспрессивной речи, подвижности артикуляционного аппарата.

Приемы: рассматривание и манипуляции с натуральными предметами, картинками; вопросы педагога с использованием подсказывающих жестов; стихотворения, потешки; использование элементов фонетической ритмики; игры, упражнения на звукоподражания, артикуляционные упражнения.

2. Формирование речевой коммуникации с использованием дифференцированного подхода.

Данное направление осуществляется в два этапа:

- подготовительный (развитие слухового восприятия, развитие способности к использованию невербальных компонентов коммуникации, развитие зрительно – моторной координации, развитие зрительно – пространственного анализа и синтеза, развитие сенсорно – перцептивной деятельности, развитие голоса и дыхания, развитие чувства ритма).
- основной.

При реализации данного направления рекомендуется использовать следующие приемы: комментирование действий, организация речевого общения в течение всего дня, побуждение детей к эмоциональным восклицаниям, просьбам, соотнесение звука и слова с конкретными

изображениями; повторение за ребенком и обыгрывание произвольных звуковых реакций, развитие сосредоточения на развитии сюжета игры, привлечения внимания к звучащему предмету, развитие мелкой моторики, использование коммуникативно значимых слов, выделение слов из речевого потока; развитие понимания жестов и выразительных движений; моделирование ситуаций, способствующих вызову коммуникативно-значимых жестов; развитие выполнения действий с предметами, воспроизведение ритма, выполнение вербальных инструкций.

Е.В. Шереметьева предлагает комплексное коррекционно-педагогическое воздействие, включающее три блока: клинико-логопедический, музыкально-логопедический и социально-логопедический; и осуществляющееся в два этапа (28):

- подготовительный;
- основной.

Целью подготовительного этапа является развитие импрессивной речи в коммуникации.

В рамках музыкально-логопедического блока осуществлялось уточнение существующих, вызывание и закрепление новых вербальных средств общения. Для этого использовались такие методы и приемы: подкрепление коммуникативного жеста соответствующим словом и музыкальным сопровождением; вызывание подражания слову взрослого; маркирование начала и окончания процесса движения словом, сопровождение движения ритмизированным текстом; введение лексемы через соответствующий жест при помощи музыкально – ритмического сопровождения; ритмизация слов, фраз с помощью внешней схемы ритма; пропевание вслед за взрослым; голосовое модулирование.

В рамках клинико-логопедического осуществлялось определение актуального соматического и неврологического статуса ребенка; формирование моторных предпосылок артикуляции и слухового неречевого

гнозиса. Подготовка моторных предпосылок артикуляции базировалась на таких приемах: имитация акта жевания, подготавливающего координацию движений нижнечелюстных, губных мышц, мышц языка и глотки; контроле пищевого поведения; элементах логопедического массажа. Развитие слухового неречевого гнозиса опиралась на узнавание бытовых и природных шумов, различение мелодий и музыкальных звуков, дифференциацию звучания игрушек и голосов животных.

В рамках социально-педагогического блока главной задачей было формирование значимости вербального раздражителя как наиболее важного среди всех сенсорных через все виды деятельности, осуществляющееся с помощью лингводидактической организацией обращенной к ребенку речи.

Целью основного этапа было формирование вербальных средств коммуникации во всех трех блоках.

В рамках музыкально-логопедического блока осуществлялась ритмическая организация речевой продукции, развитие интонации через формирование голоса, голосовых модуляций и речевого дыхания. Основными методами и приемами были пропрыгивание, прохлопывание ритма слов, фразы; утрированное интонирование обращенной к ребенку речи взрослого, пение вокализов с произвольным повышением и понижением тона, пение гласных звуков, открытых слогов плавно и отрывисто, аккордово-мелодическое сопровождение ритма слова.

Главной задачей социально-педагогического блока на данном этапе было насыщение речи, обращенной к ребенку, эмоционально утрированными интонацией и ритмом с помощью таких приемов: сопровождение передвижения стихотворными строками, пропевание потешек, прибауток.

В рамках клинико-логопедического блока осуществлялось медикаментозное (по показаниям) лечение, дифференциация гласных звуков, свистящих, шипящих, твердых и мягких; уточнение артикуляции гласных звуков, согласных, доступных артикуляционным возможностям ребенка,

создание базовых двигательных умений для постановки артикуляторно более сложных звуков.

Таким образом, анализ литературы позволил нам выделить основными направлениями коррекционно-логопедической работы являются:

- 1) развитие импрессивной речи и предпосылок речевого мышления;
- 2) развитие коммуникативных навыков;
- 3) развитие активной речи.

Работа по созданию необходимой базы речи должна осуществляться поэтапно, дифференцированно, с учетом уровня коммуникативно-речевого и познавательного развития детей.

Выводы по первой главе

Существует несколько подходов в понимании сущности коммуникативной деятельности. Мы будем рассматривать коммуникативную деятельность с позиции психологического подхода как взаимодействие коммуникантов.

Коммуникативно – познавательное и речевое развитие тесно взаимосвязаны. Отклонения в одном отрицательно влияют на развитие другого. Речь будучи высшей формой взаимодействия с людьми является двигателем развития познавательных процессов, коммуникативной деятельности. Когнитивное развитие в свою очередь является важнейшим фактором, влияющим на процесс овладения ребенка речью.

Для неговорящих детей с первичной речевой патологией характерно отсутствие мотивации к общению, неумение ориентироваться в ситуации общения, повышенная эмоциональная истощаемость, речевой негативизм, трудности привлечения и недостаточная фиксация внимания, отставание в формировании словарного запаса по всем направлениям, а также трудности в игровом взаимодействии.

В коррекционно-развивающей работе необходимо учитывать, что неговорящие дети представляют собой неоднородную группу по уровню сформированности познавательного, коммуникативного и речевого развития.

Работа по созданию необходимой базы речи должна осуществляться поэтапно, дифференцированно, с учетом уровня коммуникативно-речевого и познавательного развития детей.

Основными направлениями коррекционно-развивающей работы по формированию средств коммуникации у неговорящих детей младшего дошкольного возраста являются:

- 1) развитие импрессивной речи и предпосылок речевого мышления;
- 2) развитием коммуникативных навыков;
- 3) развитие активной речи;

ГЛАВА II НАПРАВЛЕНИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ У НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Организация и анализ результатов исследования состояния средств коммуникации у неговорящих детей младшего дошкольного возраста

Целью практического этапа нашего исследования являлось изучение состояния средств коммуникации у неговорящих детей младшего дошкольного возраста.

Исследование проводилось на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида № 15 «Дружная семейка» города Белгорода. В эксперименте приняли участие 8 детей в возрасте 4 лет. Список детей представлен в таблице 2.1.

Таблица 2.1

Список детей, участвующих в эксперименте

№ п/п	Имя ребенка	Возраст	Дата рождения
1.	Арина	3 года	14.11.2013
2.	Глеб	3 года	29.11.2013
3.	Гоша	3 года 2 месяца	18.09.2013
4.	Даниил	3 года	04.11.2013
5.	Дима	3 года 6 месяцев	15.05.2013
6.	Кирилл	3 года 3 месяца	10.08.2013
7.	Макар	3 года 4 месяц	08.07.2013
8.	Святослав	3 года 8 месяцев	12.03.2013
9.	Таисия	3 года 1 месяц	24.10.2013
10.	Ярослав	3 года 3 месяца	23.08.2013

Также в исследовании участвовали родители и воспитатели.

Исследование проводилось в соответствии с методикой Е.В. Шереметьевой (26). В соответствии с этой методикой изучались:

1. Неречевые средства коммуникации: взгляд на лицо, в глаза говорящего, коммуникативные жесты.
2. Голосовые средства коммуникации: вокабулы, умение модулировать голосом.
3. Начальные языковые средства общения: звукоподражания, первичная организация первичной речевой продукции.

В исследовании была использована модифицированная анкета для воспитателей и родителей, разработанная Е.В. Шереметьевой и методика обследования средств коммуникации, предложенная Е.В. Шереметьевой (26) (приложение 1, 2).

Для количественного и качественного анализа анкеты мы использовали систему оценивания, предложенную Е.В. Шереметьевой (26).

Максимально возможное количество положительных баллов по всем параметрам для одного ребенка – + 18; максимально возможное количество отрицательных баллов – -16, где

- 1) +16 – +18 – высокий уровень;
- 2) +8 – + 16 – средний уровень;
- 3) 0 – +8 – ниже среднего;
- 4) -8 – 0 – низкий
- 5) -16 – -8 – очень низкий уровень.

По параметру «Неречевые средства общения» максимально возможное количество положительных баллов для одного ребенка – + 10; максимально возможное количество отрицательных баллов – 8.

Положительные характеристики неречевых средств коммуникации:

1. Смотрит на лицо говорящего взрослого в процессе общения - + 1 балл.
2. Смотрит в глаза говорящего взрослого в процессе общения - + 2 балла.
3. Протягивает ладонь по направлению к предмету и сжимает и разжимает пальцы - + 1 балл.
4. Протягивает ладонь по направлению к взрослому и сжимает и разжимает пальцы - + 2 балла.
5. Протягивает руку для приветствия (для рукопожатия) да/нет.
6. Машет рукой при прощании (пока) да/нет.

7. Наличие указательного жеста в сторону желаемого предмета да/нет.

Результаты исследования по параметру «Неречевые средства общения» представлены в таблице 2.2 и на рис. 2.1.

Таблица 2.2.

Результаты исследования по параметру «Неречевые средства общения»

Ф.И. ребенка	Смотрит /не смотрит на лицо	Смотри т/не смотрит в глаза	Коммуникативные жесты		Всего
			Жесты просьбы	Жесты приветствия и прощания	

		говорящего в процессе общения	говорящего в процессе общения	Наличие/отсутствие указательного жеста с интонемой просьбы	Протягивает ладонь к предмету/разжимает пальцы	Протягивает ладонь к взрослому и сжимает/разжимает пальцы	Протягивает/ не протягивает руку для приветствия	Машет/ не машет рукой в ситуации прощания	
		+1; -2	+2; -1	+1; -2	+1	+2	+2; -1	+1; -2	
1.	Арина	+1	+2	-2	+1	+2	-1	-2	-1
2.	Глеб	-2	-1	+1	+1	+2	-1	-2	-2
3.	Гоша	+1	+2	+1	+1	+2	+2	+1	10
4.	Даниил	-2	-1	+1	+1	+2	+2	+1	4
5.	Дима	-2	-1	-2	+1		-1	+2	-3
6.	Кирилл	-2	-1	+1	+1	+2	+2	+1	4
7.	Макар	-2	-1	-2	+1	+2	+2	+1	4
8.	Святослав	-2	-1	-2			-1	-2	-8
9.	Таисия	+1	+2	+1	+1	+2	+2	+1	10
10.	Ярослав	-2	-1	-2			-1	-2	-8

70% обследуемых не смотрит на лицо и не смотрит в глаза говорящего в процессе общения. Также 50% обследуемых детей используют коммуникативные жесты просьбы, приветствия и прощания. Дети используют указательный жест с интонемой просьбы. В качестве приветствия 50% детей протягивают ладонь. Для 40% детей характерно отсутствие жестов приветствия и прощания.

Высокий уровень владения неречевыми средствами общения отмечается только у 20 % исследуемых, средний у 30%, ниже среднего у 20% обследуемых, низкий у 10% исследуемых, у 20% исследуемых отмечается очень низкий уровень владения неречевыми средствами общения.

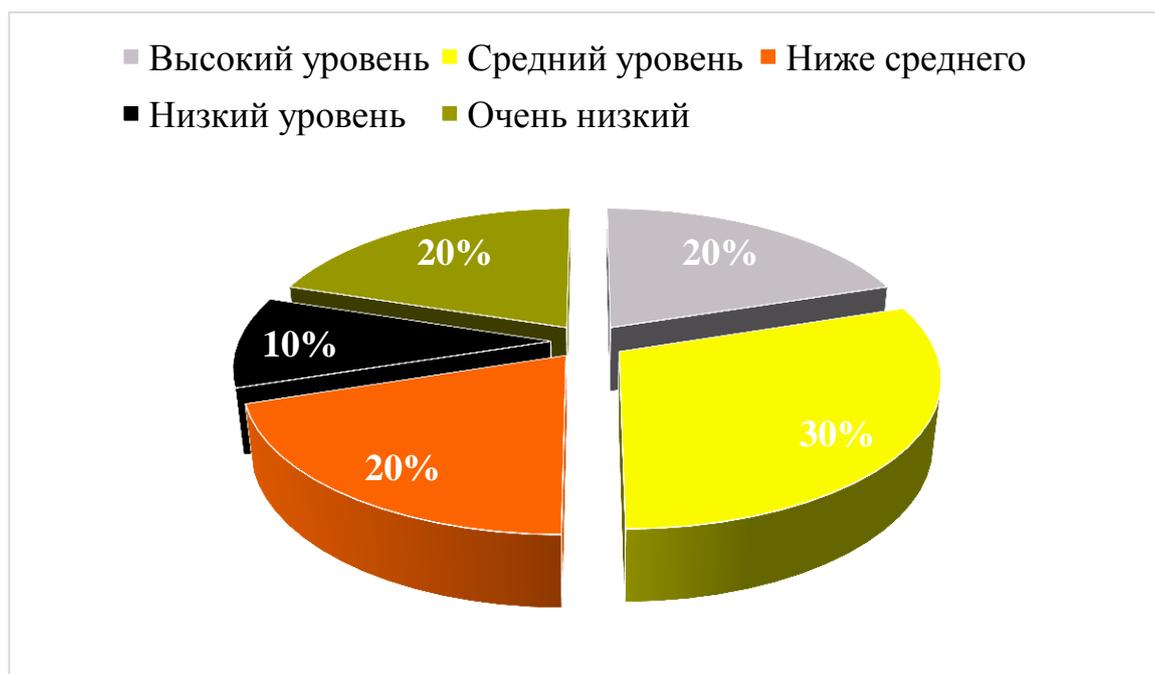


Рис. 2.1 Уровень владения неречевыми средствами коммуникации

Например, Гоша в процессе общения смотрит на лицо и в глаза говорящего, у него отмечается владение коммуникативными жестами (протягивает руку для приветствия, при прощании говорит «пока» и машет рукой). К заинтересованной игрушке протягивает руки и произносит приближенные слова. Была создана игровая ситуация (в доме возник пожар, пожарный спешит на помощь к жителям и тушит пожар), в которую ребенок самостоятельно и с заинтересованностью вступил. Гоша любит играть в одиночестве и по своему сценарию. Когда взрослый пытается сформировать более сложный игровой сюжет или дать дополнительную инструкцию, Гоша падает на пол и плачет. Гоша не умеет играть по очереди.

Ярослав, в процессе общения не смотрит ни на лицо, ни в глаза говорящего, коммуникативные жесты не использует. В процессе наблюдения за игровой деятельностью была отмечена незаинтересованность игрушками, проявлялось самостимулятивное поведение, проявляющееся в повторяющемся бросании карандашей.

Макар, в процессе взаимодействия не смотрит на лицо и в глаза говорящего, отмечается заинтересованность игрушками с крутящимися

деталями, например, вертолет, жест с интонацией просьбы использует только после демонстрации примера.

Таким образом, 20% детей обследуемой группы не использует коммуникативные жесты, 70% детей активно ими пользуются.

Максимально возможное количество положительных баллов по параметру «Начальные языковые средства общения» для одного ребенка – + 8; максимально возможное количество отрицательных баллов – 8.

Положительные характеристики начальных языковых средств общения ребенка:

1. Наличие вокабул для голосового обозначения предметов или объектов – +1.

2. Подражает голосовым модуляциям взрослого в игре «Уложи куклу спать» – +1.

3. Самостоятельные голосовые модуляции в игре «Уложи куклу спать» – +2.

4. Хореически организованные слова и ямбически организованные слова в начальном лексиконе ребенка соотносятся от 40% до 50% (хореически организованных слов) и соответственно от 60% до 50% (ямбически организованных слов) – +2.

5. Хореически организованные слова и ямбически организованные слова в начальном лексиконе ребенка соотносятся от 60% до 70% (хореически организованных слов) и соответственно от 40% до 30% (ямбически организованных слов) – +1.

Отрицательные характеристики начальных языковых средств общения:

1. Отсутствие вокабул для голосового обозначения предметов или объектов – 1.

2. Не подражает голосовым модуляциям взрослого в игре «Уложи куклу спать» – 2.

3. Отсутствуют самостоятельные голосовые модуляции в игре «Уложи куклу спать» – -1.

4. Быстрая двигательная реакция на начало звучания музыкального произведения или песни и такая же быстрая остановка по окончании звучания – +2.

5. Замедленная двигательная реакция на начало звучания музыкального произведения или песни и такая же быстрая остановка по окончании звучания – +2.

6. Хореически организованные слова и ямбически организованные слова в начальном лексиконе ребенка соотносятся от 80% до 90% (хореически организованных слов) и соответственно от 20% до 10% (ямбически организованных слов)– -1.

7. Хореически организованные слова и ямбически организованные слова в начальном лексиконе ребенка соотносятся от 90% до 100% (хореически организованных слов) и соответственно от 10% до 0% (ямбически организованных слов) – -2.

Результаты по параметру «Начальные языковые средства общения» представлены в таблице 2.4 и на рис. 2.2.

Таблица 2.4.

Результаты исследования по параметру «Начальные языковые средства общения»

№	Ф.И.	Интонационное	Ритмическая	Ритмическая	Всего
---	------	---------------	-------------	-------------	-------

п/ п	ребенка	оформление собственных высказываний			организация движений	организация начального детского лексикона				
		Наличие/ отсутствие вокабул	Подражает/ не подражает голосовым модуляциями взрослого	Наличие/ отсутствие самостоятельных голосовых модуляций		Дает/ не дает быструю двигательную реакцию на начало музыки и ее окончание	% соотношение хорей/ ямб	% соотношение хорей/ ямб	% соотношение хорей/ ямб	
		+ 1; -1	+1; -2	+2; -1	+2; -2	+2	+1	-1	-2	
1.	Арина	+ 1	-2	-1	-2				-2	-6
2.	Глеб	+ 1	+1	+2	-2			-1		+1
3.	Гоша	+ 1	+1	-1	+2		+2			+5
4.	Даниил	+ 1	+1	+2	+2			-1		+5
5.	Дима	+ 1	+1	-1	-2			-1		-2
6.	Кирилл	+ 1	-2	+2	+2			-1		+2
7.	Макар	+ 1	+1	-1	+2			-1		+2
8.	Святослав	+ 1	-2	-1	-2				-2	-6
9.	Таисия	+ 1	+1	+2	+2		+1			+7
10.	Ярослав	+ 1	-2	-1	-2				-2	-6

У 50% детей голос нормальный по тембру, но тихий по интенсивности, у 25% детей голос нормальный, достаточной силы, у 25% детей голос глухой по тембру и тихий по интенсивности. Для 40% детей характерны

самостоятельные голосовые модуляции, у 60% детей отсутствует подражание голосовым модуляциям взрослого.

Собственная речь у 40% детей представлена короткими фразами, у 30% упрощенными словами и у 30% речь представлена лепетными словами.

70 % обследуемых детей не принимает участия в обсуждении сказок и иллюстраций, лишь 30% детей активно повторяет и отвечает на вопросы. 30% детей повторяет слова за взрослыми и детьми, 30% детей иногда повторяет, 40% не повторяет вовсе.

20% детей проявляет инициативное общение, у 30% детей проявление инициативного общения зависит от настроения, 50% детей не проявляют инициативное общение.

Анализ анкет для воспитателей и родителей, показал, что для 60 % детей необходимо повторение инструкции несколько раз для выполнения задания, 20% детей понимает сразу и идет выполнять и 20% детей понимает бытовые, знакомые инструкции.

Например, у Ярослава в процессе самостоятельной деятельности отмечаются голосовые модуляции, но после того, как взрослый произносит голосовые модуляции «ту-ту», не подражает.

У Димы самостоятельных голосовых модуляций не отмечается, но после примера, активно использует в игровой ситуации. Дима использует в речи такие слова, как «нюя», «масия», «баба», «деда», «киса», «ути», «аная», «иать», «атуй», «бела», «татя».

Гоша использует в речи такие слова, как «нина», «аейн», «пока», «пуьи».

Обследование начальные языковых средства общения показало, что у 30% детей высокий уровень, у 20% детей уровень владения начальными языковыми средствами средний, у 10% детей уровень владения начальными языковыми средствами ниже среднего, у 10% детей уровень владения

начальными языковыми средствами низкий, у 30% детей уровень владения начальными языковыми средствами очень низкий.

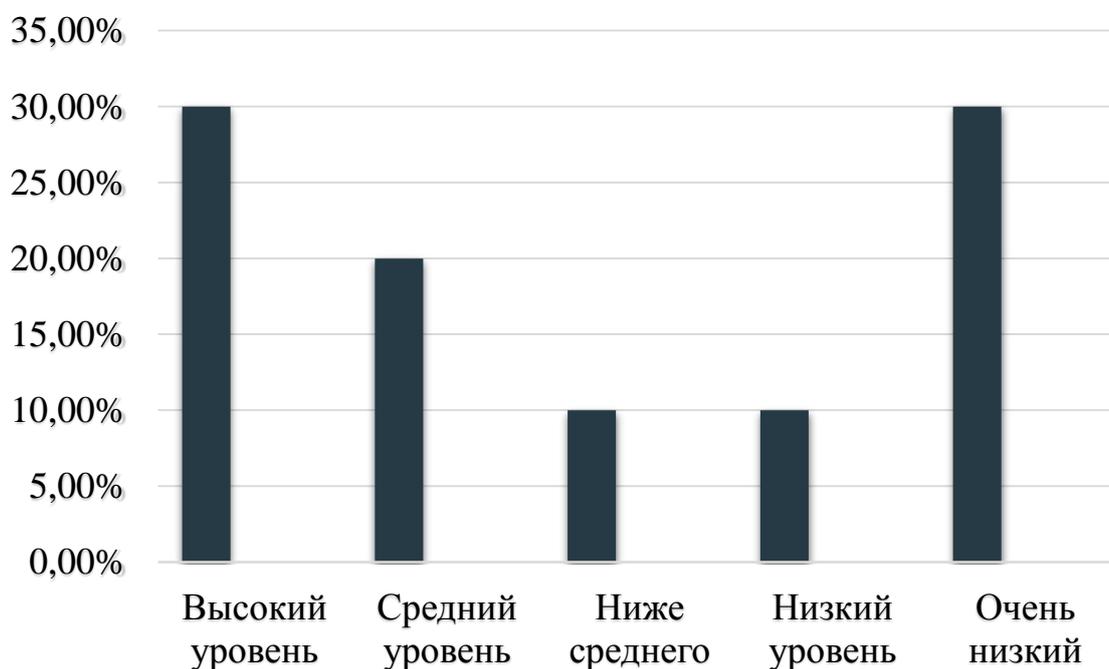


Рис. 2.2 Уровень владения начальными языковыми средствами коммуникации

Результаты по параметру «Ритмическая организация первичной продукции ребенка» представлены в таблице 2.3.

Таблица 2.3.

Результаты по параметру «Ритмическая организация первичной продукции ребенка»

№ п/п	Ф.И. ребенка	Имена собственные		Имена существительные		В процентном соотношении	
		Произносит	Означает	Произносит	Означает	Хореически организованных Слов	Ямбически организованных слов
1.	Арина	-	-	-	-	100	0
2.	Глеб	+	+	+	+	80	20
3.	Гоша	-	-	+	-	70	30
4.	Даниил	+	+	+	+	80	20
5.	Дима	-	-	+	-	90	10
6.	Кирилл	+	+	+	-	80	20
7.	Макар	-	-	+	+	80	20
8.	Святослав	-	-	-	-	100	0
9.	Таисия	+	+	+	+	70	30
10.	Ярослав	-	-	-	-	100	0

При обследовании ритмической организация первичной продукции ребенка выявлено, что у 20% детей соотношение хореически организованных слов к ямбически организованным словам 70/30, у 40% детей соотношение хореически организованных слов к ямбически организованным словам 80/20, у 10% детей соотношение хореически организованных слов к ямбически организованным словам 90/10 и у 30% детей соотношение хореически организованных слов к ямбически организованным словам 100/0.

У 30% детей в активном словаре преобладают двусложные хореически организованные лепетные слова и появляются двусложные лепетные слова с выделением второго сегмента (ямбически организованные). У 30% детей в словарном запасе преобладают двусложные слова с ударением на первом слоге, при этом присутствуют двусложными словами с ударением на втором слоге.

Таким образом, у обследуемой группы детей отмечается преобладание хореически организованных слов над ямбически организованными в словарном запасе.

Обобщенные результаты исследования представлены на рисунке 2.3. рисунок демонстрирует, что высокий уровень владения средствами коммуникации для детей, имеющих I уровень речевого развития, характерен для 20% исследуемых, 30% детей показали средний уровень владения средствами коммуникации, 10% ниже среднего, 20% детей показали низкий уровень владения средствами коммуникации и у 20% детей отмечается очень низкий уровень владения средствами коммуникации (рис. 2.3).

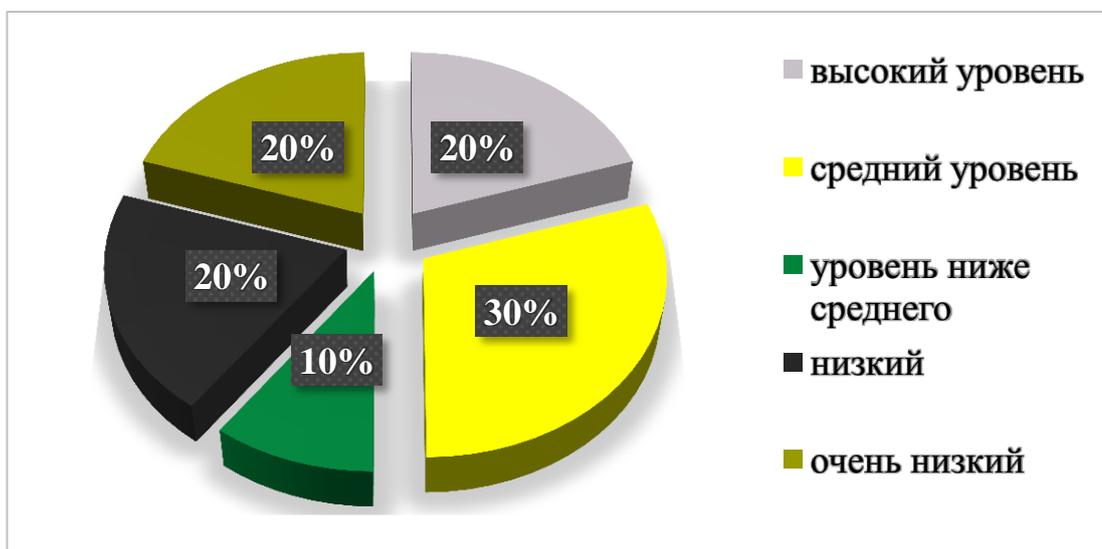


Рис. 2.3 Уровень владения средствами коммуникации

В группе исследуемых 50% детей имеют ниже среднего, низкий и очень низкий уровень владения средствами коммуникации, что позволяет говорить о разнородности группы детей с общим недоразвитием речи, имеющих I уровень речевого развития.

Сравнительный анализ (рис. 2.4) владения неречевыми и начальными языковыми средствами общения показал, что у обследуемой группы детей преобладают нарушения начальных языковых средств общения.

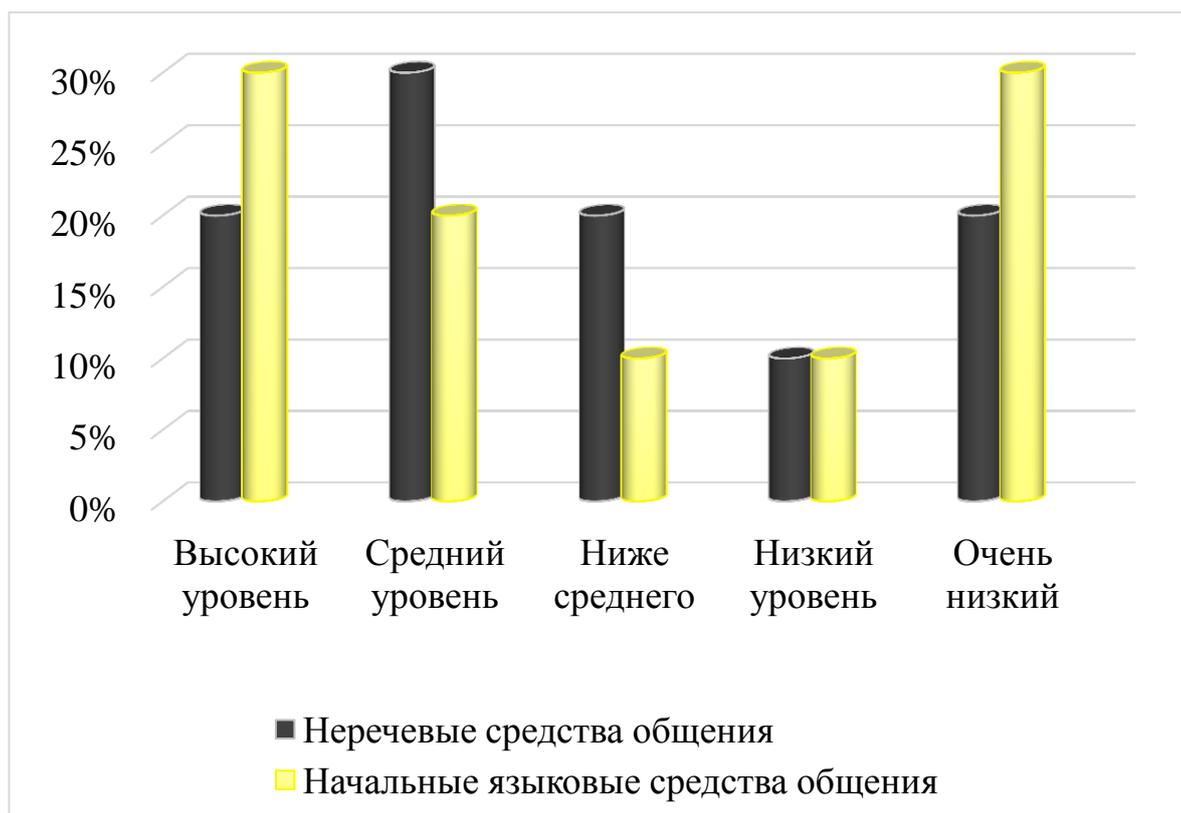


Рис. 2.4 Сравнительный анализ владения неречевыми и начальными языковыми средствами общения

У группы исследуемых детей отмечаются трудности номинативной функции речи. Дети понимают слова, могут показать на соответствующий предмет или картинку, но назвать затрудняются. Отмечается очень бедный глагольный словарь. Речь 30% детей представлена вокализациями, не связанными с ситуацией общения. У детей отмечается трудность в использовании невербальных средств коммуникации, 40% детей не используют коммуникативные жесты в общении. Для детей исследуемой группы характерна несформированность ритмико-интонационной стороны речи. Дети не умеют модулировать голосом, понимание интонационной окрашенности речи затруднено.

Для 70% детей исследуемой группы характерно отсутствие прямого контакта глаза в глаза (дети смотрят или «сквозь» говорящего, или поворачивают голову в сторону в процессе общения), 30% детей в процессе общения поддерживают глазной контакт с собеседником, смотрят на лицо

говорящего, у 40% отсутствуют коммуникативные жесты, также 40% детей не используют для выражения просьбы указательный жест, 20% детей для выражения просьбы используют простую фразу; 50% детей для получения желаемой игрушки не используют жесты, вокабулы, предпочитают подходить и брать игрушку самостоятельно или забирать.

Таким образом, у детей исследуемой группы уровень владения начальными языковыми средствами общения ниже уровня владения неречевыми средствами общения. У большинства детей развитие начальных языковых средств общения находится на начальном этапе формирования, речь детей представлена вокализациями, лепетными словами. Дети не выступают инициаторами общения, предпочитая играть в одиночестве. У более половины детей отмечается высокий уровень владения неречевыми средствами общения при недостаточной сформированности начальных языковых средств.

2.2. Методические рекомендации по организации логопедической работы по формированию средств коммуникации у неговорящих детей младшего дошкольного возраста

Анализ научно-методических источников и полученных в ходе практического исследования данных позволили нам определить в качестве важного направления работы по формированию средств коммуникации у неговорящих детей младшего дошкольного возраста целенаправленную и систематическую консультативно-просветительскую деятельность учителя-логопеда с родителями.

Консультативно-просветительскую деятельность с родителями рекомендуется осуществлять в следующих формах

- 1) консультации, которые способствуют установлению корреляции коммуникативного поведения близких взрослых с когнитивными и речевыми

возможностями ребенка, осознанному принятию родителями специальных коррекционных и методических приемов, необходимых для стимулирования процесса овладения средствами коммуникации (приложение 3);

2) открытое занятие, в ходе которого родителям демонстрируются наглядно методические приемы и игровые упражнения для стимулирования процесса овладения средствами коммуникации (приложение 4). По окончании занятия рефлексия с родителями по динамике речевого развития с ребенком.

3) дидактический кейс, который содержит материал для занятий дома, примерный перечень игровых упражнений, которые будут стимулировать процесс овладения средствами коммуникации.

Нами были определены следующие принципы формирования средств коммуникации:

1. Онтогенетический принцип - учет основных закономерностей развития речи детей, а также основных видов деятельности в онтогенезе.

2. Принцип рассмотрения речевых нарушений с позиций связи речи с другими сторонами психического развития – связь между проблемами речевого развития и уровнем сформированности сторон психической деятельности помогает найти наиболее оптимальные способы воздействия в процессе коррекционного процесса.

3. Принцип активности ребёнка – активное и творческое участие ребенка благоприятно влияет на усвоение учебного материала.

4. Принцип последовательности. Все задания и упражнения необходимо предъявлять с постепенным усложнением, от более простых - к более сложным.

В ходе изучения и анализа методических приемов нами были выделены основные направления работы по формированию средств коммуникации:

1. Развитие импрессивной речи и формирование предпосылок речевого мышления.

2. Формирование психофизиологической базы речи.
3. Развитие неречевых средств коммуникации.
4. Развитие голосовых средств коммуникации.
5. Развитие начальных языковых средства общения.

Нами были отобраны приемы и упражнения по формированию средств коммуникации, которые отражены в таблице 2.4.

Таблица 2.4.

Направление	Задачи	Приемы и игровые упражнения
Развитие импрессивной речи и формирование предпосылок речевого мышления	Понимание ситуативной и бытовой речи.	Развитие слухового внимания к неречевым и речевым стимулам, формирование умения соотносить звуки с предметами и объектами окружающей среды; развитие зрительного внимания, навыков наблюдения за предметами, выполнение действий по подражанию, тренировка памяти; активизация жестовых средств общения; ознакомление детей с названиями предметов окружающей действительности, названиями основных действий и слов, указывающих на положение предмета в пространстве; узнавание предметов по называнию; показ предметов по их признакам; показ картинок с изображением

		<p>предметов, относящихся с определенным категориям; выполнение вербальных инструкций; узнавание предмета по его словесному описанию; выбор правильно названия предмета среди верных и неверных обозначений, использованием звукоподражаний; побуждение к высказыванию эмоциональных восклицаний, просьб; развитие произвольного подражания, «Покажи (дай)» Перед ребенком выкладываются предметы (картинки) и дается инструкция: «Покажи (дай)».</p>
<p>Формирование психофизиологической базы речи</p>	<p>Развитие ритмики – интонационной стороны речи; развитие сенсомоторных компонентов, чувства ритма.</p>	<p>Воспроизведение ритма в движениях и играх; ходьба и маршировка под музыку; ритмические упражнения для рук и ног; воспроизведение заданного ритмического рисунка отстукиванием и отхлопыванием; ритмичное произнесение гласных звуков. «Прохлопай, как я» Ребенку демонстрируется пример ритмического рисунка (два хлопка) и</p>

<p>Развитие неречевых средств коммуникации</p>	<p>Слуховое восприятие и память</p>	<p>Расширение рамок слухового внимания; развитие слуховых функций, направленности слухового внимания, памяти; формирование представлений о различной интенсивности неречевых и речевых звуков, способности их различать.</p>	<p>предлагается повторить.</p> <p>Привлечение внимания к звучащему предмету; определение направленности звучащего предмета; запоминание последовательности звучаний; различение голосов; узнавание и различение гласных звуков а, о, у, и; выделение слов из речевого потока. Например, несколько коробочек с различными звучащими наполнителями (горох, манка, монеты), ребенку демонстрируется звучание одной коробочки и предлагается найти такую же у себя. Перед ребенком выкладывается ряд картинок с изображением героев сказок и мультфильмов, логопед включает запись с голосами героев и просит ребенка указать на соответствующую картинку.</p>
	<p>Зрительно – пространственный анализ и синтез</p>	<p>Расширение поля зрения; выработка устойчивости, переключаемости, увеличения объема зрительного внимания и</p>	<p>Поиск предметов, соотнесение игрушки с идентичным изображением на картинке; выполнение действий с предметами и игрушками по инструкции;</p>

		<p>памяти; анализ зрительного образа.</p>	<p>запоминание расположения предметов и фиксации изменений; вычленение схожих предметов; определение недостающих частей у предметов по картинке; запоминание изображений предметов. Игра «Что изменилось». Перед ребенком выкладывается ряд предметов, предлагается посмотреть и запомнить, затем закрыть глаза, в это время взрослый меняет порядок расположения предметов, после чего ребенок должен показать, что изменилось (вернуть на прежние места). Игра «Стаканчики» Взрослый берет стаканчики и шарик. Прячет шарик под один из стаканчиков. Ребенку предлагается проследить, где шарик и поднять подходящий стаканчик. «Такой же» Перед ребенком выкладывает ряд карточек с изображениями игрушек, затем взрослый дает ему игрушку и просит положить на такое же.</p>
	Способность	Развитие	Развитие понимания

	<p>к использованию невербальных компонентов коммуникации</p>	<p>невербальных компонентов коммуникации; выражение коммуникативных потребностей с использованием невербальных средств; расширение рамок коммуникации с окружающими.</p>	<p>жестов и выразительных жестов (указательный и приглашающий жесты, кивок, покачивание головой) в сочетании с вербальной инструкцией и без нее; моделирование ситуаций, способствующих вызову коммуникативно значимых жестов (да, нет, дай, на); развитие мимики и жестов; имитаций выразительных движений; жестовое приветствие и прощание; выполнение имитационных движений.</p> <p>«Выполнение имитационных движений»</p> <p>Перед взрослым и ребенком лежит по одинаковому набору предметов. Взрослый показывает действие с каждым предметом, ребенок должен их повторить (причесывать волосы, кушать ложкой, пить из чашки, резать хлеб), позже просят произвести эти действия, но уже без реальных предметов.</p> <p>Перед ребенком выкладывается ряд картинок с просьбой объяснить, что на них делает герой. Ответ</p>
--	--	--	--

			должен быть в жестовой форме (птичка летит – ребенок машет руками, ребенок спит – сложенные ладони у лица).
Развитие голосовых средства коммуникации	Голос	Развитие высоты, тембра и интонации; формирование диапазона голоса на основе упражнений с использованием звукоподражаний различной громкости.	Выработка умения повышать и понижать голос. «Далеко-близко» Ребенку предлагается рассмотреть парные картинки (большой-маленький / близко - далеко). Взрослый объясняет, что взрослый медведь ревет громко У, а маленький тихо. Затем ребенку предлагается разделить все картинки на две стопки, побуждая к произнесению звуков. «Пропой как...» Ребенку предлагается пропеть как медведь низким голосом у-у-у, как лисичка мягким средним голосом тяф-тяф, как заяка высоким голосом ок-ок.
	Дыхание	Увеличение объема дыхания; развитие координации деятельности дыхания, фонации и артикуляции; активизация целенаправленного ротового выдоха.	Активизация движений мягкого неба; тренировка носового выдоха; развитие произвольного речевого вдоха; выработка комбинированного типа дыхания; различение холодной и теплой струи; контролирование силы и направленности воздушной струи. Ребенку предлагается

			<p>дуть на свечку так, чтобы она не погасла. Взрослый показывает пример.</p> <p>«Футбол»</p> <p>Перед ребенком кладется помпон и выдается трубочка, ему предлагается задуть помпон в ворота с помощью трубочки без использования рук.</p> <p>«Греем ручки»</p> <p>Предлагаем ребенку подуть на ручки, чтобы их согреть, как зимой.</p> <p>«Необычные фломастер»</p> <p>Ребенку выдается фломастер, дутье через который сопровождается распылением чернил. Данное упражнение направлено на увеличение объема дыхания.</p>
<p>Развитие начальных языковых средств общения</p>	<p>Звукоподражание</p>	<p>Формирование первичных коммуникативных навыков и лексики; стимулирование простых видов коммуникативной речи.</p>	<p>Выполнение вербальных инструкций с уместным использованием звукоподражаний; побуждение к высказыванию эмоциональных восклицаний, просьб; развитие произвольного подражания; различение звукоподражаний с опорой на визуальный стимул; соотнесение игрушек или картинок с сопряженным,</p>

			<p>отраженным и произвольным звукоподражанием; побуждение к использованию слов, состоящих из двух прямых открытых слогов.</p> <p>«Кукла хочет спать» Ребенку демонстрируется кукла, говорится, что она хочет спать и ее нужно покачать. Взрослый качает куклу, сопровождая звукоподражанием «а-а-а-а». Затем показывает действия, эмоционально комментируя их, и побуждает ребенка к совершению подобных.</p> <p>«Волшебный мешочек» В мешочек складываются знакомые ребенку игрушки. Ребенок должен доставая игрушки из мешка, только ощупав ее, узнать, что это за игрушка, произнеся соответствующее звукоподражание.</p>
--	--	--	--

Таким образом, мы выделили основные направления и приемы по формированию средств коммуникации у неговорящих детей младшего дошкольного возраста.

Для успешной работы коррекционное воздействие должно осуществляться по всем направлениям и во всех видах деятельности.

Полноценная система, включающая упражнения, игры, картинный материал будет способствовать стимуляции речевого развития ребёнка.

Выводы по второй главе

Проведенное исследование продемонстрировало, что группа детей с общим недоразвитием речи, имеющих I уровень речевого развития, неоднородна, 22,2% детей имеют высокий уровень, средний уровень отмечается у 44,4% ,22,2% низкий и 11,1% очень низкий уровень владения средствами коммуникации.

Для 77,7% детей исследуемой группы характерно отсутствие прямого контакта глаза в глаза (дети смотрят или «сквозь» говорящего, или поворачивают голову в сторону в процессе общения), 22,2% детей в процессе общения поддерживают глазной контакт с собеседником, смотрят на лицо говорящего, у 33,3% отсутствуют коммуникативные жесты, также 44,4% детей не используют для выражения просьбы указательный жест, 22,2% детей для выражения просьбы используют простую фразу; 55,5% детей для получения желаемой игрушки не используют жесты, вокабулы, предпочитают подходить и брать игрушку самостоятельно или забирать.

Учитывая полученные в ходе исследования данные и на основе анализа научно-методической литературы нами были определены основные направления коррекционно-логопедической работы по формированию средств коммуникации у неговорящих детей младшего дошкольного возраста:

1. Целенаправленная и систематическая консультативно-просветительская деятельность с родителями (консультации, открытые занятия, дидактический кейс, для развития средств коммуникации).

2. Коррекционно-развивающую деятельность, направленную на формирование средств коммуникации (развитие импрессивной речи и формирование предпосылок речевого мышления; формирование психофизиологической базы речи; развитие неречевых средств коммуникации; развитие голосовых средств коммуникации; развитие начальных языковых средства общения).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Коммуникативно – познавательное и речевое развитие тесно взаимосвязаны. Отклонения в одном отрицательно влияют на развитие другого. Речь будучи высшей формой взаимодействия с людьми является двигателем развития познавательных процессов, коммуникативной деятельности. Когнитивное развитие в свою очередь является важнейшим фактором, влияющим на процесс овладения ребенка речью.

Исследование проводилось в соответствии с методикой Е.В. Шереметьевой. В соответствии с этой методикой изучались:

1. Неречевые средства коммуникации: взгляд на лицо, в глаза говорящего, коммуникативные жесты.
2. Голосовые средства коммуникации: вокабулы, умение модулировать голосом.
3. Начальные языковые средства общения: звукоподражания, первичная организация первичной речевой продукции.

В исследовании была использована модифицированная анкета для воспитателей и родителей, разработанная Е.В. Шереметьевой и методика обследования средств коммуникации, предложенная Е.В. Шереметьевой.

Для неговорящих детей младшего дошкольного возраста характерно отсутствие мотивации к общению, неумение ориентироваться в ситуации общения, трудности привлечения и фиксации внимания, отставание в

формировании словарного запаса по всем направлениям, трудности в игровом взаимодействии.

У группы исследуемых детей отмечаются трудности номинативной функции речи. Дети понимают слова, могут показать на соответствующий предмет или картинку, но назвать затрудняются. Отмечается очень бедный глагольный словарь. Речь 30% детей представлена вокализациями, не связанными с ситуацией общения. У детей отмечается трудность в использовании невербальных средств коммуникации, 40% детей не используют коммуникативные жесты в общении. Для детей исследуемой группы характерна несформированность ритмико-интонационной стороны речи. Дети не умеют модулировать голосом, понимание интонационной окрашенности речи затруднено. Для 70% детей исследуемой группы характерно отсутствие прямого контакта глаза в глаза (дети смотрят или «сквозь» говорящего, или поворачивают голову в сторону в процессе общения).

У детей исследуемой группы уровень владения начальными языковыми средствами общения ниже уровня владения неречевыми средствами общения. У большинства детей развитие начальных языковых средств общения находится на начальном этапе формирования, речь детей представлена вокализациями, лепетными словами.

В коррекционно-развивающей работе необходимо учитывать, что неговорящие дети представляют собой неоднородную группу по уровню сформированности познавательного, коммуникативного и речевого развития.

Работа по созданию необходимой базы речи должна осуществляться поэтапно, дифференцированно, с учетом уровня коммуникативно-речевого и познавательного развития детей.

Учитывая полученные в ходе исследования данные и на основе анализа научно-методической литературы нами были определены основные направления коррекционно-логопедической работы по формированию

средств коммуникации у неговорящих детей младшего дошкольного возраста:

- 1) развитие импрессивной речи и формирование предпосылок речевого мышления;
- 2) формирование психофизиологической базы речи;
- 3) развитие неречевых средств коммуникации;
- 4) развитие голосовых средств коммуникации;
- 5) развитие начальных языковых средства общения.

В связи с тем, что в системе дошкольного образования Белгородской области недостаточно организована коррекционно-педагогическая помощь детям указанной категории, мы определили необходимость целенаправленной работы родителями в рамках консультативно-просветительской деятельности учителя-логопеда дошкольной образовательной организации.

На наш взгляд учитель-логопед в рамках этой деятельности должен решать следующие задачи:

1. Выявить особенности владения средствами коммуникации неговорящими детьми младшего дошкольного возраста.
2. Сформировать у родителей этих детей представление о своеобразии и трудностях овладения средствами коммуникации неговорящими детьми.
3. Научить родителей стимулировать развитие средств коммуникации в домашних условиях с помощью специальных методических приемов и игровых упражнений.

Основными формами работы с родителями выделяем беседу, консультации, открытые занятия, создание дидактического кейса для развития средств коммуникации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абелева, И. Ю. Речь о речи: Коммуникативная система человека [Текст] / И.Ю. Абелева. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений [Текст] / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 363 с.
3. Ахутина, Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса [Текст] / Т.В. Ахутина. – М. – Либроком, 2012. – 220 с.
4. Вахрушев, А.А. Общеучебные умения младших школьников: плюсы и минусы [Текст] / А.А. Вахрушев, Д.Д. Данилов, Л.В. Болотник // Народное образование. – 2010. – № 5. – С. 177-184
5. Выготский, Л.С. Психология развития человека [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. — 1136 с.
6. Гриншпун, Б.М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов [Текст] / Б.М. Гриншпун //Нарушения речи и голоса у детей / Под ред. С.С. Ляпидевского, С.Н. Шаховской. – М.: Просвещение, 1975. – С. 71-80.

7. Грибова, О.Е. Логопедическая помощь детям раннего возраста. Учебное пособие [Текст] / О.Е. Грибова. – М.: Мозаика-Синтез, 2015. – 256 с.
8. Громова, О.А. Формирование начального детского лексикона в условиях направленного коррекционно - развивающего обучения [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.А. Громова – М., 2003. – 22 с.
9. Кириллова, Е.В. Безречевые дети: особенности психолого-педагогической характеристики [Текст] / Е.В. Кириллова // Логопед. – 2012. – №8. С. 6 – 10.
10. Кириллова, Е.В. Формирование предпосылок коммуникативной деятельности у безречевых детей [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Е.В. Кириллова – М., 2001. – 202 с.
11. Ковшиков, В.А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления [Текст] / В.А. Ковшиков. – СПб.: КАРО, 2006. – 304 с.
12. Лалаева, Р.И. Логопатофизиология [Текст]: учебное пособие / Р.И. Лалаева, С.Н. Шаховская. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 464 с.
13. Левина, Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов) [Электронный ресурс] / Р.Е. Левина Режим доступа: <http://search.rsl.ru/ru/record/01005826878>
14. Леонтьев, А.Н. Психология общения [Электронный ресурс] / А.Н. Леонтьев / Режим доступа: <https://www.litres.ru/aleksey-alekseevich-leontev/psihologiya-obscheniya/?lfrom=203296981>
15. Лепская, Н.И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации [Текст] / Н.И. Лепская. – М.: РГГУ, 2013. – 311 с.
16. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
17. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Директ- Медиа, 2008. – 1174 с.

18. Михайлова, И.М. Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности [Текст] / И.М. Михайлова. – Псков: ПГПУ, 2005. – 188 с.
19. Павлова, О.С. Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / О.С. Павлова – М., 1998. – 190 с.
20. Пиаже, Ж. Генетический аспект языка и мышления [Текст] // Психолингвистика / Ж. Пиаже. – М.: Прогресс, 1984. – С. 325-335.
21. Репина, Т.А. Психологическая характеристика группы детского сада: (На разных этапах дошкольного возраста) [Текст]: автореф. дис. ... доктора пед. наук / Т.А. Репина – М., 1989. – 32 с.
22. Ромусик, М.А. Личностно-ориентированный подход в коррекционно-логопедической работе с детьми младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.Н. Ромусик – М., 2011 – 25 с.
23. Стернин, И.А. Модели описания коммуникативного поведения [Текст] / И.А. Стернин. – Воронеж: «Гарант», 2015. – 52 с.
24. Танцюра, С.Ю. Формирование предпосылок речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 1 уровня [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.Ю. Танцюра – М., 2008 – 19 с.
25. Шахнарович, А. М. К проблеме психолингвистического анализа детской речи [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук / А.М. Шахнарович – М., 1974. – 22 с.
26. Шереметьева, Е.В. Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста [Текст] / Е.В. Шереметьева. – М.: НКЦ, 2013 – 112 с.
27. Шереметьева, Е.В. Логопедическое изучение речевого развития детей группы риска 3-го года жизни [Текст] / Е.В. Шереметьева // Логопед. – 2004. – №4 – С. 56-61

28. Шереметьева, Е.В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста (логопедия: от теории к практике) [Текст] / Е.В. Шереметьева. – М.: НКЦ, 2012. – 168 с.

29. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте [Электронный ресурс] / Д.Б. Эльконин // ЭБ МГППУ: [сайт] / Режим доступа: // <http://psychlib.ru/mgppu/epr-1997/epr-0661.htm>

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Анкета для воспитателей

Уважаемый воспитатель, в первые годы жизни ребенка закладывается фундамент его дальнейшего развития. Поэтому очень важно, чтобы особенности поведения и развития ребенка были вовремя замечены. Ваши внимательные ответы помогут оказать помощь ребенку, если он в ней нуждается. Спасибо за сотрудничество. Успехов.

Анкетные данные ребенка

Ф.И. ребенка _____

Дата рождения _____

Дата заполнения анкеты _____

В каком возрасте привели в детский сад _____

Из какой семьи ребенок (полной, неполной)

Кто еще проживает с ребенком _____

Какой ребенок по счету у родителей _____

Кто чаще приводит в д/с

- мама,
- папа,
- бабушка,
- дедушка,
- сестра/брат,
- няня,
- соседка,
- еще кто-то _____

В какое время чаще приводят

- Раньше всех
- К завтраку
- Опаздывают на завтрак
- На прогулку
- Свой вариант _____

Каким образом помогают ребенку раздеться

- Быстро раздевают ребенка и складывают одежду в шкафчик;
- Помогают ребенку самому снять одежду и сложить в шкафчик;
- Сразу уходят;
- Свой вариант _____

Ребенок идет в группу

- С удовольствием;
- Плачет и быстро успокаивается;
- Долго плачет и не может успокоиться
- Свой вариант _____

Кто забирает домой

- мама,
- папа,

- бабушка,
- дедушка,
- сестра/брат,
- няня,
- соседка,
- еще кто-то _____

В какое время чаще забирают: сразу после сна или полдника, как и всех, позже всех

Свой вариант _____

Каким образом помогают ребенку собраться домой

- Быстро одевают и забирают;
- Помогают ребенку самому одеться;
- Интересуются как прошел день в д/с;
- Не испытывают интереса, спешат домой;
- Свой вариант _____

Как ребенок адаптировался в д/с

- Быстро и безболезненно;
- В течение трех месяцев плакал после ухода мамы;
- Полгода не отпускает воспитателя от себя;
- Свой вариант _____

Игровая деятельность

Что говорит во время игры:

- Редкие возгласы;
- Проговаривает свои действия, действия персонажей игры (оречевляет игру);
- Молчит;
- Свой вариант _____

Какой характер игры ребенка

- Однообразные, бессодержательные, повторяющиеся действия с любым предметом (стереотипное постукивание, тянет в рот, сосет, бросает);
- Игра носит сюжетный характер (ребенок отражает из жизни окружающих взаимосвязь и последовательность событий);
- Появляются элементы ролевой игры (может по просьбе взрослого назвать свою роль в соответствии с выполняемыми действиями);
- Копирует действия других детей;
- Не играет, предпочитает сидеть в уголке;
- Игра носит агрессивный характер;
- Игра не свойственна возрасту;
- Свой вариант _____

Предпочитает играть

- В одиночестве;
- С другими детьми;

Межличностные взаимоотношения

Как расстается утром с родителями:

- Легко;
- Когда как;
- Всегда трудно;
- Целый день скучает, часто вспоминает;
- Свой вариант _____

Как встречает родителей вечером

- Радостно;
- Долго ждет в раздевалке или на прогулке;
- Доигрывает в группе, родители ждут;
- Нейтрально;
- Не испытывает радость;
- Свой вариант _____

Как ребенок идет на контакт с Вами:

- Всегда легко, с удовольствием;
- В зависимости от настроения;
- Замкнут;
- Агрессивно;
- Общение с Вами только ответное;
- Общение с Вами инициативное;
- Свой вариант _____

Как ребенок общается со сверстниками:

- Агрессивен;
- Доброжелателен;
- Замкнут;
- Общение только ответное;
- Общение инициативное;
- Свой вариант _____

Как ребенок просит желаемую игрушку:

- Жестом;
- Просит лепетными словами и указательным жестом;
- Просит лепетным словом без жеста;
- Отнимает;
- Не решается попросить (смотрит на игрушку и молчит или ждет

Вашей помощи)

- Свой вариант _____

Какие действия предпринимает, когда у него просят игрушку

- Отдает;
- Плачет, прижимая к себе игрушку;
- Дерется;
- Свой вариант _____

Сочувствует ли другим детям:

- Да, всегда подойдет, пожалеет;

- Иногда, если окажется рядом;
- Нет, никак не реагирует;
- Свой вариант _____

Какое настроение преобладает у ребенка:

- Всегда спокоен;
- Часто смеется и радуется;
- Редко улыбается;
- Практически не улыбается, улыбка больше похожа на гримасу;
- Никогда не слышала, как он смеется
- Свой вариант _____

Речевое развитие ребенка

Как ребенок понимает обращенную речь (словесная инструкция 1-2 действия)

- Понимает сразу же и идет выполнять поручение;
- Надо повторить инструкцию несколько раз, чтобы выполнил задание;
- Как будто не слышит;
- Понимает свое имя;
- Понимает бытовые, знакомые инструкции
- Свой вариант _____

Собственная речь ребенка:

- Преобладают жесты и недифференцированные возгласы;
- Лепетные слова;
- Упрощенные слова;
- Общается короткими фразами;
- Общается развернутой фразой из 3-4 слов с аграмматизмами;
- Общается грамматически оформленной фразой;
- Свой вариант _____

Голос ребенка

- Практически не слышен в группе;
- Очень тихий;
- Нормальный;
- Громкий, звонкий;
- Визгливый;
- Свой вариант _____

Любит ли рассматривать картинки

- Рассматривает с интересом;
- Игнорирует;
- Свой вариант _____

Как слушает сказки и стихи:

- С большим интересом;
- Слушает потому, что слушают все;
- Не слушает;
- Свой вариант _____

Как принимает участие в осуждении сказок, иллюстраций

- Активно повторяет и отвечает на вопросы;
- Отвечает только на обращенные к нему вопросы;
- Не участвует, предпочитает молчать
- Свой вариант _____

Повторяет слова и фразы за детьми и взрослыми

- Повторяет;
- Иногда повторяет;
- Не повторяет;
- Свой вариант _____

Поведение ребенка в течение дня:

- Активен, участвует в играх и занятиях;
- Пассивен, присутствует, но не проявляет самостоятельной инициативы;

- Быстро устает;
- Ложится на ковер и начинает раскачиваться
- Свой вариант _____

Доступные коммуникативные жесты

- Смотрит на лицо говорящего взрослого в процессе общения
да/нет
- Смотрит в глаза говорящего взрослого в процессе общения
да/нет
- Протягивает ладонь по направлению к предмету и сжимает и разжимает пальцы да/нет
- Протягивает ладонь по направлению к взрослому и сжимает и разжимает пальцы да/нет
- Протягивает руку для приветствия (для рукопожатия) да/нет
- Машет рукой при прощании (пока) да/нет
- Наличие указательного жеста в сторону желаемого предмета
да/нет

Анкету _____ заполнил _____ воспитатель _____ группы _____

Благодарим за сотрудничество.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Анкета для родителей

Уважаемый родитель, в первые годы жизни ребенка закладывается фундамент его дальнейшего развития. Поэтому очень важно, чтобы особенности поведения и развития ребенка были вовремя замечены. Ваши внимательные ответы помогут оказать помощь ребенку, если он в ней нуждается. Спасибо за сотрудничество.

Анкетные данные ребенка

Ф.И. ребенка _____

Дата рождения _____

Дата заполнения анкеты _____

В каком возрасте привели в детский сад _____

Кто чаще приводит в д/с _____**Ребенок идет в группу**

- С удовольствием;

- Плачет и быстро успокаивается;
- Долго плачет и не может успокоиться
- Свой вариант _____

Кто забирает домой _____

Игровая деятельность

Что говорит во время игры:

- Редкие возгласы;
- Проговаривает свои действия, действия персонажей игры (оречевляет игру);
- Молчит;
- Свой вариант _____

Какой характер игры ребенка

- Однообразные, бессодержательные, повторяющиеся действия с любым предметом (стереотипное постукивание, тянет в рот, сосет, бросает);
- Игра носит сюжетный характер (ребенок отражает из жизни окружающих взаимосвязь и последовательность событий);
- Появляются элементы ролевой игры (может по просьбе взрослого назвать свою роль в соответствии с выполняемыми действиями);
- Копирует действия других детей;
- Не играет, предпочитает сидеть в уголке;
- Игра носит агрессивный характер;
- Игра не свойственна возрасту;
- Свой вариант _____

Предпочитает играть

- В одиночестве;
- С другими детьми;

Межличностные взаимоотношения

Как расстается утром с Вами:

- Легко;

- Когда как;
- Всегда трудно;
- Целый день скучает, часто вспоминает;
- Свой вариант _____

Как встречает Вас вечером

- Радостно;
- Долго ждет в раздевалке или на прогулке;
- Доигрывает в группе, родители ждут;
- Нейтрально;
- Не испытывает радость;
- Свой вариант _____

Как ребенок просит желаемую игрушку:

- Жестом;
- Просит лепетными словами и указательным жестом;
- Просит лепетным словом без жеста;
- Отнимает;
- Не решается попросить (смотрит на игрушку и молчит или ждет

Вашей помощи)

- Свой вариант _____

Какие действия предпринимает, когда у него просят игрушку

- Отдает;
- Плачет, прижимая к себе игрушку;
- Дерется;
- Свой вариант _____

Сочувствует ли другим детям:

- Да, всегда подойдет, пожалеет;
- Иногда, если окажется рядом;
- Нет, никак не реагирует;
- Свой вариант _____

Какое настроение преобладает у ребенка:

- Всегда спокоен;
- Часто смеется и радуется;
- Редко улыбается;
- Практически не улыбается, улыбка больше похожа на гримасу;
- Никогда не слышала, как он смеется
- Свой

вариант

Речевое развитие ребенка**Как ребенок понимает обращенную речь (словесная инструкция 1-2 действия)**

- Понимает сразу же и идет выполнять поручение;
- Надо повторить инструкцию несколько раз, чтобы выполнил задание;
- Как будто не слышит;
- Понимает свое имя;
- Понимает бытовые, знакомые инструкции
- Свой вариант _____

Собственная речь ребенка:

- Преобладают жесты и недифференцированные возгласы;
- Лепетные слова;
- Упрощенные слова;
- Общается короткими фразами;
- Общается развернутой фразой из 3-4 слов с аграмматизмами;
- Общается грамматически оформленной фразой;
- Свой вариант _____

Голос ребенка

- Очень тихий;
- Нормальный;

- Громкий, звонкий;
- Визгливый;
- Свой вариант _____

Любит ли рассматривать картинки

- Рассматривает с интересом;
- Игнорирует;
- Свой вариант _____

Как слушает сказки и стихи:

- С большим интересом;
- Слушает потому, что слушают все;
- Не слушает;
- Свой вариант _____

Как принимает участие в осуждении сказок, иллюстраций

- Активно повторяет и отвечает на вопросы;
- Отвечает только на обращенные к нему вопросы;
- Не участвует, предпочитает молчать
- Свой вариант _____

Повторяет слова и фразы за детьми и взрослыми

- Повторяет;
- Иногда повторяет;
- Не повторяет;
- Свой вариант _____

Доступные коммуникативные жесты

- Смотрит на лицо говорящего взрослого в процессе общения
да/нет
- Смотрит в глаза говорящего взрослого в процессе общения
да/нет
- Протягивает ладонь по направлению к предмету и сжимает и
разжимает пальцы да/нет

- Развивать артикуляционный аппарат.
- Развивать направленную воздушную струю.

Коррекционно-воспитывающие:

- Воспитывать умение слушать.
- Воспитывать интерес к занятию.
- Воспитывать бережное отношение к методическим пособиям.
- Воспитывать доброжелательное отношение друг к другу.

Лексика: существительные мишка, заяка; прилагательные: горячий;
глаголы: спой, мыть, кушать, спать.

Оборудование: игрушка мишка, игрушка заяка, тарелочки, чашки, ложки, две кукольные кровати.

Ход занятия

1. Здравствуйте, ребята! (Логопед выразительно произносит приветствие, протягивает руку, берет руку ребенка и кивает головой. Каждый ребенок протягивает руку, кивает головой, возможно собственное произнесение слова «привет»).

2. Раздается стук в дверь.

Логопед: где стучат? Покажите?

Дети: показывают указательным жестом в сторону источника звука.

Логопед: кто же это к нам пришел (утрированная интонация вопроса)?

Логопед выглядывает за дверь и берет игрушку мишку.

Логопед: Кто это? Мишка.

Дети пытаются ответить словом, движением.

Логопед: Мишка.

Я мишка косолапый, я музыку люблю, послушайте ребенка, как песенки пою. (Мишка поет песенку низким голосом «о-о-о»).

Логопед: Спойте как мишка.

Дети вытягивают губы и поют «о-о-о».

3. Логопед: ребята, посмотрите, мишка пришел не один. Кто это?

Дети пытаются ответить словом, движением.

Логопед: это же заяка.

Я заяка, заяка, заяка.

Я музыку люблю.

Послушайте ребята, как песенки пою. (Заяка поет песенку высоким голосом «а-а-а»).

Дети широко открывают рот и пропевают «а-а-а».

4. Логопед: К нам в детский сад пришли гости. Мишка и заяка любят пить чай с тортом. Перед тем, как кушать, нужно мыть ручки. Покажем зайке и мишке, как мы моем ручки.

Ты, дружок, меня послушай,

Очень важно не забыть:

Прежде чем садишься кушать

Руки с мылом нужно мыть!

Дети выполняют круговые движения рука об руку.

5. Логопед: Чай мы пьем из чашки, торт кушаем ложкой из тарелки. Указательным жестом показываем на каждый предмет и говорим название: вот чашка, вот ложка, вот тарелка. Повторяем 2-3 раза.

6. Затем просим каждого ребенка дать мишке и зайке заданный предмет и назвать его.

Логопед: дай мишке ложку.

Ребенок пытается словом или жестом назвать предмет.

7. Наливаем чай из чайника. (Артикуляционное упражнение трубочка, улыбочка).

Логопед: А сейчас мы будем пить чай. (Дети повторяют фразу пить и показывают действие.) А чай у нас горячий, нам нужно его остудить, давайте подуем на него (дети делают губы трубочкой и дуют на чай). Ах, какой вкусный чай (дети улыбаются).

Логопед: покажи, как ты кушаешь. («Ам-ам-ам» отработка с каждым ребенком.)

Дети выполняют имитационные жевательные движения с проговариванием «ам-ам-ам».

8. Логопед: мишке и зайке нравится в детском саду. Руки вымыли, покушали, пора спать (ритуал укладывания игрушки спать : «а-а-а, баю-бай» с соответствующей интонацией).

Спи, мишутка, засыпай.

Баю-бай, баю-бай.

Спи, зайчонок, засыпай.

Баю-бай.

Дети пропевают вслед за взрослым, убаюкивая игрушки «а-а-а, баю-бай».

Логопед укладывает игрушки в кроватки. Дети помогают уложить спать.

9. Логопед: тише, тише, наши гости спят, вам пора в группу.

Логопед прощается с каждым ребенком.

Топ-тот, шагают наши ножки.

Топ-топ, шагают по дорожке.

Дети проговаривают «топ-топ».

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

**Консультация для родителей на тему: «Значение звукоподражаний
в речевом развитии детей раннего возраста»**

Для того, чтобы ребенок научился мыслить и разговаривать, необходимо его научить уметь смотреть и видеть, слушать и слышать. При недостаточном уровне развития памяти и внимания невозможна подражательная деятельность, которая лежит в основе речевого развития ребенка. Для развития речи ребенка большое значение имеют звукоподражания (ав-ав, топ-топ).

Звукоподражание — условное воспроизведение звуков природы и звучаний, сопровождающих некоторые процессы (смех, свист), а также криков животных (В.И. Селиверстов).

Звукоподражания - одни из первых слов в речи малышей.

Выделяют следующие этапы развития речевого подражания:

1. Повторение отдельных звуков.
2. Повторение аморфных слов. Это слова-звукоподражания, слова-слоги. К таким словам относятся подражания голосам животных — му, ав-ав, мяу, а также другие аморфные слова: ребенок может заменять ими любые слова, которые еще не может произнести.
3. Повторение слов. Вначале это простые короткие слова — мама, папа, дай, на, киса, утя и т.д. На протяжении раннего возраста ребенок может воспроизводить звуковой состав слов приближенно.
4. Повторение коротких фраз. На данном этапе в одном предложении объединяется нескольких слов (на начальном этапе — 2-3 слова). Например, Где мама? Там мяч. Вот ложка.

Ребенка в возрасте 1 - 3 лет важно регулярно побуждать к общению, предлагая самые простые речевые образцы для воспроизведения: междометия (ах, ой,), звукоподражания (би-би, мяу, кап-кап, бух).

Игры, направленные на развитие звукоподражания

Игра «На ферме»

Взрослый с ребенком строит игрушечную ферму для животных, берет игрушечных животных и расселяет их на ферме, проговаривая, кто как говорит.

Это корова. Корова мычит: Му-му-му!

Это овечка. Овечка кричит: Бе-Бе-Бе!

Это коза. Коза кричит: Ме-ме-ме!

Это цыплёнок. Цыплёнок пищит: Пи-Пи-Пи!

Это собака. Собака лает: Ав-Ав-Ав!

Это курочка. Курочка кричит: Ко-Ко-Ко!

Это лягушка. Лягушка квакает: Ква-Ква-Ква!

Это гусь. Гусь кричит: Га-Га-Га!

Это утка. Утка крякает: Кря-Кря-Кря!

Игра «Железная дорога»

Строим с ребенком железную дорогу. Берем 3-4 поезда и едем по железной дороге, сопровождая «ту-ту».

Игра «Кукла хочет спать»

Ребенку демонстрируется кукла, говорится, что она хочет спать и ее нужно покачать. Взрослый качает куклу, сопровождая звукоподражанием «а-а-а-а». Затем показывает действия, эмоционально комментируя их, и побуждает ребенка к совершению подобных.

Игра «Волшебный мешочек»

В мешочек складываются знакомые ребенку игрушки. Ребенок должен, не доставая игрушки из мешка, только ощупав ее, узнать, что это за игрушка, произнеся соответствующее звукоподражание.