

Министерство просвещения Российской Федерации  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования  
Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Развитие коммуникативных навыков у старших дошкольников  
с общим недоразвитием речи в процессе игровой деятельности**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите  
Зав. кафедрой  
логопедии и клиники  
дизонтогенеза  
канд. пед. наук, доцент  
Е. В. Каракулова

Исполнитель:  
Ахмедшина Мария Германовна  
Обучающийся ЛГП-1801z группы

\_\_\_\_\_

подпись

\_\_\_\_\_

дата

\_\_\_\_\_

подпись

Руководитель:  
Каракулова Елена Викторовна,  
канд. пед. наук, доцент, заведующий  
кафедрой логопедии и клиники  
дизонтогенеза

\_\_\_\_\_

подпись

Екатеринбург 2023

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ .....	8
1.1. Закономерности развития коммуникативных навыков у детей в норме .....	8
1.2. Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с общим недоразвитием речи .....	14
1.3. Роль игровой деятельности в развитии коммуникативных навыков старших дошкольников .....	21
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ .....	29
2.1. Основные принципы, организация и методика констатирующего эксперимента .....	29
2.2. Анализ результатов исследования коммуникативных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	33
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	38
3.1. Основные принципы, цели, задачи, этапы и методики логопедической работы по формированию коммуникативных навыков у детей с общим недоразвитием речи .....	38
3.2. Содержание логопедической работы по формированию коммуникативных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе игровой деятельности .....	41
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	63
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	65

## ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время актуальны вопросы формирования коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста. В целом, можно считать эту тему достаточно изученной в педагогической практике. В настоящее время наблюдается, что особенности коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста изучены недостаточно. Благодаря разнообразным видам речевой деятельности, таким как чтение литературных произведений, рассказы о предметах и природных явлениях, создание творческих историй и овладение различными формами устного высказывания (объяснительная, аргументированная и убеждающая речь), а также игры и конструирование рассказов по картинкам или сюжетным последовательностям, дети могут развивать свои коммуникативные способности. Кроме того, обучение монологам и связным рассуждениям также помогает в этом процессе.

Дошкольное детство имеет принципиальное значение для развития коммуникативных навыков, ведь основная особенность детства заключается в безграничных возможностях ребенка познавать окружающий мир, овладевать культурой человеческого мышления, общения.

Развитие коммуникативных навыков осуществляется на специальных занятиях, которые проводит логопед, на занятиях по ознакомлению с окружающим и развитию речи. В то же время богатый потенциал для активизации коммуникативных навыков детей с общим недоразвитием речи (ОНР) имеют различные режимные моменты, а также другие занятия. Организуя различные виды игровой деятельности, в частности, при помощи пиктограмм и сюжетных картинок, педагог может успешно решать задачи по активизации коммуникативных навыков.

Проблема развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста отражена в работах Л. С. Выготского [15], А. Н. Гвоздева [17], Н. С. Жуковой [23], Р. Е. Левиной [29], М. И. Лисиной [31], Е. М. Мастюковой [35], Т. Б. Филичевой [45], Е. С. Скобликовой [42] и

др. Авторы отмечают, что педагогический процесс необходимо целенаправленно ориентировать на постоянное обогащение самостоятельного детского опыта, создавая условия для проявления субъектной позиции в формировании коммуникативных навыков ребенка.

По мнению Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой, к старшему дошкольному возрасту ребенок должен овладеть правильным произношением всех звуков речи. Если же этого не происходит, то такая задержка может быть сигналом об особых причинах, мешающих ребенку своевременно овладеть коммуникативными навыками. В этом случае необходимо обратиться к логопеду и чем раньше происходит обращение, тем эффективнее будет помощь ребёнку в его проблеме [45]. Ведь сложность различных речевых нарушений заключается в том, что они ведут за собой и другие нарушения, в частности, нарушение эмоционально-волевой сферы личности. Общее недоразвитие речи существенно сказывается на формировании личности ребенка, его межличностном взаимодействии, социальном статусе среди сверстников, в связи с чем важной является своевременная психолого-педагогическая работа и логопедическая, направленная на коррекцию речевого развития детей старшего дошкольного возраста.

В результате исследований различных форм речевой патологии у детей старшего дошкольного возраста в психолого-педагогической и логопедической литературе сформулировано теоретическое обоснование ОНР, обозначены причины возникновения и клинические типы ОНР. Н. С. Жукова, Р. Е. Левина, Е. М. Мастюкова и др., сформулированы направления коррекционно-педагогической работы В. К. Воробьева, В. П. Глухов, Б. М. Гриншпун, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская.

Таким образом, вопросы изучения общего недоразвития речи находят свое отражение в работах Е. В. Архиповой, Н. С. Жуковой, Р. Е. Левиной, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой и др. Сложность общего недоразвития речи заключается в том, что оно приводит к другим нарушениям, в частности,

к нарушению эмоционально-волевой сферы ребенка (дети начинают стесняться своей речи, замыкаются, отстраняются от общения со сверстниками, им свойственна повышенная тревожность).

Проблемам детей с ограниченными возможностями здоровья уделяют внимание в своих работах Е. В. Бурель, Т. Е. Бурцева, Н. М. Парфенова, Т. С. Петрова, В. В. Ткачева и др.

Важное значение в изучении общего недоразвития речи имеют разработанные Р. Е. Левиной принципы коррекционной работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья [29]. Раскрывая связь между недоразвитием речи и другими сторонами психической деятельности старших дошкольников, можно найти пути воздействия на психические процессы, прямо или косвенно мешающие нормальному функционированию речевой деятельности, формированию связной речи.

**Актуальность выпускной квалификационной работы** заключается в том, что речь играет важнейшую роль в развитии коммуникативных навыков и деятельности ребенка в целом, выступая как высший регулятор его поведения. Поэтому, коррекционно-развивающая работа с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР в основном направлена на развитие коммуникативных навыков и преодоление самых разнообразных речевых расстройств, при этом часто задействуется игровая деятельность.

Значимыми в развитии коммуникативных навыков являются работы таких психологов и педагогов, как Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, М. И. Лисицина, В. С. Мухина, С. Л. Рубинштейна, Е. О. Смирновой, Д. Б. Эльконина и др.). Представленные теории в их исследованиях свидетельствуют о том, что общение является одним из основных условий для формирования личности и его деятельности, направленностью которого является познание не только самого себя, но и окружающих людей.

В исследованиях таких авторов, как Г. В. Гуровец, Л. Ф. Спирина, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховский рассматриваются особенности нарушения

коммуникативных актов детей с общим недоразвитием речи. Они сопровождаются в выражении незрелых отдельных функций, эмоциональной неустойчивостью, а также тугоподвижностью когнитивных процессов у детей с ОНР.

Вне зависимости от наличия многочисленных исследований, представленных в научной литературе, в настоящее время имеются проблемы оптимизации для проведения коррекционно-логопедической работы с детьми с ОНР. Помимо этого, наблюдается недостаточность изученности вопросов относительно особенностей условий, которые способствуют в процессе формирования основных операционных компонентов коммуникативного акта у детей с общим недоразвитием речи.

Таким образом, определяется необходимость в условиях современной педагогической практики применение со стороны логопеда аргументированного подхода для анализа коммуникативного поведения детей с общим недоразвитием речи. Кроме этого, ими должно предусматриваться применение объективной информации, посредством которой отражаются зависимость между уровнем сформированности, коммуникативными способностями, а также речемыслительной деятельностью детей с общим недоразвитием речи, что в свою очередь обеспечивает формирование их речевого общения.

**Противоречие** заключается в том, что с одной стороны, развитие и коррекция коммуникативных навыков – одно из важных направлений в работе с детьми с ОНР, данное направление реализуется в процессе специальных логопедических занятий, на занятиях по развитию речи и ознакомлению с окружающим, с другой стороны отсутствуют методические рекомендации по активизации коммуникативных навыков детей с ОНР в процессе игровой деятельности.

**Объект исследования** – коммуникативные навыки у детей с общим недоразвитием речи.

**Предмет исследования** – содержание работы по формированию

коммуникативных навыков у детей с общим недоразвитием речи.

**Цель исследования** – изучение проблемы развития и формирования коммуникативных навыков, планирование коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР в процессе игровой деятельности.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих **задач исследования:**

1. Рассмотреть теоретическое обоснование проблемы изучения коммуникативных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

2. Организовать и провести констатирующий эксперимент, проанализировать его результаты.

3. Спланировать логопедическую работу по формированию коммуникативных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе игровой деятельности.

**Методы исследования:** теоретический анализ, констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ экспериментальных данных.

**Структура работы:** выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка источников и литературы, приложений.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

## **1.1. Закономерности развития коммуникативных навыков у детей в норме**

В дошкольном возрасте роль общения особенно велика. Посредством общения дети дошкольного возраста приобретают необходимый и определяющий их будущее личностное развитие жизненный опыт. Отношение ребенка к окружающим его людям и миру в целом зависит от первого опыта общения. Последний также определяет и последующее развитие у ребенка коммуникативных навыков.

С точки зрения психологической науки, уровень успешности общения зависит от того, насколько оно удовлетворяет следующим критериям: коммуникативные навыки и умения, контактность и адаптивность, свобода и легкость, удовлетворенность и спонтанность.

В зарубежной литературе вместо термина «общение» используется англоязычное понятие «коммуникация», которое со временем вошло и в отечественную науку. Англоязычные авторы под коммуникацией понимают процесс обмена информацией или мыслями, реализуемый с помощью письменных или речевых сигналов. Отечественные ученые определяют общение как процесс обмена между людьми их эмоциональными переживаниями, информацией или мыслями. С точки зрения лингвистической науки, общение представляет собой актуализацию в тех или иных речевых ситуациях одной из главных функций языка – коммуникативной [22, с. 90].

Согласно предложенному Л. Г. Соловьевой определению термина «коммуникация», под последним следует понимать предрасположенность индивида к информационному обмену в процессе общения, установлению новых взаимосвязей и контактов для общения. В тоже время автор



рассматривает общение как коммуникационное воздействие нескольких социальных групп или индивидов. Способность человека к общению подразумевает наличие у него «коммуникативных навыков», а процесс общения включает в себя информационный обмен между участниками [41, с. 89].

Наличие у индивида навыков успешного общения, навыков осуществления информационного обмена, может быть объединено в рамках единого термина «коммуникативные навыки» [11, с. 29].

Совокупность присущих личности коммуникативных характеристик, обеспечивающие процесс общения и его регуляцию операционно-технические и социально-перцептивные умения и знания личности, находят свое отражения в сложном и многоуровневом личностном образовании, которое в научной литературе известно под термином «коммуникативные способности». Структура последних является достаточно сложной и включает в себя три взаимосвязанных между собой и обеспечивающих регуляцию процесса общения блока: личностный; операционно-технический и социально-перцептивный [27, с. 90].

Направленный на другого человека или адресованный ему законченный акт определяется в науке как коммуникативное действие. Все коммуникативные действия подразделяются на две большие группы: инициативные и ответные [15, с. 93].

Мы считаем, что англоязычное понятие «коммуникация» тождественно русскому термину «общение». Тогда, становится возможным определить коммуникативные умения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи как освоенные коммуникативных действий, которые определяют готовность дошкольника к общению и обусловлены ценностными ориентациями ребенка, его потребностями и коммуникативными мотивами, совокупностью имеющихся навыков и знаний.

Качественная характеристика и анализ используемых дошкольниками в процессе организованного и реального общения высказываний могут быть

проведены с помощью информации [27, с. 14].

С точки зрения Н. С. Жуковой, общим признаком «общения» и «коммуникативных навыков» является сообщение, под которым понимается построение объединяющего, совместного и взаимного, законченного общения [23, с. 44].

Развитие общения не перманентно, но включает в себя несколько этапов, каждому из которых присущи свои закономерности.

На третьем месяце жизни ребенка у него развивается комплекс оживления, под которым понимается способность к чувственному общению с окружающими его людьми. По достижению ребенком годовалого возраста, его экспрессивное развитие позволяет пользоваться звуковой речью, усваивать и начинать применять вербальный способ общения. В целом, в дошкольном возрасте онтогенетическое формирование общения у ребенка протекает в несколько этапов:

1. Первые 2-3 месяца жизни ребенка: содержание общения является биологическим, само общение необходимо для удовлетворения жизненно-важных потребностей, характеризуется контактностью. Здесь общение представлено простыми жестами и мимикой.

2. С двух-трехмесячного возраста и до 8-10 месяца жизни ребенка: зарождение познавательного общения. Последнее обусловлено возникновением необходимости в свежих эмоциях и началом функционирования главных органов чувств ребенка.

3. С восьми – десятимесячного возраста и до достижения ребенком полутора лет: происходит зарождение вербально-невербального общения, посредством которого ребенок обслуживает имеющиеся у него когнитивные потребности. Это общение является координированным, само общение начинает осуществляться с помощью языка.

4. От полутора до трех лет: в общении ребенка возникают игровой и деловой виды, которые соответственно связаны с ведением игровой и предметной деятельности. Само общение разделяется на деловое и личное.

5. От трех лет и по достижению ребенком возраста 6-7 лет: выбор и использование приобретенных средств общения, либо тех, которые являются естественными (заложены природой) становится произвольным. Включение дошкольника в сюжетно-ролевые игры обуславливает развитие у него сюжетно-ролевого вида общения [33, с. 82].

Согласно мнению М. И. Лисиной, в дошкольном возрасте у ребенка общение представлено четырьмя своими формами: ситуативно-деловая и ситуативно-личностная, внеситуативно-личностная и внеситуативно-познавательная. Непосредственно-эмоциональной формой общения является ситуативно-личностная, которая преобладает у ребенка в период 2-6 месячного возраста. В этом возрасте удовлетворение первичных и жизненно-важных потребностей ребенка невозможно в отсутствие внимания окружающих его взрослых. Соответственно, решающим мотивом здесь является личностный. Само общение происходит с помощью мимики и жестов [31, с. 39].

Ситуативно-деловая форма общения преобладает у ребенка по достижению им возраста 6 месяцев и вплоть до трехлетнего возраста. Данная форма в научной литературе также известна как предметно-действенная. Общение обусловлено совместной предметной деятельностью ребенка и взрослого и используется для обслуживания этой деятельности. Дети все больше чувствуют потребность в совместной работе со взрослым, внимании и доброжелательности последних. Решающим мотивом здесь является деловой, а само общение происходит с помощью предметно-действенных операций.

По достижению ребенком трех-четырёхлетнего возраста у него начинает развиваться внеситуативно-познавательная форма общения. Оно обусловлено развитием потребности ребенка в ознакомлении с физическим миром, как самостоятельным, так и при непосредственном участии взрослых, и используется для обслуживания этого ознакомления. Дети все больше нуждаются в уважении, совместной деятельности и внимании.

Решающим мотивом при такой форме общения является

познавательный, а само общение осуществляется с помощью речевых операций.

По достижению ребенком пяти-шестилетнего возраста, его форма общения становится внеситуативно-личностной. Общение происходит в форме самостоятельных эпизодов и обусловлено потребностью ребенка в теоретико-практическом познании общественного мира. Дети стремятся к взаимопониманию, учатся сопереживать, все также испытывают потребность в уважении, совместной со взрослыми деятельности, внимании взрослых. Решающим мотивом снова становится личностный, само общение осуществляется с помощью речевых операций [45, с. 78].

Для дошкольного возраста характерно конкретное общение. Детские высказывания являются недвусмысленными и в большинстве своем связаны с близкими для них людьми. В этом возрасте дети осваивают на практике главные языковые средства, и постепенно начинают использовать личные средства осуществления общения [21, с. 67].

Большинство ученых сходятся во мнении, что только по достижению ребенком дошкольного возраста, у него начинает формироваться осознанное умение ставить коммуникативные задачи и понимать их. Соответственно, в более раннем возрасте у детей отсутствует способность к коммуникативной деятельности, но происходит формирование речемыслительных функций [18, с. 32].

Результаты проведенного Д. Б. Элькониным исследования свидетельствуют о том, что в период дошкольного возраста коммуникативное формирование личности является в определенной степени стихийным. По достижению семилетнего возраста дети владеют причинными взаимосвязями, легко справляются с простыми конкретно-действенными умственными операциями, способны связно объяснить задуманное. С точки зрения фонетики, лексики и грамматики речь детей становится правильной. Вырабатывается регулирующая интеллектуальная речевая функция, посредством которой языковые средства выбираются детьми исходя из

конкретной речевой ситуации, у детей появляются навыки и умение ориентировать свою речь на собеседника или партнера [49, с. 10]. Таким образом, в дошкольном возрасте наблюдается активное развитие устно-речевой и продуктивной деятельности, начинают приобретаться навыки направления коммуникативного действия на собеседника. Очевидно, что в развитии ребенка дошкольного возраста преобладает говорение и слушание, то есть устные коммуникативные формы, однако в литературных источниках отсутствуют какие-либо упоминания о соотношении продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности дошкольников.

Изучая особенности общения детей шести-семилетнего возраста со сверстниками, Е. Н. Российская пришла к выводу, что для большинства из них характерна внеситуативно-деловая форма общения. Поскольку в этом возрасте у дошкольника увеличивается число внеситуативных контактов, то и его общение со сверстниками становится внеситуативным. Так, дети делятся друг с другом своими впечатлениями об увиденном, предпочтениями, рассказывают, как и где провели время, оценивают поступки и действия других людей. Общение перестает быть опосредовано предметами или совершаемыми с ними действиями, но вновь становится «чистым». Для поддержания процесса общения в течение достаточно долгого промежутка времени дошкольникам не требуется совершение действий. И тем не менее, общение обусловлено наличием общего дела, совместной деятельности или игры, что объясняет название характеризующей этот вид общения формы [40, с. 92].

Идентифицируясь с близкими людьми, членами семьи и родителями, то есть подражая им, дети копируют их стиль поведения, причем происходит это на бессознательном уровне. Если в эмоционально и чувственной семье взрослые владеют культурой речи, то и ребенок будет эмоционально скуп, но речь его будет также культурна. Напротив, в эмоциональных семьях, где культура речи отсутствует, ребенок перенимает все пороки общения взрослых. Идеальным вариантом является дружеское взаимопонимание в общении

между взрослыми и детьми. Тогда, у последних возникают положительные эмоции, они становятся уверенны в себе и собственных силах, способны осознавать ценность ведения совместной со взрослыми деятельности и получать от нее чувство удовлетворения [4, с. 28].

По мере развития у ребенка произвольности и рефлексии, коммуникативной и логической речевых функций, он становится способен строить связные и логически верные высказывания. Как правило, это наблюдается к концу старшего дошкольного возраста [43, с. 29].

А. А. Арушанов в своих исследованиях отмечает, что дети дошкольного возраста в продуктивных видах речевой деятельности постепенно начинают использовать различные методы воздействия на собеседника. Предикативная структура высказываний в этом возрасте становится каузальной и логически связанной, хотя степень дифференциации коммуникативных методов значительно ниже, чем у детей более старшего возраста [2, с. 21]. Становится возможным заключить, что по мере увеличения, происходящих в коммуникативной и речемышлительной деятельности дошкольников количественных изменений, накопления детьми средств общения и языка, происходит развитие их коммуникативных навыков.

Резюмируя все вышесказанное еще раз отметим, что по достижению дошкольного возраста ребенок становится способен к коммуникативной деятельности. Первоначально, у ребенка развиваются речемышлительные функции. По мере увеличения социальных контактов у дошкольника активизируется развитие коммуникативных навыков.

## **1.2. Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Под термином «общее недоразвитие речи» (далее по тексту – ОНР) понимаются сложные расстройства речи. Они характеризуются нарушением все компонентов речевой системы [39, с. 32].

Речевые расстройства происходят по причине пагубного воздействия экзо- и эндогенных факторов на организм, различные комбинации которых определяют характер речевых нарушений. Характеристика вызывающих ОНР факторов представлена в исследовании Р. Е. Левиной [30, с. 82].

По мнению ученой, можно выделить следующие эндогенные факторы, пагубное воздействие которых происходит еще в процессе внутриутробного развития ребенка:

- здоровье матери (токсикоз, наличие перенесенных в ходе беременности заболеваний, употребление алкоголя, курение, несовместимость крови матери и плода, возраст матери, стресс, наличие аборт, лечение бесплодия до беременности, осложнения во время родов и т. д.);

- здоровье других членов семьи или наследственность ребенка (психические заболевания, диабет, генетические заболевания, пороки развития и т. д.);

- недостаточное снабжения кислорода, или гипоксия (созревание структур головного мозга плода происходит с нарушениями в случае плацентарной недостаточности);

- наличие родовых травм (нарушение функций головного мозга плода и местные повреждения плода вследствие прилагаемых к нему в процессе родов механических воздействий).

Экзогенные факторы представляют собой условия развития и роста ребенка после его рождения. Данная группа факторов включает в себя:

- общая физическая слабость (нарушение обмена веществ, заболевания ЦНС и внутренних органов, осложнения после заболеваний или тяжелое лечение последних, рахит, астения и т. д.);

- неблагоприятная среда, в которой происходит воспитание ребенка (негативная или нейтральная эмоциональная обстановка, длительная разлука с родными и близкими, травмы, психические заболевания, нервные расстройства, испуг и т. д.);

- нарушения речи у родителей или других взрослых из близкого окружения ребенка (ребенок подражает дефекты речи взрослых (нечеткое произношение, быстрый или замедленный темп речи, заикание и т. д.) и перенимает так называемое «сюсюкание»);

- отсутствие речевого общения в первый год жизни ребенка (происходит в случае, когда взрослые не считают необходимым общаться с грудным ребенком, апеллируя тем, что он не понимает произносимую речь) [19, с. 29].

ОНР может присутствовать у детей с различными клиническими состояниями.

Для детей с недоразвитием всех речевых компонентов характерно наличие незначительных неврологических дисфункций: двигательные дифференцировки с нарушением точности; регуляция тонуса мышц недостаточна; произвольная деятельность слабо регулируема, эмоционально-волевая незрелость детей.

При осложненном варианте ОНР помимо дефекта речи как такового у ребенка присутствуют различные психопатологические и неврологические синдромы: синдромы двигательных расстройств и неврозоподобный синдром, церебростенический синдром и синдром повышенного черепного давления. Для таких детей характерно наличие различных нарушений праксиса и гнозиса, ярко выраженная моторная неловкость, слабая работоспособность, органические поражения речевых зон коры головного мозга, приводящие к недоразвитию речи, которое в свою очередь характеризуется своей устойчивостью и грубостью. В большинстве своем эта группа ОНР представлена детьми с диагностированной моторной алалией.

Результаты проведенного Р. Е. Левиной исследования детей с ОНР показали, что речевой дефект может проявляться в различной своей степени. Так, по мнению автора, речевое развитие детей с ОНР протекает в соответствии с одним из нижеперечисленных уровней [29, с. 17]:

I уровень – «отсутствие общеупотребительной речи». В литературных источниках для таких детей нередко используется термин «безречевые дети».



В самостоятельном общении дети используют различные вербальные средства: обрывки лепетной лексики, звукоподражания, отдельные звуки и их различные сочетания. При воспроизведении звуков такие дети грубо нарушают звуко-слоговую структуру слова, способны сохранить лишь корень последнего. Ввиду неспособности ребенка передать просодическую специфику слова (интонация, число слогов в слове, ударение), звучание произносимой им лепетной лексики абсолютно отлично от оригинального. В речи таких детей присутствует диффузная лексика, то есть слова, аналоги которого в языке отсутствуют.

В целом, на первом уровне речевого развития детская речь характеризуется жесткой ситуативностью и практически полной непонятностью для окружающих. Такие дети владеют ограниченным количеством языковых средств, использование последних является многоцелевым: одно и то же подражание звуков может использоваться для обозначения предметов, совершаемых с ними действий и характерных для них признаков. Ввиду скудности словарного запаса дети активно используют мимику и жесты, другие паралингвистические средства. Импрессивная сторона речи таких детей является достаточно слабо развитой. Наконец, дошкольникам ОНР первого уровня достаточно сложно понимать различные грамматические категории (временные формы глаголов, род и число имен существительных) и простые предлоги.

II уровень – «зачатки общеупотребительной речи». В речи ребенка появляются фразы, состоящие из 2-4 слов. Они могут быть совершенно непонятны, но помимо аморфной лексики включают в себя слова, которые употребляются в правильном падеже и числе, характеризуются категориальными признаками лица и рода. И в тоже время, один и тот же ребенок в различных своих фразах может как правильно согласовывать слова между собой, так и нарушать согласование все тех же слов.

В свою речь ребенок начинает включать простые предлоги (в правильной или лепетной форме). В тоже время, предлоги могут быть и

пропущены в предложении, а последние построены с нарушением грамматических категорий. Качественно-количественные характеристики словарного запаса становятся лучше: в речь добавляются наречия и числительные, количество употребляемых ребенком глаголов, имен прилагательных и существительных становится все больше. И тем не менее, речевые возможности этих детей весьма ограничены. Они плохо понимают особенности употребления притяжательных и относительных имен прилагательных, приставочных глаголов, нередко допускают ошибки при их использовании в речи. Наконец, этим детям сложно использовать синонимы и антонимы, формулировать отвлеченные понятия и делать обобщения. В речи присутствуют семантические замены, а употребление лексики характеризуется своей многозначностью. Сама речь сводится к перечислению увиденного ребенком (предметы, явления, события, люди), передача смысловых отношений для детей с ОНР второго уровня затруднительна.

III уровень – фразы становятся развернутыми, присутствуют недоразвития речи по различным уровням языка (грамматический, лексический, фонетический). В речи детей появляются сложные предложения (определенные их виды), однако все чаще встречаются простые синтаксические конструкции. Присутствуют синтаксические нарушения (отсутствие второстепенных или главных членов предложения). Дети лучше усваивают грамматические категории слов и допускают все меньше ошибок. Между тем, все еще присутствуют сложности с согласованием имен прилагательных и числительных с именем существительным (при условии, что последнее употребляется в косвенных падежах), использовании глаголов в будущем времени и имен существительных среднего рода. Дети начинают образовывать слова, но им сложно употреблять сложные предлоги. Не понимая значение последних, они стараются исключить их из речи.

Как уже было упомянуто выше, дети с ОНР третьего уровня способны самостоятельно выполнять словообразовательные операции, однако делают это по наиболее употребительным моделям. Нередко при словообразовании

звуко-слоговая организация производной лексемы оказывается нарушена. Звукопроизношение постепенно становится лучше, однако определение звуков на слух все еще затруднительно. Таким детям сложно выбрать картинки с нарисованным предметом, в названии которого присутствует конкретный звук, сложно выделить в заданном слове первый и последний звуки.

Природа дефектов может быть различна, однако обязательно присутствует системное нарушение речевой деятельности. Во-первых, такие дети начинают говорить значительно позже своих сверстников. Первые слова в речи детей с ОНР появляются по достижении им возраста 3-5 лет. Фонетическое оформление речи является скудным, в целом речь характеризуется своей аграмматичностью. Речи этих детей малопонятна и неэкспрессивна, однако сами дети способны понимать обращенные к ним выражения. Не следует путать ВЗРР и ОНР. Последнее подразумевает нормальную заинтересованность ребенка в предметной деятельности и играх, хорошее понимание разговорной речи окружающих, эмоционально избирательное отношение к окружающей действительности и людям.

Исследуя детские речевые расстройства в тяжелой степени, профессор Р. Е. Левина подробно охарактеризовала детей, у которых абсолютно все языковые структуры являются недостаточно сформированными [29, с. 19]. Так, дети с третьим уровнем речевого развития характеризуются нарушениями произношения и различения звуков различной степени тяжести, недостаточным пониманием морфемной системы и неспособностью полноценно применять ее на практике (что негативно сказывается на освоении ими навыков словообразования и изменения слов), нарушениями связности речи и скудностью словарного запаса. В научной литературе для такого системного нарушения речи используется термин «общее недоразвитие речи». По мнению ряда ученых (Е. М. Мастюкова, Р. И. Лалаева, Л. С. Волкова и др.), природа дефектов может быть различна, однако обязательно присутствует системное нарушение речевой деятельности. Во-первых, такие дети начинают

говорить значительно позже своих сверстников. Речи этих детей малопонятна и неэкспрессивна, однако сами дети способны понимать обращенные к ним выражения. Речевая активность недостаточна и может снизиться по мере взросления ребенка при отсутствии специального обучения.

Дети с ОНР способны самостоятельно выполнять словообразовательные операции, однако делают это по наиболее употребительным моделям. Между тем, им сложно правильно употреблять аффиксы («чистильник» вместо «чистильщик») и выбирать производящую основу для нового слова («доматель», а не «строитель» при образовании слова, обозначающего того, кто строит дома). Дети с третьим уровнем речевого развития плохо понимают переносные значения слов, затрудняются при использовании в речи абстрактных понятий и обобщений. На первый взгляд кажется, что словарный запас таких детей достаточно широкий и достаточен для бытовой сферы, однако на практике они не владеют названиями, используемыми для обозначения частей различных предметов. Воспроизведение многосложных фраз и слов для таких детей является трудным. Звукопроизношение постепенно становится лучше, однако определение звуков на слух все еще затруднительно. Таким детям сложно выбрать картинки с нарисованным предметом, в названии которого присутствует конкретный звук, сложно выделить в заданном слове первый и последний звуки [13, с. 92].

Итак, даже на III уровне речевого развития у детей все еще не до конца сформированы операции, связанные с синтезом и анализом звуков и слогов слова, что негативно сказывается на результативности процесса обучения их письму и чтению. ОНР может негативно сказаться на развитии интеллектуальной, аффективной, сенсорной и волевой сфер. Внимание такие дети недостаточно устойчиво. Вербальная память является слабой, а логическо-смысловая, напротив, развита хорошо. Дети быстро забывают последовательность действий и инструкции. Наблюдается явное отставание в развитии словесно-логического мышления, однако имеется потенциал для овладения детьми, соответствующими их возрасту мыслительными

операциями. Мелкая моторика и координация пальцев на руках у таких детей слабо развиты.

### **1.3. Роль игровой деятельности в развитии коммуникативных навыков старших дошкольников**

Внимание психологов и философов, биологов и этнографов, социологов, педагогов и искусствоведов достаточно долгое время сосредоточено на игровой деятельности. Все они рассматривают различные аспекты последней, однако одинаково рассматривают игру как ключевой и неотъемлемый элемент культуры человека. Игровая деятельность входит в жизнь человека в детстве, и на протяжении всей жизни присутствует в ней. Развитие игровой деятельности тесно переплетается и имеет прямую взаимосвязь с развитием самого ребенка.

А. Н. Леонтьев, Р. И. Жуковская и Д. Б. Эльконин полагали, что в самом начале игровая деятельность ребенка является предметной, когда ребенок воссоздает совершаемые окружающими его взрослыми действия. По мере взросления ребенка его игровая деятельность становится ролевой и воссоздает существующие между людьми отношения.

Ребенок не изобретает игру. Так, взрослые учат его правилам игры, показывают возможные в ней игровые действия: как играть с кубиком, мячиком, куклой; как выстраивать сюжет и следовать сюжетной линии и т.д. Таким образом, в процессе общения со взрослыми ребенок усваивает правила и технику игр, а в последствии самостоятельно делает их обобщение и экстраполирует на другие ситуации [50, с. 33].

Еще в младенческом возрасте, сразу после того, как у ребенка возникли базовые сенсорно-двигательные координации, и он стал в состоянии осуществлять различные действия с предметами, у него возникают предпосылки к ведению игровой деятельности. Действительно, пока ребенок не может удержать в своей руке какой-либо предмет, он не может и играть с

ним, поскольку само действие с этим предметом для него невозможно. По мере того, как изменяются мотивы активности ребенка, а его игровые действия становятся все более сложными, происходит и развитие самой игровой деятельности.

Для младенчества характерна предметно-игровая деятельность, в рамках которой можно выделить ознакомительный и образительный этапы.

Первый этап подразумевает манипуляторные действия с игровыми предметами. Ручки ребенка еще неумелые и ограничивают возможности игровых действий. Через саму игрушку задается и мотив игровой деятельности. В последствии, при помощи взрослого или самостоятельно ребенок может выделить качества и свойства игрушки: волчок крутится, погремушка звенит и т. д.

Образительная предметно-игровая деятельность характерна для ребенка в период от полугода и по достижению им 1-1,5 лет. Действия ребенка с игрушками определяются физическими свойствами последних: ребенок может бросать мячик, двигать кубики или машинку, стучать игрушками друг о друга, вкладывать маленькую игрушку в большую и т. д. средством достижения цели в данной игровой деятельности являются те предметы, которыми ребенок совершает свои действия: ударить палкой по мячу, чтобы он покатился. Результат таких действий, вне зависимости от того, были ли они показаны взрослыми или совершались ребенком самостоятельно, не может быть предвиден ребенком, и он заинтересован в поиске все новых и новых эффектов от игры. Вероятностный характер результата игровой деятельности на данном этапе определяет и мотив последней [25, с. 29].

По достижению 1-1,5 летнего возраста ребенок способен использовать в своей игровой деятельности социальное назначение предметов: катать машинку, везти в кузове машины куклу или кубики.

Сюжетно-образительная игра характерна для детей двухлетнего возраста. В ходе своей игровой деятельности дети отображают полученные ими в быту впечатления: мишку покормить, куклу покачать. Взрослые своими

поступками учат ребенка отражать в игре различные увиденные ими ситуации из жизни. В возрасте с двух до трех лет ребенок учится новым для него игровым действиям: варить еду, катать куклу в коляске и кормить ее, использовать речевые высказывания вместо игровых действий как таковых (вместо убаюкивания куклы ребенок произносит «Ляля, баю бай»). Психологическое содержание игры также изменяется. Действия ребенка все еще остаются опосредованы игровым предметом, однако начинают условно имитировать его назначение.

Постепенно игровая деятельность ребенка становится сюжетно-ролевой. Помимо имитации и подражания действий, ребенок копирует поведение людей, которые их совершали в реальной жизни. Вначале игровые действия ребенка являются точной копией совершаемых в реальной жизни действий. Впоследствии, ребенок получает навыки обобщения и действия трансформируются в условные. Ребенок может пользоваться в ходе игры воображаемыми предметами или предметами, которые заменяют игрушки. По достижению трехлетнего возраста ситуация в игре становится воображаемой, ребенок полностью понимает ее условность. В сюжетно-ролевой игровой деятельности происходит единение ребенком слова и дела, само игровое поведение отражает осмысленные ребенком взаимоотношения окружающих его людей. Игра переходит в собственно-ролевую. А игровая деятельность представляет собой моделирование участниками знакомых для них общественных и трудовых взаимоотношений между людьми.

Игровая деятельность присутствует на протяжении всего периода дошкольного возраста. По мере своего развития детские игры становятся сюжетно-ролевыми, которые в свою очередь являются предметом психолого-педагогических исследований [14, с. 109].

В процессе сюжетно-ролевой игры дети моделируют взрослую жизнь и существующие в ней взаимоотношения между людьми, экстраполируют на себя в придуманных самостоятельно условиях выполняемые взрослыми социальные и трудовые функции.

Сюжетность-отличительная особенность придуманной детьми игры – характерна для игровой деятельности дошкольников. Такие сюжеты фрагментарны, нелогичны и неустойчивы. В старшем дошкольном возрасте игровые темы развиваются логически и касаются воображения, действий и отношений, однако зарождение сюжетности игровой деятельности происходит в более раннем возрасте. По мере развития сюжета, ролевые действия трансформируются в полноценные ролевые образы, показываемые детьми с помощью слов, действий, мимики и жестов [22, с. 26].

Все психологические и личностные качества детей активно развиваются в процессе игровой деятельности.

Игра влияет на развитие всех психических процессов, от самых простых до самых сложных, и на развитие волевых качеств. Игра является отправной точкой для развития волевого поведения, волевого внимания и памяти. В процессе игры дети лучше концентрируются и запоминают, чем, когда их непосредственно направляют взрослые. Сознательные цели, такие как концентрация внимания, запоминание чего-либо или подавление импульсивного поведения, достигаются быстрее и легче через игру [44, с. 212].

Игра оказывает значительное влияние на интеллектуальное развитие детей. Используя предметы-заменители, дети выполняют игровые действия в воображаемом пространстве, что положительно сказывается на развитии их мыслительных процессов. Постепенно количество игровых действий становится все меньше, повышается внутренняя, мыслительная активность ребенка. Таким образом, игра побуждает детей мыслить с помощью образов и представлений. Играя разные роли, дети могут видеть предметы под разными углами, способен рассмотреть происходящее с различных точек зрения, что также положительно сказывается на развитии мышления ребенка. Ролевые игры также способствуют развитию детского воображения. Сюжет развивает в воображении ребенка: замена реальных вещей выдуманскими, принятие на себя несуществующих ролей. Деятельность, происходящая в воображаемых пространствах, стимулирует творческую активность и потенциал детей.



В основном, дети взаимодействуют со сверстниками через совместные игры. Играя вместе, дети размышляют о потребностях и поведении друг друга и сверстником, закрепляют свои собственные взгляды, планируют и осуществляют совместную деятельность. В этом возрасте игра оказывает сильное влияние на развитие коммуникативных навыков детей.

Во время игры развиваются и другие виды деятельности, которые впоследствии становятся самостоятельными. Продуктивная деятельность, такая как рисование и поделки, с самого начала тесно связана с игрой. Рисуя, ребенок придумывает определенный сюжет. Строительство из блоков также связано с воображением. В период старшего дошкольного возраста результаты продуктивной деятельности становятся особо ценны и не зависят от игровой деятельности.

Учебная деятельность также формируется в процессе игры. Она не зарождается в ней, но происходит под руководством взрослых. Дети учатся через игру. Обучение рассматривается как форма игры с четкими ролями и правилами. Следуя этим правилам, дети осваивают основные этапы обучения.

Игра является самым важным видом деятельности для детей дошкольного возраста, но в младшем школьном возрасте ее роль становится не такой существенной.

Одна из особенностей игры заключается в том, что она отражает человеческую деятельность. Поговорка «игра – это труд» не напрасна. Каждый ребенок, который хоть раз задумался о важности игры, одинаково подготовлен к жизни. Дети играют для удовлетворения своих естественных потребностей.

А. М. Горький писал, что игра – это средство, с помощью которого дети узнают о окружающем их мире, а также средство, позволяющее развивать навыки и способности. Играя, дети часто подражают жизни и работе взрослых, используя реальные предметы вместо игрушек и персонажей. В игре дети выполняют определенные действия. Они строят дома, путешествуют, ухаживают за детьми и куклами, лечат, учат друг друга, занимаются

домашними делами, защищают свою страну от врагов и совершают героические поступки. Отметим, что целью игры является сама игровая деятельность, а не ее результат [18, с. 28].

В большинстве игр участвует более одного человека. Это помогает детям развить чувство коллективизма и научиться организованно работать вместе, т.е. руководить другими и следовать определенным правилам. Они помогают развивать силу воли, дисциплину, ответственность за свои поступки и поведение, а также моральный облик. В каждой игре дети соглашаются играть на определенных условиях, и, если кто-то нарушает эти правила, он либо выбывает из игры, либо не может ее продолжить. Многие игры предполагают соревнование, что может повысить умственную и физическую активность и развитие детей.

В большинстве случаев дети с общим нарушением речи нуждаются в игре так же, как и их сверстники. Поэтому игра является важным условием для личностного и интеллектуального развития детей дошкольного возраста.

Языковые нарушения могут привести к изменениям на психологическом уровне, таким как раздражительность, истерики, замкнутость, депрессия, негативизм, апатия, умственная усталость и усиление чувства неполноценности [16, с. 92].

Орфографические трудности, неоднозначная фонология слов, ограниченный словарный запас, полное или частичное отсутствие грамматических форм, изменения в ритме и беглости речи – все это в большей или меньшей степени проявляется у группы детей с особенностями развития, влияет на их игровую деятельность и характеризует их игровое поведение. Дети со слабыми условными рефлексиями, замедленной дифференциацией и неустойчивой памятью менее активно, в сравнении со здоровыми сверстниками, принимают участие в игре. Они быстро утомляются из-за низких показателей моторики.

С другой стороны, у детей с нарушениями речи часто значительно задерживается когнитивное развитие, и они могут долгое время не понимать

содержание и правила многих игр.

Дети с нарушениями речи могут развивать игровую деятельность только под непосредственным влиянием тембра голоса, наблюдающего взрослого или обязательных ежедневных объяснений правил. Поэтому самым важным условием для постепенного изучения и начала понимания языка является повторение одних и тех же игровых действий.

### **Выводы по 1 главе:**

Обобщая вопросы, рассмотренные в главе 1, можно сделать следующие выводы.

Коммуникативные навыки – это умения, которые позволяют получать и передавать сообщения, и успешно общаться со своим окружением, организуя тем самым процесс коммуникации. Коммуникативная компетентность включает подготовку к общению, способность организовать общение, знание и соблюдение правил общения.

В отечественной психологии общение считается одним из важнейших условий развития детей дошкольного возраста, важным элементом развития личности и важнейшей формой человеческой деятельности, направленной на познание и самооценку через общение с другими людьми. В целом, развитие коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с нарушениями речи несколько отличается от развития навыков здоровых детей дошкольного возраста.

Дети с нормальным языковым развитием постепенно повышают свои коммуникативные навыки по мере развития деятельности, мышления и общения. Дети с легкими и умеренными нарушениями развития испытывают трудности в составлении рассказов, отдельных предложений и фраз. Во многих сказках просто перечисляются действия, изображенные на картинках. Когда дети пересказывают короткие рассказы и сказки, проблемы очевидны: они лишь частично понимают прочитанное, пропускают важные моменты содержания, прерывают рассказ и повторяют его снова и снова, испытывают трудности с выбором слов.

Описывать знакомые предметы и игрушки этим детям было крайне сложно и невозможно. В большинстве случаев описания ограничивались названием конкретных особенностей, на которых дети заострили внимание, или перескакиванием с одной идеи на другую. В результате их речь становится менее грамматичной, словарный запас не развивается, а, напротив, становится трудно восприимчивым.

Игра является важным видом деятельности в дошкольном возрасте и обеспечивает наиболее благоприятные условия для интеллектуального и личностного развития детей. Это объясняется тем, что в процессе игры дети стремятся узнать то, чего они еще не знают. Игра – это организованная деятельность, направленная на воспроизведение и усвоение социального опыта, а также на развитие и совершенствование саморегуляции. Ее можно использовать для обучения правильному произношению и исправления ошибок.

Учебно-воспитательный план, основанный на игре как способе организации жизни и деятельности детей, включает в себя развитие коллективного поведения, социальных навыков и положительных личностных качеств. Конечно, это требует соответствующего руководства и игры, а также понимания того, что это жизненный процесс, который меняется изо дня в день.

Без такой среды дети не смогут заниматься приятной и содержательной деятельностью.

## **ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ**

### **2.1. Основные принципы, организация и методика констатирующего эксперимента**

Так как мы выяснили, что коммуникативные навыки детей в большей степени зависят от речевого уровня, обследование началось с заполнения речевых карт по Н. М. Трубниковой. Комплексному логопедическому обследованию должен предшествовать сбор соответствующей медицинской и образовательной документации. Последняя может быть предоставлена медицинскими работниками, членами семьи, воспитателями и учениками. После получения необходимой документации проводится тщательная оценка моторики пальцев на кистях рук ребенка и его общей моторики, двигательной и анатомической специфики артикуляционного аппарата, фонетической речи (произношения и интонации), фонематических принципов, навыков письма, лексики, навыков чтения, грамматики речи. Для каждого обследуемого составляется специализированная речевая карта, в которой производится упорядоченная регистрация всех данных, полученных в ходе обследования.

В рамках настоящего исследования и проведения анализа анамнеза детей акцент был сделан на изучении разделах о беременности и особенностях родового процесса, болезнях, моторном и речевом развитии в младенчестве.

Ранний двигательный прогресс особенно примечателен в связи с его влиянием на формирование речи у ребенка.

Мне показалось интересным наблюдать за проявлением гуления, лепета, первых слов и фраз в речевой истории ребенка. Эта информация очень важна, поскольку любые отклонения в пренатальном развитии или раннем детстве могут стать источником языковых проблем в дальнейшем.

По результатам проведенного анализа анамнеза детей, предоставленной

медицинскими работниками документации и протоколов ПМПК стало возможным заключить, что для абсолютно каждого из исследуемых детей были характерны отклонения на протяжении всех периодов их развития (пренатальный, собственно натальный и постнатальный): курение матери во время беременности, хронические заболевания матери и детские инфекционные заболевания. Соответственно, анамнез каждого ребенка имеет те или иные отягощения.

*Анализ состояния общей моторики.*

Для выполнения всех предложенных заданий использовались демонстрации и словесные инструкции.

Для всех обследуемых детей был характерен примерно одинаковый уровень снижения общей моторики.

Было отмечено, что наибольшие трудности у детей вызвали тесты на определение статической и динамической координации; напротив, они более успешно справились с тестами на определение чувства ритма.

Исходя из вышеуказанного, следует, что для общей моторики детей с ОНР присуща не только неуклюжесть, но также снижение волевых движений, отсутствие их точности, недостаточность амплитуды и правильность позы.

Исследование общих двигательных навыков выявило заметный дефицит в этой области, особенно в отношении статической и динамической координации движений.

*Качественный анализ результатов обследования.*

Исследование моторной памяти показало, что все дети испытывали трудности при выполнении тестов.

В ходе исследования произвольных движений обследуемые дети не смогли выполнить пробы. Наблюдались несогласованность движений ног и ошибки в реакции на сигналы.

Посредством тестов на статистическую координацию возможно произвести поддержание позы с напряжением, а также при раскачивании возможно развитие компенсаторных навыков рук. Результаты применения

тестов на динамическую координацию свидетельствуют о наличии частичных достижений. Проверка у детей с ОНР указывает на то, что дети с ОНР стали производить повтор образцов рисунков более быстрее и допускали меньше ошибок. Таким образом, результаты проведения данного исследования, свидетельствуют о том, что дети с ОНР имеют нарушения общих моторных навыков из – за дизартрии. Об этом свидетельствует наличие у них выраженных нарушений волевых движений, а также объем, скорость производимых ими движений.

#### *Анализ состояния мелкой моторики.*

Сначала тесты демонстрировались, а затем давались словесные инструкции.

У всех испытуемых детей наблюдался одинаковый уровень нарушения мелкой моторики.

Затруднения у дошкольников имелись при осуществлении ими статических координаций движений. Трудности наблюдались при таких движениях, когда дошкольники держали пятый и первый пальцы вместе при воспроизведении счета. Также имелись трудности при выполнении ими таких движений, когда они клали третий палец на второй, формировали и удерживали кулак из остальных пальцев.

Дошкольники с дизартрией сталкиваются с затруднениями при контроле мелкой моторики. Это наблюдается посредством наблюдаемых нарушений движений, их прерывистости, переключений действий и наличия плохой моторики в повседневных действиях, например, при завязывании шнурков и т. д.

Относительно выявленных результатов по мелкой моторике, стоит выделить, что они в основном наблюдались при статической координации движений дошкольников.

#### Качественный анализ результатов обследования.

По результатам анализа статистической координации движений дошкольников было выявлено, что имеется их недостаточная развитость, так

как имеются не только признаки напряжения, но и признаки ригидности в процессе воспроизводимых движений.

Анализируя динамические движения дошкольников, наблюдаются затруднения, так как действия скованны, отсутствует способность их чередования и присутствует напряженность.

*Анализ артикуляционной моторики.*

Предложенные тесты сначала демонстрировались, а затем давались словесные инструкции.

У всех испытуемых детей наблюдалось нарушение артикуляционной моторики.

Особенно серьезными были трудности с выполнением теста на чередование языка «лопата» и «игла», дети не могли переключаться между позами, не застревая. Однако, обследуемые лучше справлялись с тестами, направленными на нижнюю челюсть и губы.

Известно, что у детей, страдающих дизартрией, наблюдаются проблемы с мышечным тонусом, неспособность сохранять определенные позы, истощаемость движений, сопутствующие движения, тремор, гиперкинезы и слюнотечение. Исходя из результатов проведенного исследования было доказано о наличии у детей нарушений артикуляционной моторики. В основном оно было выражено в моторной функции языка.

Качественный анализ результатов обследования.

При проверке двигательных функций языка у дошкольников было выявлено наличие недостатков, выраженных в двигательных языка, поскольку его движения имели недостаточный объем, а также наблюдались дополнительные движения. Таким образом, можно сделать вывод о том, что двигательные функции у дошкольников сформированы недостаточно и им характерны менее разнообразные движения.

Участвующим в обследовании дошкольникам характерны незначительные нарушения по ограничению количества воспроизводимых ими действий челюстью. На этом основании, приходим к выводу о том, что



данные дошкольники имеют проблемы с артикуляционной моторикой из-за нарушения произношения. Кроме того, принимающие участие в обследовании дошкольники имеют недостаток моторной функции языка, что сказывается на произведении ими свистящих, шипящих и иных звуков. Наличие таких затруднений у дошкольников в свою очередь приводит к трудностям при формировании коммуникативных навыков.

## **2.2. Анализ результатов обследования коммуникативных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Условно коммуникативные навыки делятся на две группы: навыки, которые помогают человеку передавать свои мысли и чувства (умение говорить, самоконтроль, самопрезентация); навыки, которые помогают понимать окружающих (умение договариваться, сопереживать, слушать и слышать собеседника). Для обследования первой группы коммуникативных навыков подойдет также обследование по Н. М. Трубниковой.

*Анализ состояния звукопроизношения.*

Качество звукопроизношения оценивалось по следующей шкале:

3 – произношение звуков правильное;

2 – страдает произношение 1 – 3 звуков;

1 – страдает произношение свыше 3 звуков, либо звук отсутствует.

Оценка нарушений звукопроизношения у детей с ОНР представлена в таблице 1.

Таблица 1

### Оценка нарушений звукопроизношения у детей с ОНР

Дети	Свистящие	Шипящие	Сонорные	Средний балл
1. Лиза	3	2	2	2,3
2. Андрей	2	2	2	2
3. Данил	2	2	2	2
4. Ксюша	3	2	2	2,3
5. Саша	2	2	2	2
Средний балл	2,4	2	2	

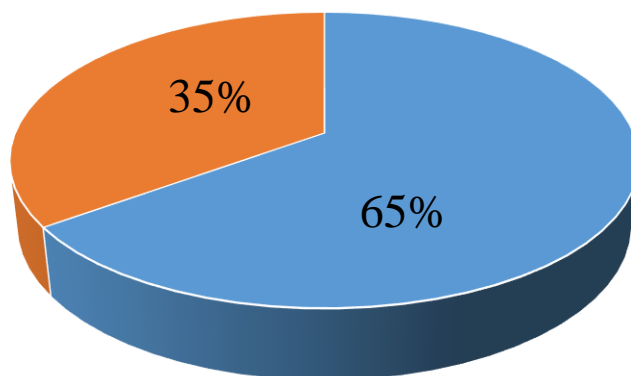
Результаты обследования звукопроизношения показали, что нарушений в произношении гласных звуков, йотированных согласных, аффрикатов, парных звонких и глухих согласных нарушений не выявлено.

Нарушение произношения свистящих звуков наблюдается у трех детей – Андрея, Данила, Саши (фонологический дефект: Андрей – С↔Ц, Данил – З→Ф, Саша – С→Ш; антропофонический дефект: межзубный произношение у Андрея). Нарушение произношения шипящих звуков наблюдается у всех детей (фонологический дефект: Лиза, Андрей, Саша – Ш→Ф, Данил – Ж→Ж', Ксюша – Ж→З, Саша – Щ→Ч; антропофонический дефект: боковой произношение – у Лизы и Ксюши).

У всех детей наблюдается нарушение соноров (фонологический дефект: Саша – Р→Л; у Андрея, Ксюши, Саши – Л→В; антропофонический дефект: Р – горловое произношение – у Лизы, Андрея, Ксюши; у Данила звук Р – отсутствует).

На основе вышесказанного можно сделать вывод, что у данной категории детей преобладает фонологический дефект, проявляющийся в заменах и смешении звуков.

Изобразим на графике дефекты звукопроизношения у детей с ОНР (рис. 1).



■ Фонологический дефект ■ Антропофонический дефект

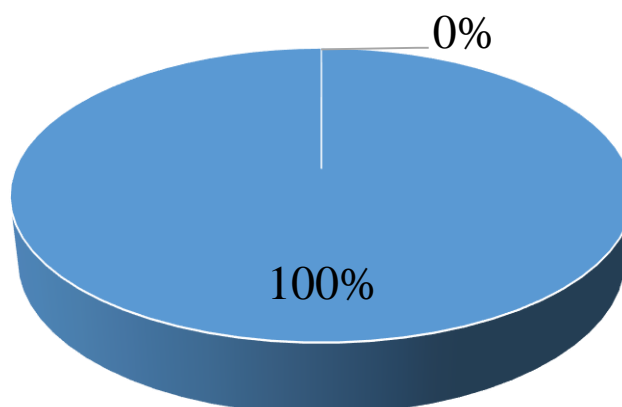
Рис. 1. Дефекты звукопроизношения у детей с ОНР

Из рисунка 1 мы видим, что у детей преобладает фонологический

дефект– 65%, антропофонический дефект–35%.

Также наблюдается полиморфное нарушение звукопроизношения, проявляющееся в нарушении звуков из разных фонетических групп.

Нарушение звукопроизношения у детей с ОНР изобразим на рис. 2.



■ Полиморфное нарушение ■ Мономорфное нарушение

Рис. 2. Нарушения звукопроизношения у детей с ОНР

На рисунке 2 показано, что у всех детей наблюдается полиморфное нарушение звукопроизношения – 100%.

Качественную характеристику звукопроизношения представим в таблице 2.

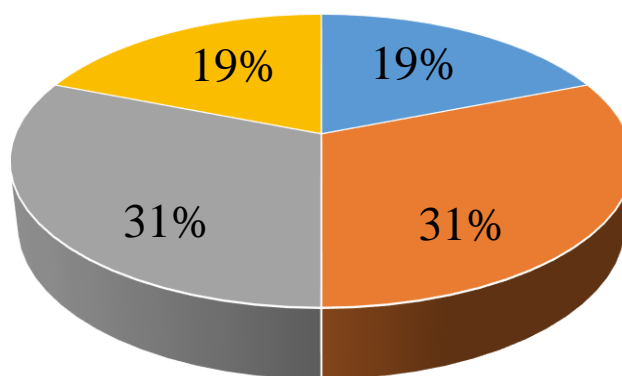
Таблица 2

Качественная характеристика звукопроизношения

Дети	Свистящие				Шипящие			Соноры			
	С	С'	З	З'	Ш	Ж	Щ	Р	Р'	Л	Л'
1. Лиза	+	+	+	+	→С	+	+	Горл.	+	+	+
2. Андрей	С↔Ц	+	+	+	→С	+	+	Горл.	+	→В	+
3. Данил	+	+	→Ф	+	+	→Ж'	+	-	+	+	+
4. Ксюша	+	+	+	+	+	→З	+	Горл.	+	→В	+
5. Саша	→Ш	+	+	+	→Ф	+	→Ч	→Л	+	→В	+

Анализ произношения свистящих, шипящих и сонорных звуков у детей с ОНР выполним на рисунке 3.

По данным рисунка 3 мы видим, что нарушение свистящих звуков составляет 19%, шипящих – 31%, звука Р – 31%, звука Л – 19%.



■ Свистящие звуки ■ Шипящие звуки ■ Звук Р ■ Звук Л

Рис. 3. Анализ произношения свистящих, шипящих и сонорных звуков у детей с ОНР

Недостатки звукопроизношения у обследуемых детей скорее всего возникли в результате нарушений в артикуляционной моторике, а именно в недостаточной подвижности языка; нарушении мышечного тонуса и недостаточного координирования в работе отдельных частей языка. Соответственно движения языка ограничены, и выполнение ряда артикуляционных укладов для детей возможно частично либо недоступно совсем. Что и отразилось на некачественном произношении звуков у ребят и как следствие трудности с коммуникативными навыками. Результаты обследуемых функций фонематического слуха и фонематического восприятия, пассивного и активного словаря, грамматического строя речи, связной речи показало, что у всех детей есть трудности при выполнении заданий.

Проверка второй группы коммуникативных навыков была проведена по методике «Маски» М. В. Корепанова и Е. В. Харламова.

Каждому ребёнку раздали по 4 маски: хорошее и плохое настроение, стремление к доминированию и подчинению.

Задаются вопросы: «Какое у тебя лицо, когда ты смотришь на ребят своей группы? А на кого обычно ты смотришь так? А кто из группы на тебя смотрит так? (показываем каждую маску по очереди)»

При оценке результатов смотрят какие маски чаще показывал ребёнок.

Исследование показало, что у детей с ОНР может появиться искажение восприятия своих одноклассников. Так у Лизы доминировала маска с плохим настроением, у Андрея маска со стремлением к доминированию. Данил, Ксюша и Саша редко показывали на маску с хорошим настроением.

**Выводы по 2 главе:**

В ходе проверки было выявлено, что у всех обследуемых детей с ОНР недостаточно сформированы коммуникативные навыки, а именно навыки, которые помогают человеку передавать свои мысли и чувства, понимать окружающих.

## **ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **3.1. Основные принципы, цели, задачи, этапы и методики логопедической работы по формированию коммуникативных навыков у детей с общим недоразвитием речи**

На основании данных исследования были даны рекомендации по развитию коммуникативных навыков у дошкольников с ОНР. Для связной речи характерно наличие фразовой речи, включая лексико-грамматические и фонетико-фонематические элементы недоразвитости. Кроме этого, посредством проведенного исследования установлено, что у дошкольников имеются ограничения активного словарного запаса. В основном они чаще используют глаголы и существительные. У большей части дошкольников сохранены не только недостатки произношения отдельных звуков, но и наблюдаются нарушения в структурах произносимых ими слов. Данные дошкольники в своей повседневной речи испытывают затруднения при употреблении слов, и они не имеют знаний их правильного произношения. При этом, их свободное общение имеет ряд затруднений, они вступают в контакт с другими людьми в присутствии взрослых, которые объясняют речь ребенка, что очень затрудняет развитие коммуникативных навыков.

Все это может спровоцировать у ребенка комплексы и уход ребенка «в себя». Ребенок с ОНР постепенно отдаляется от нормотипичных детей, опасаясь, что над ним будут шутить по поводу его дефекта речи.

Поэтому формируя коммуникативные навыки при данной патологии необходимо опираться на факты, облегчающие и направляющие процесс преобразования речи в связную. Отсюда следует, что работа должна быть определена:

- сложностью речевой деятельности и её значением для развития ребёнка;

- наличием недостатков и отклонений в речевом развитии детей.

По итогу исследования мы пришли к выводу, что отклонения в речевом развитии детей старшего дошкольного возраста возникают на разных уровнях:

- фонетическом;

- фонематическом,

- просодическая – умение владеть голосом, правильность и четкость дикции, умение правильно расставлять логические и синтагматические ударения, паузы;

- лексико-грамматическом – нарушение морфологического и морфологического анализа. Это трудности различения частей слова и частей речи, нарушение смены слов и форм, нарушение связной речи, планирования, прогнозирования речи.

Из этого получаем, что игры являются важной частью глобальной работы по формированию коммуникативных навыков у детей с общим недоразвитием речи.

При проведении такой работы решаются следующие задачи:

- формирование артикуляционной базы речи;

- формирование правильного звукопроизношения;

- формирование умений выделять существенные признаки и основные части (детали) предметов, использовать для их определения адекватные фразы-высказывания;

- формирование обобщенных представлений о построении описания предмета;

- овладение детьми языковыми средствами, необходимыми для составления связных высказываний;

- практическое усвоение навыков описания путём тренировочных упражнений.

Очень важна работа по формированию у детей грамматически

правильной речи в следующем направлении:

- систематические упражнения в правильном употреблении словоформ (падежных окончаний существительных, прилагательных, некоторых глагольных форм);

- формирование у детей практических навыков словоизменения;

- упражнения в правильном построении фраз;

- формирование навыков контроля за грамматической правильностью речи;

- активизация и обогащение словарного запаса.

Исходя из практики, стоит отметить, что эффективным средством в процессе формирования у дошкольников коммуникативных навыков является игровая форма. Например, при описании представленных предметов, дошкольники должны произнести их название и составить их описание. Ими должны быть указаны не только внешние различия, но и выделены основные признаки, характерные для представленных им предметов. Такого рода игры способствуют дошкольникам выделению признаков и дать более полное описание предметов.

Для эффективности общеречевого развития дошкольников применяют метод, когда дошкольник воспроизводит параллельное описание двух предметов, которые однотипны между собой. При этом, логопед должен после воспроизведенного описания дошкольником произнести не только описание представленного предмета по частям, но и озвучить название одних и тех же персонажей.

Таким образом дошкольники более эффективно закрепляют речевые навыки при описании предметов, а также у них более активно развиваются навыки речевого мышления.

Использование игр с пиктограммами и сюжетными картинками при составлении описательных рассказов значительно облегчает развитие коммуникативных навыков у детей. При этом наличие наглядного плана делает эти рассказы ясными, связными, законченными, последовательными.



Игры также следует использовать для сравнительных рассказов, отгадывания загадок о предметах, а также для обучения детей самостоятельно задавать вопросы.

Поэтому у детей с общим недоразвитием речи активная речь может использоваться как средство общения только при постоянной помощи в виде дополнительных вопросов, оценочных суждений и т. д.

### **3.2. Содержание логопедической работы по формированию коммуникативных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе игровой деятельности**

Для логопедической работы по формированию коммуникативных навыков мы использовали иллюстрации и сюжетные образы к сказке «Теремок». При выборе сюжетов следует руководствоваться их коммуникативной составляющей, общей эмоциональностью персонажей, способностью персонажей выражать информацию с помощью невербальных средств коммуникации (мимики, жестов, пантомимы). Также это могут быть сказки «Куручка Ряба», «Лиса и журавль», «Три медведя», «Гуси-лебеди», «Заюшкина избушка», «Петушок и бобовое зернышко»; разнообразные рассказы. Изначально количество героев минимально (до четырех), сюжет прост и состоит из повторяющихся действий. Затем количество героев увеличивается (до семи), сюжет удлиняется и усложняется. Особое внимание следует уделить выбранной для текстов визуализации: она должна отражать мимику и пантомиму персонажей.

Ход работы:

1. Ознакомление с содержанием текста; два раза выразительно прочитываем текст.

При первом чтении мы делаем акцент на визуальные образы, а при втором – обращаем внимание на собственное невербальное поведение.

При просмотре картинок (иллюстраций, мультфильмов),

сопровождающих первое чтение, мы акцентируем внимание детей на мимике героев произведения, поз их тела. В ходе работы были использованы рисунки – иллюстрации к сказке «Теремок».

Использование мультфильмов в качестве наглядных пособий способствует старшим дошкольникам развить аналитические видения. Таким образом, они могут посредством наглядных пособий разделить сюжетные связи, провести анализ мимики, поз, жестов мультипликационных героев. Посредством первоначального просмотра при отключенном звуке, в процессе которого логопед осуществляет комментирование действий мультипликационных персонажей и побуждает дошкольников производить подражание. После просмотра мультфильма с включенным звуком логопед акцентирует внимание дошкольников на сопоставление слов и невербальных средств, таких как мимика, пантомимы, жесты.

Обучение за счет применения наглядных пособий, а в данном случае посредством просмотра мультфильма становится не только интересным для дошкольников, но и увлекательным. Кроме этого, посредством поэтапного просмотра со звуком и сопоставлением мимики, жестов, поз мультипликационных героев способствует дошкольникам в понимании эмоционального состояния и произвести связь между вербальными и невербальными средствами.

Помимо этого, закрепление содержания невербальных сигналов осуществляется за счет использования чтения вслух и пересказа текста. С помощью соответствующих жестов, позы, мимики и интонации мы можем выразить эмоции и чувства персонажей. Кроме того, мы можем символически изобразить действия персонажей с помощью показательной или символической невербальной коммуникации, которая легко воспроизводится соответствующими словами (например, жесты приветствия, прощания, согласия/отказа, угрозы/просьбы).

2. Психогимнастическое обыгрывание отдельных сюжетных звеньев.

В работе с детьми мы использовали различные техники, чтобы помочь

им понять повествование о «Теремке». С помощью описания действий, визуальных образов, физического контроля и прикосновений мы позволили детям осознать как моторные, так и эмоциональные ощущения. Это позволило им более полно понять текст и придать ему более глубокий, эмоционально окрашенный смысл.

В комплексе занятий также использовались психомоторные этюды. Их использование способствует в развитии выразительных движений, моторных и эмоциональных ощущений дошкольников. Также данное использование способствует навыкам развития у дошкольников аффективным всплесков и развитию речи в целом.

«Мышка – норушка» (выражение страха, радости, интереса). Страшно ей: бежит, к земле приклоняется, плечики подняла, бровки подняла, лапки прижала к груди, пищит от страха, оглядывается: «Пи-пи-пи! Ой, не гонится ли кто за мной?». Вдруг видит – стоит терем – теремок, не низок, не высок. Обрадовалась мышка-норушка, заулыбалась, плечики расправила, в ладоши захлопала, запрыгала: «Ура! Вот где спрятаться можно!». Подбежала мышка к теремочку. Интересно ей стало, носик вытянула, бровки подняла, в теремок то так заглянет, то эдак. Потом постучала и спрашивает: «Тук-тук. Кто в теремочке живет? Тук-тук. Кто в невысоком живет?».

«Лисичка-сестричка» (выражение хитрости, настороженности, любопытства). Бежит мимо лисичка-сестричка. Хитрющая, глазки узенькие, ко всему приглядывается, ко всему принюхивается, лапками осторожно ступает. Увидела теремок, заинтересовалась: «Ой, что это тут такое?». Подкралась потихонечку, ушки прижала, воздух нюхает, ушками слушает. Постучала и вкрадчиво, тихо говорит: «Тук-тук! Кто в теремочке живет? Тук-тук! Кто в невысоком живет?».

«В Теремочке» (выражение радости общения, радости встречи). Сидят в теремочке лягушка-квакушка, мышка-норушка, зайка-побегайка, лисичка-сестричка. Хорошо им вместе, приятно. Сидят за столом, за лапки друг друга взяли, улыбаются, друг друга гладят, лапки жмут. И так им хорошо, что

каждый хочет своим теплом с другом поделиться. Вдруг слышат: стучит кто-то. Удивились все, плечами пожимают, брови подняли, мордочки вытянули, спрашивают: «Кто это?». А это волчок – серый бочок к ним в теремок просится. Пустили его в теремок. Обрадовались все ему: обнимают, за лапку здороваются, в теремок приглашают: «Заходи – заходи! Мы так тебе рады!».

### 3. Невербальное предвосхищение ситуаций, событий и отношений.

Мы побуждали детей выражать эмоции, состояния и отношения, которые не были указаны в тексте, прорабатывая отдельные сюжетные звенья. Для того чтобы воспроизвести текст, мы попросили их сыграть в ролевую игру. Затем они пытались имитировать невербальное поведение персонажей с помощью мимики и пантомимы. Мы комментировали их действия, предложили детям озвучить их от лица изображаемого героя сказки.

### 4. Составление плана.

Для организационной поддержки дошкольников необходимым является составление плана. В этом плане дошкольники изначально используют отдельные звенья действий, а далее им используются звенья цельного текста.

В процессе создания плана необходимым условием является учет производимых эмоций героев, а также их динамики. Таким образом, при проведении логопедического занятия наличие цепочки образов выступает в качестве опоры производимого дошкольниками пересказа. В процессе составления плана применяются как пиктограммы человеческих лиц, так и движение фигур героев. Отметим, что пиктограммой является схематическое изображение, посредством которого осуществляется передача эмоциональной мимики, что в свою очередь способствует в создании графической модели эмоционального ряда.

Для проведения игры «Теремок» нами были использованы сюжетные картинки и пиктограммы. Отметим, что возможно при проведении игр использование как цельных, так и разделенных пиктограмм. В них могут быть использованы отдельные элементы образа героев. Например, отдельно брови, глаза, губы или же только контур лица.

Подвижная человеческая фигура представляет собой схематическую марионетку-самолет. Посредством позируемого персонажа возможна передача динамики и позы персонажа. Наличие сюжетной связи способствует дошкольникам в определении темы, а также произвести схематическое изображение или определить название.

#### 5. Драматизация.

В процессе заключительного этапа работы производится изначально инсценировка, а в последующем зарисовка персонажей или эпизода. Дошкольники рисуют по желанию, без указаний на определенные персонажи. Таким образом возможно определить какие именно истории стали значимыми и интересными для дошкольников и как они смогли отразить позы и эмоции персонажей.

Вербальные средства общения реализуются в процессе обучения составлению высказываний и рассказов по сюжетным изображениям и сериям картин.

#### Материал.

Сюжетные изображения представлены картинками, фотографиями и репродукциями картин, имеющих ярко выраженную эмоциональную и социальную окраску. Важно, чтобы эмоции персонажей могли быть легко опознаны детьми.

Серии сюжетных картин подбираются таким образом, чтобы динамика события напрямую была связана с изменением эмоционального состояния персонажей.

Сначала подбираются изображения, где явно видна причина эмоционального состояния одного из героев. Например, девочка плачет: мальчик сломал построенную ею башню; мальчик радуется: ему дарят подарок; мальчик испугался: к нему подбежала большая злая собака.

Затем сюжеты становятся более сложными, причина не видна явно, но все-таки отражена в изображении. Например, мама сердится на мальчика: он разорвал брюки; девочка грустно смотрит на улицу: ей нельзя гулять (завязано

горло); мальчик рад: бабушка пришла (вешает пальто на вешалку у дверей, у мальчика руки раскрыты для объятия).

На заключительном этапе изображения отражают лишь эмоции. Причина эмоционального состояния не отражена явно и может быть объяснена внутренними (желания, характер, состояние, отношение) или внешними. На этом этапе широко используются пиктограммы и фотографии детей, переживающих определенные эмоции. На снимках дети мимически выражают базовые эмоциональные состояния (радость, грусть, удивление, испуг, гнев).

Для работы также использовали репродукции следующих картин: К. Маковский. «Дети, бегущие от грозы»; И. Крамской. «Неутешное горе»; И. Репин. «Не ждали».

Последовательность работы

#### 1. Определение эмоций.

При рассмотрении картины, дошкольники определяют эмоциональное состояние представленных им героев.

«Дети, бегущие от грозы» – страх;

«Неутешное горе» – скорбь, грусть;

«Не ждали» – удивление, радость, интерес, страх.

Дошкольники производят их соотношение с представленными им изображениями. На основе данных изображений они моделируют свои позы. Таким образом дошкольники более полно осознают смысл, а также ими более полно определяется динамика представленных событий.

Дошкольники производят копирование изображений, что позволяет им в создании небольших воспроизведений историй по представленным изображениям посредством иллюстраций, фотографий и т. д.

Дошкольники под контролем логопеда производят озвучивание представленных персонажей. Они воспроизводят описание не только их двигательных движений, но и эмоций, присущих данным персонажам.

#### 3. Невербальное предвосхищение ситуации, событий и отношений.

Логопед обращается к дошкольникам с просьбой о показе события, которое представлено на рисунке. Кроме этого, логопед симулирует дошкольников для того, чтобы они воспроизвели продолжение представленных событий. То есть дошкольники по изображению должны воспроизвести развитие сюжета в виде продолжения событий либо посредством цепочки действий, представленных им на рисунке.

Насыщенность содержания причиной и следствием превращает обыгрывание одной картины или образа в инсценировку с цепью из двух-трех сюжетных звеньев, насыщенных эмоционально-коммуникативным смыслом.

#### 4. Обсуждение.

В процессе обсуждения важно показать детям, что невербальных предположений быть не может, но их вероятность различна. Педагог помогает детям выбрать наиболее вероятные предположения. Особое внимание уделяется анализу социально-эмоционального содержания ситуации.

В процессе обсуждения детям задаются проблемные вопросы: Что будет с героями события? Какие отношения сложатся между персонажем и окружающими людьми: семьей, сверстниками, соседями, знакомыми? Почему? Что необходимо сделать, чтобы получить наиболее благоприятный исход событий? Детям важно научиться аргументировать свои ответы, используя аффирмации – рассуждения.

#### 5. Составление плана.

Логопед обращается к дошкольникам с предложением составления графического плана, в котором они должны отразить не только мимику и пантомимику персонажей, но и отразить эмоции и события посредством применения схем и условных знаков. При этом, возможно использование цветных карточек с изображением геометрических фигур и соединений их стрелками между собой.

#### 6. Составление рассказа осуществляется в заключительном этапе.

Посредством пересказа педагога дошкольники воспроизводят описание присущих персонажам движений и эмоций. Они используют в рассказе не

только описание, но и прямую речь.

Игры, используемые для развития коммуникативных навыков, способствуют выработке у дошкольников единства, навыков коллективной работы, а также способствуют в определении положительных качеств окружающих и развивают умение воспроизводить им комплименты.

– Клеевой ручеёк.

Перед игрой логопед обсуждает с детьми о дружбу и взаимопомощь, проговаривает о том, что сообща можно преодолеть любые препятствия.

Дети встают друг за другом и держатся за плечи впереди стоящего. В таком положении они преодолевают различные препятствия.

Непременное условие для ребят: на протяжении всей игры они не должны отцепляться друг от друга.

– Слепец и поводырь.

Дети в парах: «слепец» и «поводырь». Первый закрывает глаза, а второй водит его по группе, даёт прикоснуться к различным предметам, не даёт столкнуться с другими парами, комментирует их передвижение. Затем участники меняются. Дети таким образом, проходят определённую «школу доверия». Логопед просит ответить, у кого было желание полностью довериться своему товарищу, кто чувствовал себя надёжно и уверенно. Почему?

– Вежливые слова.

Игра проводится в кругу с мячом. Ребята бросают друг другу мяч, называя вежливые слова. Назвать только слова благодарности, приветствия, прощания, извинения.

– Подарок на всех.

Задание: «Если бы у тебя был Цветик – Семицветик, какое бы желание ты загадал?» или «Если бы ты был волшебником и мог творить чудеса, то что бы ты подарил сейчас всем нам вместе?». Каждый ребёнок загадывает одно желание, оторвав от общего цветка один лепесток.

«Лети, лети лепесток, через запад на восток,



Через север, через юг, возвращайся, сделав круг,  
Лишь коснёшься ты земли, быть, по-моему, вели.  
Вели, чтобы...»

В конце можно провести конкурс на самое лучшее желание для всех.

– Разговор через стекло.

Дети становятся напротив друг друга и выполняют игровое упражнение «Через стекло». Нужно представить, что между детьми толстое стекло, оно не пропускает звука. Одной группе детей нужно будет показать (например, «Ты забыл надеть шапку», «Мне холодно», «Я хочу пить...»), а другой группе отгадывать то, что они увидели.

В результате регулярных занятий артикуляционной гимнастикой формируется правильная артикуляция звуков.

Упражнения развивают артикуляционный аппарат ребёнка и подготавливают к правильному произнесению нужных звуков. Эти упражнения подбираются, исходя из правильной артикуляции звука, поэтому их лучше объединять в комплексы. Каждый комплекс готовит всё то, что необходимо для правильного образования звуков (определённые движения и положения губ, языка, вырабатывает правильную воздушную струю). В своей работе мы использовали комплексы, разработанные Фомичёвой М.Ф.

Комплекс артикуляционной гимнастики для свистящих (с, з, ц):

1. «Загнать мяч в ворота».

Цель: создание длинной и прямой струи воздуха.

Описание. Вытяните губы трубочкой вперед и долго дуть на ватный диск (он находится на столе перед ребенком), направляя его между двумя кубиками.

Методические указания.

- Следите, чтобы щеки не распухли, для этого можно слегка придерживать их пальцами.

- Ведение диска на выдохе, не допуская прерывистого воздушного потока.

## 2. «Наказать непослушный язык».

Цель: Выбатывать умение, расслабив мышцы языка, удерживать его широким, распластанным.

Описание. Немного приоткрыть рот, спокойно положить язык на нижнюю губу и, пошлёпывая его губами, произнести звук «пя-пя-пя».

Удерживать широкий язык в спокойном положении при открытом рте под счёт от 1 до 5, от 5 до 10.

- Нижняя губа не должна быть подвернута и затянута за нижние зубы.
- Язык должен быть широким, его края касаются уголков рта.
- На одном выдохе несколько раз похлопать языком по губам.

Следить, чтобы ребёнок не задерживал при этом выдыхаемый поток воздуха.

## 3. «Лопатка».

Цель: Развивайте способность удерживать язык в спокойном и расслабленном положении.

Описание. Улыбнуться, открыть рот, поместить широкий передний край языка на нижнюю губу. Задержитесь в этом положении на счет от 1 до 5, от 5 до 10.

Методические указания.

- Не растягивайте губы в сильной улыбке, чтобы не было напряжения.
- Следите за тем, чтобы нижняя губа не загибалась.
- Не слишком высовывайте язык: он должен прикрывать только нижнюю губу.
- Боковые края языка должны касаться уголков рта.
- Если упражнение не работает, необходимо вернуться к упражнению «Наказать непослушный язык».

## 4. «Кто дальше загонит мяч?».

Цель: Создать плавный, длинный, непрерывный поток воздуха, идущий по середине языка.

Описание. Улыбнитесь, положите широкий передний край на нижнюю

губу и, как бы издавая долгий звук [Ф], сдуйте вату на противоположный край стола.

Методические указания.

- Нижняя губа не должна выступать за нижние зубы.
- Нельзя надувать щеки.
- Следить за тем, чтобы дети произносили звук [Ф], а не звук [Х] т. е.

воздушная струя была узкой, нерассеянной.

5. «Почистим зубы».

Цель: Научить детей задерживать кончик языка за нижними зубами.

Описание. Улыбнуться, показать зубы, открыть рот и кончиком языка почистить нижние зубы, сначала двигая языком из стороны в сторону, затем снизу-вверх.

Методические указания.

- Губы неподвижны, поставлены в положение улыбки.
- Подвигайте кончиком языка из стороны в сторону, следя за тем, чтобы он касался десен и не скользил по верхушкам зубов.
- Двигайте языком снизу-вверх, следите за тем, чтобы кончик языка был широким и начинал движение от корней нижних зубов.

Комплекс артикуляционной гимнастики для шипящих ([Ш], [Ж], [Ч], [Щ]):

1. «Вкусное варенье».

Цель: Развивать движение широкой передней части языка вверх и чашеобразное положение языка при произнесении звука [Ш].

Описание: Приоткройте рот и облизните нижнюю губу широким краем языка сверху вниз, но не из стороны в сторону.

Методические указания.

- Следите за тем, чтобы работал только язык, нижняя челюсть должна быть неподвижна.
- Язык должен быть широким, его края касаются уголков рта.
- Если упражнение не получается, надо вернуться к упражнению

«Наказать непослушный язык».

## 2. «Гармошка».

Цель: Укрепление мышц языка. Растянуть уздечку языка.

Описание. Улыбнуться, открыть рот, положить язык на верхнюю часть нёба и, не отпуская языка, открыть и закрыть рот. Губы находятся в положении улыбки.

Методические указания.

- Держать губы неподвижно, когда открывается рот.
- Открыть и закрыть рот, и задержать его в любом положении, считая от 3 до 5.

- Следить за тем, чтобы при открывании рта одна из сторон языка не провисала.

## 3. «Фокус».

Цель: Развивать подъем языка вверх, умение придавать языку ковшеобразную форму и направлять поток воздуха в середину языка.

Описание. Улыбнуться, открыть рот, поместить широкий край языка на верхнюю губу так, чтобы его боковые края были прижаты, а посередине языка образовалась бороздка, и подуть на ватный диск, наложенный на кончик носа. При этом воздух должен идти до середины языка, тогда ватка вылетит наружу.

Методические указания.

- Убедитесь, что нижняя челюсть неподвижна.
- Боковые края языка должны быть прижаты к верхней губе.
- Нижняя губа не должна заходить внутрь и тянуть за нижние зубы.

## 4. «Чашечка».

Цель: Научиться держать чашеобразный язык сверху, возле верхних зубов. Укрепить мышцы языка.

Описание. Улыбнуться, открыть рот и положить язык сверху в форме чашечки.

Методические указания.

- Если «Чашечка» не работает, поместите язык на нижнюю губу и слегка

нажмите на центр языка. При этом края языка поднимаются вверх и язык принимает нужную форму.

- Также можно расплющить язык, постукивая по нему губами, оборачивая его над верхней губой, придерживая края пальцами.

- Во время упражнения края языка находятся возле верхних зубов.

Комплекс артикуляционной гимнастики для сонорных звуков ([Л], [Л']):

1. «Наказать непослушный язык».

Цель: Развивать умение, расслабляя мышцы языка, держать его широким, приплюснутым.

Описание. Немного приоткрыть рот, спокойно положить язык на нижнюю губу и, пошлёпывая его губами, произнести звук «пя-пя-пя». Держать широкий язык в спокойном положении при открытом рте под счёт от 1 до 5, от 5 до 10.

Методические указания.

- Нижняя губа не должна быть подтянута и затянута за нижние зубы.

- Язык должен быть широким, его края касаются уголков рта.

- Несколько раз на одном выдохе похлопать языком по губам.

- Следить за тем, чтобы ребенок не задерживал выдыхаемый воздух.

2. «Пароход гудит».

Цель: Вырабатывать подъём спинки языка вверх.

Описание. Приоткрыть рот и длительно произносить звук [Ы] (как гудит пароход).

Методические указания.

Убедиться, что кончик языка опущен вниз и находится в глубине рта, а спинка приподнята к небу.

3. «Индюк».

Цель: Развивать подъем языка вверх, подвижность его передней части.

Описание. Приоткрыть рот, положить язык на нижнюю губу и производить движения широким передним краем языка вперед-назад вдоль верхней губы, стараясь не отрывать язык от губы, как бы поглаживая ее.

Сначала медленно, потом убыстрить темп и добавить голос, пока не слышится бл-бл (как индюк болбочет).

Методические указания.

- Следить, чтобы язык был широким и не сужался.
- Чтобы движения языка были вперед-назад, а не из стороны в сторону.
- Язык должен «облизывать» верхнюю губу, а не вырываться вперед.

#### 4. «Качели».

Цель: Развивать умение быстро менять положение языка, необходимое для соединения звука л с гласными: а, ы, о, у.

Описание. Улыбнуться, показать зубы, приоткрыть рот, положить широкий язык за нижние зубы (с внутренней стороны) и удерживать в таком положении под счёт от 1 до 5. Потом поднять широкий язык за верхние зубы и удерживать под счёт от 1 до 5. Так поочередно менять положение языка 4 – 6 раз.

Методические указания.

- Убедиться, что работает только язык, а нижняя челюсть и губы остаются неподвижными.

#### 5. «Лошадка».

Цель: Укрепляет мышцы языка и вырабатывает подъём языка вверх.

Описание. Улыбнуться, показать зубы, приоткрыть рот и пощелкать кончиком языка.

Методические указания.

- Упражнение выполняется сначала в медленном темпе, затем в более быстром.
- нижняя челюсть не должна двигаться; работает только язык.
- Если у ребенка не получается щелкнуть, необходимо предложить ему выполнить упражнение «Приклеить конфетку», а затем вернуться к упражнению.
- Следить, чтобы кончик языка не подворачивался внутрь, то есть чтобы ребёнок щёлкал языком, а не чмокал.

Комплекс артикуляционной гимнастики для сонорных звуков ([P], [P’])

1. «Чьи зубы чище».

Цель: Вырабатывать подъём языка вверх.

Описание. Приоткрыть рот и кончиком языка «почистить» верхние зубы с внутренней стороны, делая движения языком из стороны в сторону.

Методические указания.

- Губы в улыбке, показать верхние и нижние зубы.
- Следить, чтобы кончик языка не вылезал, не загибался внутрь, а находился у верхних зубов.
- Нижняя челюсть неподвижна, работает только язык.

2. «Маляр».

Цель: Отработать подвижность языка и его движение вверх.

Описание. Улыбнуться, приоткрыть рот и «погладить» кончиком языка твёрдое нёбо, делая движения языком вперёд – назад.

Методические указания.

- Губы и нижняя челюсть неподвижны.
- Следить, чтобы кончик языка, продвигаясь вперёд, доходил до внутренней поверхности верхних зубов, когда он продвигается вперёд, и не высовывался изо рта.

3. «Барабан».

Цель: Выработать умение делать кончик языка напряженным. Укреплять мышцы кончика языка, отработать подъём языка.

Описание. Улыбнуться, открыть рот и постучать кончиком языка за верхними зубами, многократно и отчётливо произнося звук д: д-д-д. Сначала звук д произносить медленно, затем убыстряя темп.

Методические указания.

- Рот должен быть открыт, губы в улыбке, нижняя челюсть неподвижна; работает только язык.
- Следить, чтобы звук [Д] носил характер чёткого удара (не был хлюпающим).

- Кончик языка не должен подворачиваться.

- Звук необходимо произносить чтобы ощущалась воздушная струя

#### 4. «Барабан – 2».

Цель: Укрепить подъём языка, развить упругость и подвижность кончика языка.

Описание: Рот открыт. Губы в улыбке. Широкий язык поднят вверх к нёбу и произносить поочерёдно отчётливо да – ды. При произнесении слога да язык отводится к центру нёба, при произнесении ды– перемещается к бугоркам за верхними резцами. Сначала упражнение выполняется медленно, далее темп убыстряется. При произнесении обязательно должна ощущаться выдыхаемая струя воздуха.

Методические указания.

- Следить, чтобы губы не натягивались на зубы. Нижняя челюсть не должна двигаться. Произнесение да –ды должно быть чётким (не хлюпающим), кончик языка не должен подворачиваться.

#### 5. «Автомат»

Цель: Укрепить подъём языка, гибкость и подвижность кончика языка.

Описание. Рот открыт, губы растянуть в улыбке. Напряженным кончиком языка постучать в бугорки за верхними зубами, многократно и отчётливо произнося звук т-т-т – сначала медленно, далее убыстряя темп.

Методические указания.

Следить, чтобы губы и нижняя челюсть были неподвижны, звук т носил характер чёткого удара, а не хлюпал, кончик языка не подворачивался, ощущалась выдыхаемая воздушная струя воздуха. Для проверки ко рту поднести полоску бумаги: при правильном выполнении упражнения она будет отклоняться.

Просодическая сторона речи важная часть в коммуникации.

Основные направления логопедической работы по формированию просодики:

– Регуляция эмоционального состояния.

Основной компонент раскрепощённой речи это – логически



выстроенные мысли и эмоциональная раскованность. Работа по регуляции у детей с дизартрией связывается с нормализацией мышечного тонуса. Основным методом регуляции эмоционального состояния – это мышечная релаксация. Ребенок начинает чувствовать расслабление и напряжение мышц.

– Тренировка слухового восприятия.

Большинство людей слышат свой голос искаженно, а не так, как слышат собеседники. Обучение слуховому восприятию означает, что ребенок учится слушать, понимать разницу между хорошим и плохим голосом.

Логопед показывает своим голосом примеры хороших и плохих голосов, а ребенок внимательно слушает, затем происходит обсуждение услышанного.

– Формирование речевого дыхания.

Этапы работы над формированием речевого дыхания:

- 1.Расширение физиологических возможностей дыхательного аппарата.
2. Формирование длительного фонационного выдоха через рот.
- 3.Формирование речевого выдоха.

Речевое дыхание – залог плавной речи. Плавная речь – целостное, непрерывное артикулирование интонационного логически завершенного сегмента высказывания в процессе одного непрерывного выдоха.

– Развитие мелодических характеристик голоса.

Нарушение голоса и медико-интонационные расстройства это и есть характерная особенность в речи детей с дизартрией. Они связаны с парезами языка, губ, мышц гортани, мягкого нёба, голосовых складок, нарушения их мышечного тонуса и ограничение их подвижности.

– Развитие просодических компонентов речи.

Речь детей с дизартрией имеет весомые отклонения от нормы по интонационным характеристикам.

Работа над просодическими компонентами включает в себя этапы:

- 1.Развитие мимической мускулатуры.
2. Формирование темпа – ритма.
- 3.Работа над логическим ударением.

4.Паузация текста.

5.Формирование представления об интонационной выразительности.

Логопедическая работа по формированию просодических компонентов.

Речь в старшем дошкольном возрасте у детей с дизартрией очень трудоемкий и длительный процесс, который строится с учетом языковых проявлений, но именно эти компоненты очень важны для правильного формирования коммуникативных навыков.

Коррекция звукопроизношения должна основываться на индивидуальных и личностных особенностях, учитывая возможности ребенка.

Рекомендации по коррекционной работе для Лизы, Андрея, Данила, Ксюши и Саши представлены в таблицах 3, 4, 5, 6 и 7 соответственно.

Таблица 3

Рекомендации по коррекционной работе для Лизы  
(ОНР 3 уровня с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии)

Моторная сфера	Звукопроизношение	Коммуникативные навыки
Развитие общей моторики, зрительно – пространственных ориентаций – совершенствование динамической координации движений, двигательной памяти, произвольного торможения. Развитие мелкой моторики – совершенствование статической и динамической координации движений. Развитие артикуляционной моторики – совершенствование статической и динамической организации движений артикуляционного аппарата.	Дифференциация звуков [Ш] и [С], постановка [Р].	Развитие словаря посредством знакомства со свойствами и качествами объектов, предметов и материалов, и выполнения обследовательских действий. Развитие умения выражать эмоционально-положительное отношение к собеседнику с помощью средств речевого этикета. Развитие навыков ситуативно-делового общения. Развитие связной диалогической и монологической речи. Развитие навыков саморегуляции эмоциональных состояний. Развитие сочувствия, эмпатии, адекватной самооценки.

Таблица 4

Рекомендации по коррекционной работе для Андрея  
(ОНР 3 уровня, псевдобульбарная дизартрия)

Моторная сфера	Звукопроизношение	Коммуникативные навыки
Развитие общей моторики, зрительно – пространственных ориентаций, совершенствование статической и динамической координации движений, двигательной памяти, произвольного торможения, ритмического чувства.	Дифференциация звуков [С] и [Ц]; звуков [Ш], [Р], [Л].	Развитие словаря посредством знакомства со свойствами и качествами объектов, предметов и материалов, и выполнения обследовательских действий.
Развитие мелкой моторики – совершенствование статической и динамической координации движений.		Развитие умения выражать эмоционально-положительное отношение к собеседнику с помощью средств речевого этикета.
Развитие артикуляционной моторики – совершенствование статической и динамической организации движений артикуляционного аппарата.		Развитие навыков ситуативно-делового общения. Развитие связной диалогической и монологической речи. Развитие навыков саморегуляции эмоциональных состояний. Развитие сочувствия, эмпатии, адекватной самооценки.

Таблица 5

Рекомендации по коррекционной работе для Данила  
(ОНР 3 уровня с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии)

Моторная сфера	Звукопроизношение	Коммуникативные навыки
Развитие общей моторики, зрительно – пространственных ориентаций – совершенствование статической и динамической координации движений, произвольного торможения, ритмического	Постановка звуков [З], [Ж], [Р].	Развитие словаря посредством знакомства со свойствами и качествами объектов, предметов и материалов, и выполнения обследовательских действий. Развитие умения выражать эмоционально-

Продолжение таблицы 5

Моторная сфера	Звукопроизношение	Коммуникативные навыки
<p>чувства.</p> <p>Развитие мелкой моторики – совершенствование статической координации движений.</p> <p>Развитие артикуляционной моторики – совершенствование статической и динамической организации движений артикуляционного аппарата.</p>		<p>положительное отношение к собеседнику с помощью средств речевого этикета.</p> <p>Развитие навыков ситуативно-делового общения.</p> <p>Развитие связной диалогической и монологической речи.</p> <p>Развитие навыков саморегуляции эмоциональных состояний.</p> <p>Развитие сочувствия, эмпатии, адекватной самооценки.</p>

Таблица 6

Рекомендации по коррекционной работе для Ксюши  
(ОНР 3 уровня, псевдобульбарная дизартрия)

Моторная сфера	Звукопроизношение	Коммуникативные навыки
<p>Развитие общей моторики, зрительно – пространственных ориентаций – совершенствование статической и динамической координации движений, ритмического чувства.</p> <p>Развитие мелкой моторики – совершенствование динамической координации движений.</p> <p>Развитие артикуляционной моторики – совершенствование статической и динамической организации движений артикуляционного аппарата.</p>	<p>Постановка звуков [Ж], [Р], [Л]</p>	<p>Развитие словаря посредством знакомства со свойствами и качествами объектов, предметов и материалов, и выполнения обследовательских действий.</p> <p>Развитие умения выражать эмоционально-положительное отношение к собеседнику с помощью средств речевого этикета.</p> <p>Развитие навыков ситуативно-делового общения.</p> <p>Развитие связной диалогической и монологической речи.</p> <p>Развитие навыков саморегуляции эмоциональных состояний.</p> <p>Развитие сочувствия, эмпатии, адекватной самооценки.</p>

Рекомендации по коррекционной работе для Саши  
ОНР 3 уровня, псевдобульбарная дизартрия

Моторная сфера	Звукопроизношение	Коммуникативные навыки
<p>Развитие общей моторики, зрительно – пространственных ориентаций – совершенствование статической и динамической координации движений, двигательной памяти, произвольного торможения, ритмического чувства.</p> <p>Развитие мелкой моторики – совершенствование статической и динамической координации движений.</p> <p>Развитие артикуляционной моторики – совершенствование статической и динамической организации движений артикуляционного аппарата.</p>	<p>Постановка звуков [С], [Ш], [Щ], [Р], [Л].</p>	<p>Развитие словаря посредством знакомства со свойствами и качествами объектов, предметов и материалов, и выполнения обследовательских действий.</p> <p>Развитие умения выражать эмоционально-положительное отношение к собеседнику с помощью средств речевого этикета.</p> <p>Развитие навыков ситуативно-делового общения.</p> <p>Развитие связной диалогической и монологической речи.</p> <p>Развитие навыков саморегуляции эмоциональных состояний.</p> <p>Развитие сочувствия, эмпатии, адекватной самооценки.</p>

**Вывод по 3 главе.**

Для оказания помощи детям старшего дошкольного возраста с недоразвитием речи ведущим приемом совершенствования их коммуникативных навыков являются различные игры, учитывающие возраст и специфические трудности этих детей.

Развитие речи – процесс постепенный и требует зрелых психических процессов, которыми трудно овладеть на начальном этапе. Для создания эффективного подхода к коррекции важно иметь представление об общем недоразвитии речи, его причинах и о том, какие имеются первичные или вторичные нарушения. Это обеспечит правильную профилактику возможных

проблем в дошкольном образовании.

Обучение основам коммуникативных навыков детей с ОНР должно включать в себя работу в следующих направлениях:

1. Формирование артикуляционной базы.
2. Коррекция звукопроизношения.
3. Коррекция просодической стороны речи.
4. Систематические упражнения в правильном употреблении словоформ (падежных окончаний существительных, прилагательных, некоторых глагольных форм).
5. Формирование у детей практических навыков словоизменения.
6. Упражнения в правильном построении фраз.
7. Формирование навыков контроля за грамматической правильностью речи.
8. Активизация и обогащение словарного запаса.

Нами была предложена игра драматизация сказки «Теремок», которая позволила повысить уровень речевого развития у экспериментируемой группы детей с ОНР.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итог по проведенному исследованию уровня развития коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с ОНР и его коррекции, представим основные выводы по главам.

В первой главе было рассмотрено теоретическое обоснование проблемы развития и коррекции коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Анализируя влияние общения на психическое развитие детей, можно увидеть, что его влияние значительно. Общение играет определяющую роль во всестороннем развитии ребенка в раннем и дошкольном возрасте. Речь развивается только в процессе взаимодействия, что обусловлено потребностью в общении. В этом возрасте существует две сферы общения: со взрослым и со сверстниками. Взаимная деятельность необходима для формирования взаимодействия и взаимоотношений, а также для развития коммуникативных навыков. Недостаток или низкий уровень таких способностей может негативно сказаться на участии в подобных мероприятиях, привести к неустойчивым отношениям и конфликтам между детьми.

При рассмотрении логопедической патологии у детей дошкольного возраста важно помнить, что проблемы общения выходят далеко за рамки только языковых проблем; они затрагивают всю систему коммуникации, которая влияет на межличностное взаимодействие и, следовательно, на психическое развитие. К общим признакам относятся: трудности в установлении контакта; снижение потребности во взаимодействии; отсутствие интереса к контактам с другими людьми; неспособность оценивать ситуацию; негативизм; отсутствие диалогических или монологических форм речи; а также низкая речевая активность.

Мы провели тщательный диагностический анализ, который показал, что дети с ОНР имеют различный уровень недоразвития коммуникативных

навыков. Наиболее часто встречающимся нарушением речи была легкая дизартрия, которую трудно дифференцировать от других артикуляционных нарушений.

После проведения логопедической оценки мы определили, что среди детей были низкий, средний и частично высокий уровни сформированности навыков. Также наше тестирование показало, что все обследованные дети страдают недостаточной сформированностью коммуникативных способностей. Поэтому мы разработали для этих детей систему логопедической коррекционной работы, которая включала игровые упражнения, помогающие им как в формировании произношения, так и коммуникативных навыков.



## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адаптированная образовательная программа для ребенка с ОВЗ (ДЦП, домашнее обучение) / Е. В. Бурель [и др.]. Ачинск, 2020. 36 с.
2. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста : учеб. пособие. М., 2017. 222 с.
3. Арушанова А. А. Коммуникативное развитие: проблемы перспектив // Дошкольное воспитание. 2020. № 2. С. 12-15.
4. Берк Л. Е. Развитие ребенка. СПб., 2017. 1056 с.
5. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 2018. 400 с.
6. Борякова Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие. М., 2018. 313 с.
7. Вахрушева Н. А. Развитие словаря признаков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством дидактических игр и словесных упражнений. М., 2021. 202 с.
8. Венгер Л. А. Восприятие и обучение : дошкол. возраст. М., 2019. 120 с.
9. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Социальная ситуация развития в дошкольном детстве // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2018. № 1. С. 7-10.
10. Волков Б. С., Волкова Н. В. Детская психология: от рождения до школы. СПб., 2019. 141 с.
11. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика : учеб. для вузов. М., 2018. 272 с.
12. Волохина Е. А., Юкина И. В. Дидактика : конспект лекций. Ростов н/Д, 2019. 288 с.
13. Воронова А. Е. Логоритмика в речевых группах ДООУ для детей 5-7 лет. М., 2019. 144 с.
14. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М., 2018. 508 с.

15. Гаркуша Ю. Ф. Возможности изучения динамики развития дошкольника с нарушением речи // Логопед. 2019. № 1. С. 10-17.
16. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб., 2007. 470 с.
17. Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса : дневник науч. наблюдений. М., 2019. 320 с.
18. Гоголева М. Ю. Логоритмика в детском саду : метод. пособие. М., 2017. 120 с.
19. Горелов И. Н. Проблема функционального базиса речи в онтогенезе : учеб. пособие. Челябинск, 2017. 110 с.
20. Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста / под ред. О. М. Дьяченко, Т. В. Лаврентьевой. М., 2019. 144 с.
21. Духновский С. В. Переживание дисгармонии межличностных отношений : монография. Курган, 2019. 210 с.
22. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : кн. для логопеда. М., 2018. 320 с.
23. Карпова С. В. Родительская семья как фактор, формирующий образ жизни // Физическое и психическое здоровье молодежи Северо-Запада : материалы междунар. науч.-практ. конф. / Карел. гос. пед. ун-т. Петрозаводск, 2005. С. 218-220.
24. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи : пособие для логопеда. М., 2007. 207 с.
25. Коррекционная педагогика. Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие / Б. П. Пузанов [и др.] ; под ред. Б. П. Пузанова. М., 2020. 160 с.
26. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи : учеб. пособие / под ред. Ю. Ф. Гаркуши. М., 2017. 128 с.
27. Кряжева Н. Л. Развитие эмоционального мира детей. Екатеринбург, 2019. 186 с.

28. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей : избр. тр. М., 2018. 222 с.
29. Левина Р. Е., Никашина Н. А. Характеристика общего недоразвития речи у детей // Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М., 1968. С. 67-85.
30. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. М.; Воронеж, 2018. 384 с.
31. Логопедия : учеб. для студентов пед. вузов / Л. С. Волкова [и др.] ; под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М., 2008. 701 с.
32. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у школьников: (коррекция стертой дизартрии) : учеб. пособие. СПб., 2019. 192 с.
33. Львов М. Р. Основы теории речи. М., 2018. 248 с.
34. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб., 2019. 220 с.
35. Мастюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М., 2017. 120 с.
36. Нищева Н. В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с ОНР : (с 4 до 7 лет). СПб., 2020. 345 с.
37. Новиковская О. А. Логоритмика для дошкольников в играх и упражнениях. М., 2020. 272 с.
38. Нодельман В. И., Мурашова И. Ю. Особенности структуры полимодального воспитания у дошкольников с недостатками речи и их учет в коррекционно-развивающей работе // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 5. С. 382-394. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18038735> (дата обращения: 12.07.2022).
39. Розенгард-Пупко Г. И. Формирование речи у детей раннего возраста. СПб., 2015. 265 с.
40. Российская Е. Н., Гаранина Л. А. Произносительная сторона

речи : практ. курс. М., 2018. 104 с.

41. Скобликова Е. С. О работах А. Н. Гвоздева по детской речи // Проблемы детской речи : материалы межвуз. конф. / отв. ред. М. Б. Елисеева. М., 2018. Вып. 23. С. 7-10.

42. Соловьева Л. Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с ОНР // Дефектология. 2021. № 1. С. 22-25.

43. Удальцова Е. И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников. Минск, 2018. 128 с.

44. Ушакова Т. Н. Речь: истоки и принципы развития. М., 2019. 256 с.

45. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Дети с общим недоразвитием речи: воспитание и обучение : учеб.-метод. пособие. М., 2018. 128 с.

46. Ханафина Г. Р., Иванова А. С. Особенности словаря признаков у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня // Молодой ученый. 2016. № 22 (126). С. 256-259. URL: <https://moluch.ru/archive/126/34954/> (дата обращения: 10.06.2022).

47. Целуйко В. М. Вы и ваши дети : настол. кн. для родителей о воспитании счастливых детей. М., 2016. 432 с.

48. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис А. В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 2018. 672 с.

49. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 2017. 560 с.

50. Эльконин Д. Б. Основные вопросы теории детской игры // Эльконин Д. Б. Детская психология : учеб. пособие. М., 2016. С. 317-338.