

Министерство образования и науки Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

**Сетевая форма взаимодействия участников образовательных
отношений в организации работы по развитию коммуникативной
компетентности у детей дошкольного возраста с нарушениями речи**

Выпускная квалификационная работа

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Магистерская программа «Организация обучения и управления образованием
лиц с ограниченными возможностями здоровья»

(магистерская диссертация)

Квалификационная работа
допущена к защите

Зав. кафедрой к.п.н, профессор

О.В. Алмазова

Исполнитель:

Ярина Светлана Александровна,

обучающийся МОВЗ-1501 з группы заочного
отделения

Руководитель ОПОП:

к.п.н., профессор О.В. Алмазова

Научный руководитель:

Алмазова Светлана Леонидовна, к.п.н.,
доцент кафедры специальной педагогики и
специальной психологии

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	10
1.1. Понятие о коммуникативной компетентности и ее составляющих.....	10
1.2. Стадии развития коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста.....	13
1.3. Развитие коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста с нарушениями речи.....	19
ГЛАВА 2. ДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ТРАДИЦИОННОЙ СИСТЕМЫ РАБОТЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	29
2.1. Характеристика базы исследования и контингента испытуемых....	29
2.2. Описание методов и методик диагностики коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста с нарушениями речи.....	32
2.3. Анализ результатов диагностики коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста с нарушениями речи.....	36
ГЛАВА 3. СЕТЕВАЯ ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	46
3.1. Понятие сетевой формы взаимодействия участников образовательных отношений.....	46

3.2. Описание программы сетевого взаимодействия дошкольных образовательной организации, имеющих детей с нарушениями речи.....	57
3.3. Реализация программы сетевого взаимодействия и анализ динамики развития коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста с нарушениями речи.....	64
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	76
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	81
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	88
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	90
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	91
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	92
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	93
ПРИЛОЖЕНИЕ 6.....	94
ПРИЛОЖЕНИЕ 7.....	109
ПРИЛОЖЕНИЕ 8.....	116
ПРИЛОЖЕНИЕ 9.....	126
ПРИЛОЖЕНИЕ 10.....	129
ПРИЛОЖЕНИЕ 11.....	133
ПРИЛОЖЕНИЕ 12.....	139
ПРИЛОЖЕНИЕ 13.....	142
ПРИЛОЖЕНИЕ 14.....	146
ПРИЛОЖЕНИЕ 15.....	162

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Одной из важнейших задач образовательной политики государства на современном тапе развития выступает организация всестороннего партнерства. Это означает и развитие сетевой формы партнерства на различных уровнях системы образования. Сетевой характер взаимодействия образовательных организаций приобретает широкое распространение. В 70-80 гг XX века известным теоретиком управления Ю.А. Конаржевским был введен термин «сетевое взаимодействие». Он определил его как метод, позволяющий выявлять и рассчитывать резервы времени, видеть весь запланированный процесс во взаимосвязи всех параллельно осуществляемых работ. Наибольший интерес представляют возможности сетевой организации деятельности для организации воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями.

По данным мировой статистики число речевых расстройств у детей неуклонно растет, в связи с чем актуальность проблемы их выявления и коррекции становится неоспоримой. В наше время 25% 4-х летних детей страдают нарушением речевого развития, в сравнении с серединой 70-х годов дефицит речи составил 4% детей того же возраста. Наряду с данными статистики надо заметить, что коммуникативная деятельность имеет решающее значение в психическом развитии и в процессе социализации ребенка дошкольного возраста. Коммуникативная компетентность может по праву считаться ведущей и стержневой, поскольку именно она лежит в основе всех других компетенций. Коммуникативную компетентность сегодня необходимо последовательно формировать и развивать в тесной связи с учебными и информационными умениями, готовностью к решению проблем на родном и иностранном языке в единой логике. Общение влияет на развитие всех сторон психического развития. В рамках

культурно-исторической концепции Л. С. Выготского общение рассматривается как одно из необходимых условий формирования высших психических функций. Исходя из этого, коммуникативная компетенция является основой для развития ребенка. При нарушении речи наблюдается замедление речевого развития, трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем в совокупности с особенностями восприятия обращенной речи ограничивают речевые контакты ребенка со взрослыми и сверстниками, препятствуют осуществлению полноценной деятельности общения.

Исходя из этого **цель исследования** - создать условия для формирования коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста через реализацию программы сетевого взаимодействия образовательных организаций, имеющих логопедический пункт.

Задачи исследования:

1. Проанализировать научную и методическую литературу по проблеме исследования сетевых форм взаимодействия образовательных организаций с целью развития коммуникативной компетентности детей с нарушениями речи.
2. Подобрать методы и методики по выявлению уровня коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.
3. Провести диагностическое обследование развития коммуникативной компетентности детей с нарушениями речи.
4. На основе анализа развития коммуникативной компетентности разработать Программу сетевого взаимодействия дошкольных образовательных организаций.
5. Создать методический кейс, включающий подбор диагностических методик, программу сетевого взаимодействия, методические разработки совместных мероприятий, индивидуальную карту развития ребенка с нарушениями речи.

6. Проанализировать динамику развития коммуникативной компетентности детей с нарушениями речи по результатам реализации программы

Объектом исследования является коммуникативная компетентность детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Предмет исследования: организация сетевой формы взаимодействия участников образовательных отношений по развитию коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Гипотеза – процесс развития коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста с нарушениями речи будет более успешным в условиях включения детей во взаимодействие вне привычного круга сверстников в ходе сетевого взаимодействия образовательных организаций.

Методологической основой работы стали научные труды Т.П. Авдуловой, Г.Р. Хузеевой, А.Г. Асмолова, Н.Н. Давыдовой, В.Я. Шевченко .

Методы исследования были выбраны с учетом специфики предмета и объекта исследования, соответствовали цели и задачам:

1. Теоретические: анализ психологической, педагогической, лингвистической, философской литературы по проблеме исследования, анализ базовых понятий исследования; синтез полученных данных; сравнение результатов исследования; обобщение полученных данных.
2. Эмпирические - анализ медико-психолого-педагогической документации, наблюдение, беседа, анкетирование родителей, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты).

Были использованы **диагностические методики** Т.П. Авдуловой и Г.Р. Хузеевой, такие как «Мой друг» (для анализа владения речью, использования ее по своему назначению, а также отслеживания мотивации к общению), методика вербального выбора «День рождения» (для оценки статуса ребенка в группе сверстников). С целью выявления уровня развития

социолингвистической компетенции была разработана анкета для родителей, которая включала вопросы на коммуникативное взаимодействие с родственниками, сверстниками, отслеживание реакции на просьбы и способность передавать информацию.

Базой исследования стало Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение – детский сад № 501, города Екатеринбурга. Сетевым партнером является Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение - детский сад № 505, города Екатеринбурга. Образовательные организации реализуют основную общеобразовательную программу дошкольного образования. Дети с особыми образовательными потребностями посещают логопедический пункт, который оказывает помощь в коррекции речевых нарушений, а также осуществляет работу по социализации детей в группу сверстников.

В исследовании приняли участие 56 детей дошкольного возраста, из них 20 детей дошкольного возраста с нарушениями речи, а также 20 родителей, участвующих в опросе, с целью выявления уровня сформированности социолингвистической компетенции (понимание ролей участников общения).

Научная новизна исследования заключается в разработке методического кейса по организации сетевого взаимодействия дошкольных образовательных организаций. Подобранный диагностический инструментарий, доработан в связи с целью исследования и представляет ценность для организации процесса диагностики развития коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста с нарушениями речи

Исследование имеет **теоретическую значимость**, так как в процессе работы выделены составляющие коммуникативной компетентности, что позволяет уже на этапе диагностики и планирования иметь представления о структуре коммуникативной компетентности и производить анализ методов работы и принципов построения индивидуальных образовательных маршрутов. Произведен детальный анализ развития коммуникативной

компетентности у детей с нарушениями речи, данные анализа зафиксированы в табличном варианте, что значительно облегчает работу по выявлению особенностей нарушения в развитии коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста.

Теоретическая значимость второй главы исследования представляет собой выборку и анализ результативности диагностических методик по выявлению уровня коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста с нарушениями речи. Методики апробированы на группе испытуемых. Посредством анализа результатов выявлены сильные и слабые стороны представленного диагностического инструментария.

В третьей главе исследования представлена теоретическая составляющая сетевой формы организации образовательных отношений, являющейся одной из новых форм взаимодействия, рекомендуемой для организации образовательного процесса на всех уровнях образования (ФЗ № 273 «Закон об образовании в РФ» гл 2 статья 15).

Программа сетевого взаимодействия по развитию коммуникативной компетентности представляет *практическую значимость* исследования, так как составлена с учетом специфики дошкольных образовательных организаций и может быть внедрена в деятельность любой дошкольной организации, имеющей логопункт. Методический кейс, включающий подбор диагностических методик, методические разработки совместных мероприятий может быть использован для организации мероприятий в рамках сетевого взаимодействия образовательных организаций.

Структура выпускной квалификационной работы включает введение, три главы, заключение, список литературы, приложения. Общий объем работы 175 страниц. В основном тексте используются 8 таблиц. Список литературы включает 51 наименований.

Публикации по теме исследования представлены в трех совместных с научным руководителем работах. Статья «Сетевая форма организации участников образовательных отношений в организации работы по развитию

коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста с нарушениями речи» получила диплом второй степени в номинации «Управление образовательной организацией и организация обучения детей с ОВЗ» на всероссийском конкурсе студенческих научных публикаций по направлению подготовки «Специальное образование», 2016 год.

Статья «Планирование деятельности сетевых дошкольных образовательных организаций с целью развития коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста с тяжелым и нарушениями речи» была публично защищена на Всероссийской научно-практической конференции «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза в условиях реализации ФГОС», 2017 год.

Научная работа приняла участие в Всероссийском конкурсе стипендий и грантов имени Л.С. Выготского.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

1.1. Понятие о коммуникативной компетентности и ее составляющих

В конце 1980 годов в отечественной литературе зарождается специальное направление компетентностного подхода в образовании. На данном этапе развития педагогической науки не существовало точного определения понятий «компетенция» и «компетентность». Известный специалист в данном вопросе Джон Равен определяет компетентность как специфическую особенность, необходимую для эффективного выполнения какого-либо действия в конкретной предметной области и включающие узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за собственные действия. В.Н. Введенский считает, что компетентность-это некая личностная характеристика личности, Т.М. Сорокина под компетентностью понимает единство теоретической и практической готовности человека к осуществлению деятельности [27].

В отечественных исследованиях наряду с понятием «компетентность» используется понятие «компетенция». Одни исследователи (В.С. Безруков, В.А. Болотов, В.В.Серигов, М.А. Холодная) отождествляют эти два понятия. Другие исследователь (И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова) выделяют понятие компетенция как самостоятельную структуру. Многие исследователи определяют два понятия как синонимичные. А.В. Хуторский считает, что компетенция-совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов действия), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним.

Компетентность-это владение, обладание необходимой компетенцией, включающее его личное отношение к ней и предмету деятельности. Несколько шире понимают данные понятия В.А Болотов и В.В. Сериков, которые считают, что компетентность как свойство индивида существует в различных формах: в качестве степени умелости, способа личностной самореализации (привычка, способ жизнедеятельности, увлечение), некоего итога саморазвития индивида или формы проявления способности. Компетентность в данном случае предстает как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного.

В своей работе остановимся на более точном, на наш взгляд, понятии, которое представил А.В Хуторский, что компетентность-это владение, обладание необходимой компетенцией, включающее его личное отношение к ней и предмету деятельности[36].

Коммуникативная компетентность может по праву считаться ведущей и стержневой, поскольку именно она лежит в основе всех других компетенций. Коммуникативную компетентность сегодня необходимо последовательно формировать и развивать в тесной связи с учебными и информационными умениями, готовностью к решению проблем на родном и иностранном языке в единой логике. Для исследования проблемы коммуникативной компетентности имеют значения разработки Ю. Н. Емельяновой, И.А. Зимней, А.К. Марковой, Л.А. Петровской,, Е. В. Сидоренко, А. В Хуторского.

Составляющими коммуникативной компетентности являются:

-грамматическая компетенция как владение лингвистическим кодом, то есть способность узнавать лексические, морфологические, синтаксические и фонетические особенности языка и манипулировать ими на уровне слов и предложений;

-социолингвистическая компетенция, или социальные права использования языка, понимание ролей участников общения, информации, которой они обмениваются, и функции их взаимодействия;

-компетенция высказывания, которая связана со способностью воспринимать или продуцировать не отдельные предложения, а сверхфразовое единство;

-компетенция речевой стратегии, используемая для компенсации несовершенного знания правки, несовершенного владения чем-либо, когда не можешь вспомнить слово и хочешь дать знать собеседнику, что намерен продолжать общение, должен собраться с мыслями, понял какое-либо слово и т.п. [36].

Дальнейшее рассмотрение коммуникативной компетентности будет в рамках данных ключевых составляющих: грамматическая компетенция, компетенция высказывания, социолингвистическая компетенция.

Важно отметить, что развитие коммуникативной компетентности необходимо рассматривать одновременно с процессом становления у ребенка разных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтения). Большое значение в системе коммуникативно-деятельностного взаимодействия детей дошкольного возраста приобретает игровая деятельность. Игра как коммуникативная ситуация побуждает детей к вступлению в контакты, является мотивом к коммуникативной деятельности. В игре осуществляется речевое развитие детей, происходит усвоение норм общения.

М. И. Лисина выделяет три компонента коммуникативной успешности: когнитивный, поведенческий и эмотивный (способность определять собственные коммуникативные проблемы, управлять поведением, владеть эмоциями). Критерии когнитивного компонента: умение ориентироваться в ситуации общения; адекватно реагировать на замечания; приходить на

помощь товарищам, сверстникам, прислушиваться к их мнениям; способность проявлять интерес к общению и способность к самовыражению.

Критерии поведенческого компонента: умение расположить к себе окружающих; самостоятельность в принятии решения, стремление к успеху, следование адекватным нормам поведения; умение применять вербальные и невербальные средства общения для выражения своего отношения к происходящему; умение осознавать и контролировать свое поведение.

Критерии эмотивного компонента: умение регулировать силу голоса, темп речи и управлять своим эмоциональным состоянием; способность держаться спокойно и уверенно, сдерживаться в ситуациях конфликта.[24]

Названные умения являются основанием для формирования коммуникативной компетентности. Именно они дают возможность ребенку прогнозировать общение, ориентироваться на статус собеседника, вживаться и управлять речевой ситуацией.

Таким образом, умение ориентировать свою речь на партнера и ситуацию общения, а также умение отбирать речевые средства в соответствии с ними, вырабатывается в дошкольном возрасте. Взаимосвязь коммуникативных и речевых умений помогает развитию отношений, осмыслению языковых и речевых явлений, усвоению социального опыта, развитию творческих особенностей ребенка. Эти умения направлены на формирование коммуникативной компетентности ребенка дошкольного возраста.

1.2. Стадии развития коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста

Коммуникативная деятельность имеет решающее значение в психическом развитии и в процессе социализации ребенка дошкольного

возраста. Общение влияет на развитие всех сторон психического развития. В рамках культурно-исторической концепции Л. С. Выготского общение рассматривается как одно из необходимых условий формирования высших психических функций. Согласно закону формирования высших психических функций человек рождается с натуральной психикой, отличительными чертами которой является непосредственность, неосознанность, произвольность. Высшие психические функции, которые отличаются произвольностью, осознанностью, опосредованностью формируются в результате присвоения культурно-исторического опыта и проходят два этапа. Первый раз, с точки зрения Л. С. Выготского, высшие психические функции появляются в плане взаимодействия взрослого и ребенка, то есть в плане общения. Взрослый является носителем культурно-исторического опыта. Второй раз высшие психические функции появляются в плане внутреннем, то есть становятся частью сознания человека. Общение, по мнению Л. С. Выготского, предполагает не только воздействия взрослого как носителя знаковой функции, но и отношение ребенка к окружающей действительности. Л. С. Выготский определяет систему значимых отношений ребенка с окружающей действительностью на каждом возрастном этапе как *социальную ситуацию развития*. В каждом возрастном периоде, считает Л. С. Выготский, складывается своя особая социальная ситуация развития, которая, по его мнению, и определяет характер общения и взаимодействия ребенка со взрослым. Таким образом, общение рассматривается как необходимое условие развития познавательной сферы (Л. С. Выготский, М. И. Лисина, Ж. Пиаже и другие).

В настоящее время в психологической и психолингвистической литературе подчеркивается, что предпосылки развития речи определяются двумя процессами. Одним из этих процессов является неречевая предметная деятельность самого ребёнка, т.е. расширение связей с окружающим миром через конкретное, чувственное восприятие мира. Вторым важнейшим фактором развития речи выступает речевая деятельность взрослых и их

общение с ребенком. С самого рождения ребёнок постепенно овладевает социальным опытом через эмоциональное общение с взрослыми, через игрушки и предметы, окружающие его, через речь и т.д. Самостоятельно постичь суть окружающего мира – задача, непосильная для ребёнка. Первые шаги в его социализации совершаются при помощи взрослого. В связи с этим возникает важная проблема – проблема общения ребёнка с другими людьми и роль этого общения в психическом развитии детей на разных генетических ступенях[4].

Исследования М.И. Лисиной и других показывают, что характер общения ребёнка с взрослыми и сверстниками изменяется и усложняется на протяжении детства, приобретая форму то непосредственного эмоционального контакта, то контакта в процессе совместной деятельности, то речевого общения. Развитие общения, усложнение и обогащение его форм, открывает перед ребёнком все новые возможности усвоения от окружающих различного рода знаний и умений, что имеет первостепенное значение для всего хода психического развития и для формирования личности в целом. М.И. Лисина считает, что: «...процесс становления у детей первой функции речи, иначе говоря, овладения речью как средством общения, в течение первых 7 лет жизни (от рождения и до поступления в школу) происходит в три основных взаимосвязанных между собой этапа. На первом этапе ребёнок еще не понимает речи окружающих взрослых и не умеет говорить сам, но здесь постепенно складываются условия, обеспечивающие овладение речью в последующем. Это довербальный этап. На втором этапе осуществляется переход от полного отсутствия речи к ее появлению. Ребёнок начинает понимать простейшие высказывания взрослых и произносит свои первые активные слова. Это этап возникновения речи. Третий этап охватывает всё последующее время вплоть до 7 лет, когда ребёнок овладевает речью и всё более совершенно и разнообразно использует её для общения с окружающими взрослыми. Это этап последний

этап, который получил название - этап развития речи»[24]. Ситуативно-личностная форма общения возникает в онтогенезе первой примерно в 0; 02 месяца. Имеет самое короткое время существования в самостоятельном виде – до конца первого полугодия жизни. Общение с близкими и взрослыми обеспечивает выживание ребёнка и удовлетворение всех его первичных потребностей. Ведущая потребность в доброжелательном внимании взрослого в рамках этой формы общения создаёт у ребёнка невосприимчивость к негативным эмоциям близких взрослых; ребёнок выделяет в порицаниях только проявление внимания к нему взрослого и реагирует лишь на него, пропуская остальное. Ведущий мотив общения – личностный: взрослый как ласковый доброжелатель; центральный объект познания и деятельности. Основные средства общения: экспрессивно-мимические реакции. С.Ю. Мещерякова выделяет две функции эмоциональных экспрессий детей – выразительную и коммуникативную. Но «...коммуникативная функция комплекса оживления является генетически исходной и ведущей по отношению к экспрессивной функции». Этот комплекс первоначально формируется для целей общения и лишь позднее становится также и привычным способом выражения детьми радости. [67] Ситуативно-деловая форма общения возникает в онтогенезе второй и существует у детей от 0; 06 месяцев до 3 лет. Общение разворачивается в ходе совместной с взрослым ведущей предметно-манипулятивной деятельности и ее обслуживает. Главные поводы для контактов детей со взрослыми связаны ссотрудничеством.

Ведущий мотив общения – деловой: взрослый как партнёр по игре, образец для подражания, эксперт по оценке умений и знаний. Помощник, организатор и участник совместной предметной деятельности. Ведущее положение в ситуативно-деловом общении занимают коммуникативные операции предметно-действенной категории. Ведущая потребность – потребность в доброжелательном внимании и сотрудничестве. Основные средства общения: предметно-действенные операции. Существование

ситуативно-делового общения – это время, в течение которого дети переходят от неспецифических примитивных манипуляций с предметами ко всё более специфическим, а затем к культурно-фиксированным действиям с ними.

Внеситуативно-познавательная форма общения возникает третьей по счёту в возрасте 3 и продолжается до 4 лет. Общение разворачивается на фоне совместной с взрослым и самостоятельной деятельности ребёнка по ознакомлению с физическим миром и ее обслуживает. Ведущая потребность – потребность в доброжелательном внимании, сотрудничестве и уважении. Развитие любознательности и постоянное совершенствование способов её удовлетворения заставляет ребёнка ставить перед собой всё более сложные вопросы. Но возможность понять происхождение и устройство мира, взаимосвязи в природе, тайную суть вещей самостоятельно у ребёнка ограничена. Единственным реальным путём к их пониманию становится для него общение с окружающими его взрослыми. Ведущий мотив общения – познавательный: взрослый как эрудит, источник познания о внеситуативных объектах, партнёр по обсуждению причин и связей в физическом мире. Основные средства общения: речевые операции, поскольку они дают возможность выйти за пределы ограниченной ситуации в беспредельный окружающий мир. Познавательное общение тесно связывается с ведущей деятельностью – игровой. Это обеспечивает стремительное расширение познаний детей об окружающем мире, построение ребёнком субъективного образа мира. Значение формы общения в общем развитии психики: первичное проникновение во внечувственную суть явлений, развитие наглядных форм мышления.

Внеситуативно-личностная форма общения возникает в пятилетнем возрасте и продолжается до 6 лет. Общение разворачивается на фоне теоретического и практического познания ребёнком социального мира и протекает в формировании самостоятельных эпизодов. Оно носит также

«теоретический» характер, хотя основной интерес дошкольники проявляют к людям, говорят о себе, своих родителях, друзьях, расспрашивают взрослых об их жизни, работе, семье. Общение вплетено в познавательную деятельность, сосредоточенную на социальном окружении. Ведущая потребность - потребность в доброжелательном внимании, сотрудничестве, уважении взрослого при ведущей роли стремления к сопереживанию и взаимопониманию. Ведущий мотив общения – личностный: взрослый как целостная личность, обладающая знаниями, умениями и социально-нравственными нормами, строгий и добрый старший друг. Основные средства общения: речевые операции. Новая форма общения тесно связана с высшими для дошкольного детства уровнями развития игры. Ребёнка интересуют те сложные отношения, которые складываются между людьми в семье и на работе [13].

Основные этапы онтогенеза речи как средства общения приходятся на период дошкольного детства. Это делает актуальной проблему развития коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста.

Коммуникативная функция речи характеризуется наличием в речи сообщения и побуждения к действию. Общаясь с другими людьми, человек не только сообщает им свои мысли, знания, выражает желания и эмоциональные состояния, но и воздействует на них.[17]

Рассмотрим подробнее этапы развития коммуникативных умений на протяжении семи лет жизни :

К 4 годам ребенок умеет обращаться к сверстнику и взрослому по имени, принимать различные роли в игре, придуманной взрослым, при этом роль осуществляется фактически , но не называется. Сюжет из двух действий. Игровые действия носят условный характер.

К 5 годам сформировано умение работать в паре со сверстником по заданию взрослого. Умение выбирать роль в игре, предложенной взрослым. Роль называется , дети могут менять ее по мере развития игры. Игровые действия взаимосвязанные, имеет четкий ролевой характер.

К 6 годам ребенок научается объединяться в пары для организации совместной игры. Сформировано умение при помощи взрослого распределить роли до начала игры, менять их во время игрового действия. Роли социального характера. Знание основ невербального общения.

К 7 годам умение самостоятельно организовывать и поддерживать игру. Игровые роли отображают отношения между людьми. Сюжет держится на воображаемой ситуации. Знание языка невербального общения[23].

Таким образом, коммуникативная компетентность имеет решающее значение для развития познавательной сферы (развитие высших психических функций), для формирования эмоционального благополучия человека и для познания себя и познания законов взаимоотношений между людьми.

1.3. Развитие коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста с нарушениями речи

Для более детального ознакомления с развитием коммуникативной компетентности детей с нарушениями речи необходимо рассмотреть возрастную периодизацию развития коммуникативной функции. Н.Ю. Куражева, и Н.В. Вараева в своем научном труде «Возрастная норма развития коммуникативных функций общения» представляют следующую периодизацию, которая будет основой разработки программы взаимодействия дошкольных образовательных организаций с целью содействия формированию коммуникативной компетентности детей, посещающих логопедический пункт:

К 4 годам появляется умение обращаться к сверстнику и взрослому с просьбой, не упоминая при этом имени (просьба часто сопровождается

жестикуляцией, или полностью ей заменена). Принимают роль в игре придуманной взрослым при предварительной демонстрации ее содержания.

К 5 годам появляется умение обращаться к сверстнику и взрослому по имени, принимать различные роли в игре, придуманной взрослым.

К 6 годам сформировано умение работать в паре со сверстником по заданию взрослого. Умение выбирать себе роль в игре, предложенной взрослым.

К 7 годам умение объединяться в пары для совместной работы. Умение при помощи взрослого распределять роли в игре и придумывать, дополнительные роли. Знание основных способов невербального общения [20].

Сравнение нормативов развития коммуникативной компетентности дошкольников, предложенных Н. Ю. Куражевой и Н. В. Вараевой, с показателями развития коммуникативной компетентности детей с тяжелыми нарушениями речи позволило определить, что данная функция развития личности не успевает компенсироваться, без использования специальных коррекционных программ.

В современной логопедии выделяют две основные классификации речевых нарушений: клинико-педагогическая и психолого-педагогическая. Они ни в коем случае не исключают одна другую, а только помогают более глубоко понять причину отклонения и попытаться ее максимально устранить (если есть возможность) либо уберечь от вторичных отклонений в результате основного дефекта. Описание основных видов нарушения речи, независимо от их классификации, поможет разобраться в причинах несформированности коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста.

Фонетико-фонематическое недоразвитие(ФФН) характеризуется нарушением произношения и восприятия фонем родного языка. Среди детей с нарушениями речи эта группа является наиболее многочисленной. К ним относятся дети, у которых наблюдаются: неправильное произношение

отдельных звуков, одной или нескольких групп звуков (свистящих, шипящих, л, р); недостаточное фонематическое восприятие нарушенных звуков; затрудненность восприятия акустической и артикуляционной разницы между оппозиционными фонемами. В устной речи у детей с ФФН могут наблюдаться следующие отклонения в звукопроизношении: отсутствие звука; замена одного звука другим определенным звуком; смещения тех звуков, которые входят в состав определенных фонетических групп. Наблюдается неустойчивое употребление этих звуков в различных словах. Ребенок может в одних словах употреблять звуки правильно, а в других заменять их близкими по артикуляции или акустическим признакам. У детей с ФФН нарушено формирование фонематического анализа и синтеза. Соответственно они испытывают значительные затруднения при обучении письму и чтению. Таким образом, фонетико-фонематическое недоразвитие — это нарушение формирования произносительной системы родного языка вследствие дефектов восприятия и произношения фонем[10].

Наиболее распространенным нарушением речи среди детей старшего дошкольного возраста, посещающих дошкольные образовательные организации, является общее недоразвитие речи. Этот термин психолого-педагогической классификации. Общее речевое недоразвитие оказывает влияние на формировании высших психических функций, коммуникативных навыков и личности в целом.

Общее недоразвитие речи (ОНР) характеризуется нарушением формирования у детей всех компонентов речевой системы: фонетической, фонематической и лексико-грамматической. У детей с ОНР наблюдается патологический ход речевого развития. Основными признаками ОНР в дошкольном возрасте являются позднее начало развития речи, замедленный темп речевого развития, ограниченный, не соответствующий возрасту словарный запас, нарушение формирования грамматического строя речи, нарушение звукопроизношения и фонематического восприятия. При этом у детей отмечается сохранность слуха и удовлетворительное понимание

доступной для определенного возраста обращенной речи. Выделяют три уровня речевого развития при ОНР (Р. Е.Левина). Каждый из уровней может быть диагностирован у детей любого возраста.

Первый уровень. Дети не владеют общеупотребительными средствами общения. В своей речи дети используют лепетные слова и звукоподражания, а также небольшое число существительных и глаголов, которые существенно искажены в звуковом отношении. Одним и тем же лепетным словом или звукосочетанием ребенок может обозначать несколько разных понятий, заменять им названия действий и названия предметов. Высказывания детей могут сопровождаться активными жестами и мимикой. В речи преобладают предложения из одного-двух слов. Грамматические связи в этих предложениях отсутствуют. Речь детей может быть понятна только в конкретной ситуации общения с близкими людьми. Понимание речи детьми в определенной мере ограничено. Звуковая сторона речи резко нарушена. Количество дефектных звуков превосходит число правильно произносимых. Правильно произносимые звуки нестойки и в речи могут искажаться и заменяться. В большей степени нарушается произношение согласных звуков, гласные могут оставаться относительно сохранными. Фонематическое восприятие нарушено грубо, дети могут путать сходные по звучанию, но разные по значению слова. До трех лет эти дети практически являются безречевыми. Спонтанное развитие полноценной речи у них невозможно. Компенсация речевого дефекта ограничена, поэтому такие дети в дальнейшем нуждаются в длительном обучении в специальных школах для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Второй уровень — у детей имеются начатки общеупотребительной речи. Понимание обиходной речи достаточно развито. Дети более активно общаются при помощи речи. Наряду с жестами, звуковыми комплексами и лепетными словами они используют общеупотребительные слова, которые обозначают предметы, действия и признаки, хотя их активный словарь резко ограничен. Дети пользуются простыми предложениями из двух-трех слов с

начатками грамматического конструирования. В то же время отмечаются грубые ошибки в использовании грамматических форм. Звукопроизношение значительно нарушено. Это проявляется в заменах, искажениях и пропусках целого ряда согласных звуков. Нарушена слоговая структура слова. Как правило, дети сокращают количество звуков и слогов, отмечаются их перестановки. При обследовании отмечается нарушение фонематического восприятия. Дети со вторым уровнем речевого развития нуждаются в специальном логопедическом воздействии длительное время как в дошкольном, так и школьном возрасте.

Третий уровень. Дети пользуются развернутой фразовой речью, не затрудняются в назывании предметов, действий, признаков предметов, хорошо знакомых им в обыденной жизни. Они могут рассказать о своей семье, составить короткий рассказ по картинке. В то же время у них имеются недостатки всех сторон речевой системы как лексико-грамматической, так и фонетико-фонематической. Для их речи характерно неточное употребление слов. В свободных высказываниях дети мало используют прилагательных и наречий, не употребляют обобщающие слова и слова с переносным значением, с трудом образуют новые слова с помощью приставок и суффиксов, ошибочно используют союзы и предлоги, допускают ошибки в согласовании существительного с прилагательным в роде, числе и падеже. Дети с третьим уровнем речевого развития при условии систематической логопедической помощи готовы к поступлению в общеобразовательную школу, хотя испытывают определенные трудности в обучении. Эти трудности связаны главным образом с недостаточностью словаря, ошибками грамматического конструирования связных высказываний, недостаточной сформированностью фонематического восприятия, нарушением звукопроизношения. *Монологическая речь развивается у таких детей плохо.* В основном они используют диалогическую форму общения. В устных высказываниях такие дети допускают смешения слов по акустическому

сходству и по смыслу. Контекстная монологическая речь носит ситуативно-бытовой характер[10].

Анализ характеристики наиболее распространенных видов речевых нарушений, имеющих у группы испытуемых детей, позволяет сформировать обобщенную картину составляющих коммуникативную компетентность характеристик:

1. Рассказ-описание малодоступен для них. Отмечаются значительные трудности при описании игрушки или предмета по плану, представленному логопедом. Наиболее распространенные ошибки: перечисление отдельных признаков или частей, нарушение связности текста, нет завершения начатого.
2. Словотворчество находится на низком уровне развития, так как имеются затруднения в определении замысла рассказа, изложении последовательного развития сюжета.
3. Экспрессивная речь детей может служить средством общения, если со стороны взрослых оказывается помощь в виде вопросов, подсказок, суждений.
4. Монологическая речь развивается у таких детей плохо. В основном они используют диалогическую форму общения.

Дети с нарушениями речи представляют собой отдельную категорию детей, имеющих отклонения в развитии, при нормальном слухе и сохранном интеллекте. Причем, сложные речевые нарушения не ограничиваются дефектами в произношении отдельных звуков. Также ребенок может не различать звуки на слух, неправильно выстраивать фразы, иметь ограниченный словарный запас. Между тем, речь является высшей психической функцией, поэтому так важно уделять максимум внимания развитию детей с нарушениями речи.

В параграфе 1.1 были выделены составляющими коммуникативной компетенции, которые являются базовыми для анализа ее сформированности:

Грамматическая компетенция. Ведущим механизмом формирования грамматического строя речи является овладение ребёнком закономерностями языка, языковыми обобщениями, что позволяет трансформировать смысл в речевые действия. Грамматические операции процесса порождения речи являются чрезвычайно сложными и предполагают достаточно высокий уровень развития аналитико-синтетической деятельности. При многих формах нарушения речи наблюдается нарушение комбинирования знаков на основе правил языка, оперирование знаками в процессе порождения речи [26]. Формирование грамматического строя речи происходит с большими трудностями, чем овладение активным и пассивным словарём. Это обусловлено тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, а грамматическая система языка организована на основе большого количества языковых правил. Грамматические формы словоизменения, словообразования, типы предложений появляются у детей с нарушениями речи, как правило, в той же последовательности, что и у детей в норме. Своеобразие овладения грамматическим строем речи детьми проявляется в более медленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития.

Анализ речи обнаруживает у них нарушение в овладении как морфологическими, так и синтаксическими единицами. У этих детей выявляются затруднения как в выборе грамматических средств для выражения мыслей, так и в их комбинировании. Нарушения грамматического строя речи обусловлены недоразвитием у этих детей морфологических и синтаксических обобщений. Несформированностью тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование, выбор определённых языковых единиц и элементов из закреплённой в сознании ребёнка парадигмы и их объединении в определённые синтагматические структуры. Овладение морфологической системой языка предполагает

многообразную интеллектуальную деятельность ребёнка: ребёнок должен научиться сравнивать слова по значению и звучанию, определять их различие, осознавать изменения в значении, соотносить изменения в звучании с изменением его значения, выделять элементы, за счёт которых происходит изменения значения, устанавливать связь между оттенком значения или различными грамматическими значениями и элементами слов (морфемами). Развитие морфологической системы языка тесно связано с развитием не только синтаксиса, но и лексики, фонематического восприятия. Нарушение формирования грамматических операций приводит к большому числу морфологических аграмматизмов в речи детей с нарушениями речи. Основным механизмом морфологических аграмматизмов заключается в трудностях выделения морфемы, соотнесения значения морфемы с её звуковым образом[5].

Отмечаются ошибки в передаче слоговой структуры слов. Правильно повторяя за логопедом 3 - 4 сложных слов, дети нередко в самостоятельной речи их искажают, сокращая обычно количество слогов. Множество ошибок при передаче звуконаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове. На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в образовании новых слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко они заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению. В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции. Отмечаются аграмматизмы - ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов.

Социолингвистическая компетенция, или социальные права использования языка, понимание ролей участников общения, информации, которой они обмениваются, и функции их взаимодействия. Несмотря на то, что большинство детей с речевыми нарушениями способны понимать обращенную к ним речь, сами они не могут полноценно общаться с другими людьми. Дети с нарушениями речи неуютно чувствуют себя в коллективе, они редко принимают участие в общих играх со сверстниками. В таких условиях положительное влияние общения на развитие детей с нарушениями речи оказывается минимальным.

Особую категорию составляют дети дошкольного возраста. В силу возраста и динамики созревания эмоционально-волевой сферы возникают особые трудности становления межличностных отношений, неадекватность эмоциональных реакций, оценки и самооценки, низкая познавательная мотивация, нарушение коммуникативной деятельности приводят к резкому снижению уровня психосоциального и личностного развития ребёнка и ограничивают его возможности в познании социальной действительности.

Нередко, при наиболее сложной структуре речевого дефекта, в результате недоразвития речи у таких детей наблюдается интеллектуальное отставание, которое имеет вторичный характер. Очень часто сознание своей неполноценности при попытках общения с другими людьми делает детей с речевыми патологиями замкнутыми, отстраненными, вялыми и апатичными [10].

Компетенция высказывания, которая связана со способностью воспринимать или продуцировать не отдельные предложения, а сверхфразовое единство. Стоит отметить, что у детей с нарушениями речи отмечаются ограниченность словаря как активного, так и пассивного; преобладание слов-названий обиходно - бытовых предметов и действий; недостаток слов обобщений; слов-признаков; слов, выражающих оттенки значений или абстрактные понятия, - характерные лексические особенности речи дошкольников этой категории. Это нарушение касается всех

компонентов языковой системы: фонетики, лексики и грамматики. Уровень фонематического восприятия детей находится в определенной зависимости от выраженности лексико-грамматического недоразвития речи. Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различии морфологических элементов, выражающих значение логико-грамматические, причинно-следственные, временные и пространственные отношения [6].

Выводы по первой главе:

1. Понятие коммуникативной компетентности и коммуникативной компетенции схожи. Разница определяется в более широком смысле понятия коммуникативная компетентность, которое определяется как владение и умение использовать коммуникативную компетенцию.
2. Коммуникативная компетентность имеет системную организацию, структура которой формируется целым рядом составляющих, между которыми устанавливаются определенные связи и отношения.
3. Развитие коммуникативной компетентности лежит в основе коммуникативной деятельности, усложнение и обогащение форм которой, открывает перед ребёнком все новые возможности усвоения от окружающих различного рода знаний и умений. Именно это имеет первостепенное для формирования личности в целом.
4. У детей с нарушениями речи отмечается слабая ориентации на сверстников в ходе совместной деятельности, а также низкий уровень сформированности их коммуникативных умений, навыков сотрудничества. Таким образом недостаточно развитая речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование полноценно развивающейся личности.

ГЛАВА 2. ДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ТРАДИЦИОННОЙ СИСТЕМЫ РАБОТЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

2.1. Характеристика базы исследования и контингента испытуемых

Констатирующий эксперимент был направлен на выявление уровня сформированности коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста, посещающих логопункт.

В констатирующем этапе эксперимента приняли участие дети старшей и подготовительной группы с тяжелыми нарушениями речи, которые являются воспитанниками МАДОУ № 501. Всего в исследовании приняли участие 56 детей дошкольного возраста, 20 из которых имеют нарушения речи и 20 родителей испытуемых (списочный состав контингента испытуемых в Приложении 1). Исследование проводилось на базе МАДОУ-детский сад № 501 города Екатеринбурга.

Анализируя традиционную систему работы по формированию коммуникативной компетентности дошкольников, реализуемую на базе МАДОУ - детский сад № 501 можно сказать, что работа является систематической и планомерной. Социальные и экономические преобразования в системе российского образования претерпевают существенные изменения. Дошкольное образование становится первой ступенью непрерывного образования. Как отмечают В.В. Рубцов и Е. Г. Юдина, целью дошкольного образования является развитие ребенка как субъекта отношений с миром и самим собой. Поэтому условием реализации этой цели должно быть создание следующих условий: личностно-

ориентированное взаимодействие взрослого и ребенка; полноценное общение со сверстниками, старшими и младшими детьми; предметно - пространственная среда, стимулирующая коммуникативную, познавательную и другие виды познавательной активности. Основная идея Федерального государственного стандарта дошкольного образования заключается в том, что основой деятельности является развивающее взаимодействие ребенка со взрослым и сверстниками, а не только одностороннее воздействие на ребенка. Развитие коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста неразрывно связано с современными тенденциями обновления образования и требованиями государственного стандарта.

Анализ условий, созданных в экспериментальной образовательной организации, показал, что ведется планомерная система работы по формированию навыков межличностного общения детей, посредством проведения конкурсов различного уровня, создания ситуации успеха для детей с тяжелыми нарушениями речи, реализация системы рефлексии собственно деятельности по установлению межличностных связей и увеличению количества контактов в рамках детского сада. Помимо работы, которая проводится учителем –логопедом, педагоги групп используют вербальный и невербальные методы общения с детьми, что позволяет детям получить необходимый образец общения, устанавливают контакт с каждым ребенком, создают условия для межличностного взаимодействия своих воспитанников.

Созданная в организации психолого-педагогическая среда обладает потенциальными возможностями развития коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста. Она включает в себя:

- рассмотрение развития коммуникативной компетентности детей в качестве цели психолого - педагогической деятельности (проведена интеграция психологических игр и упражнений в структуру занятий воспитателей и педагогов - специалистов, а также психолого-педагогическое просвещение

педагогов по: возрастным особенностям детей дошкольного возраста; путям разрешения конфликтных ситуаций в детском коллективе; оптимальным способам организации общения между детьми; принципам коммуникации детских групп) ;

- проведение системы показательных развивающих и коррекционных занятий с целью ознакомления педагогов с методикой построения занятий с детьми имеющими нарушения речи (учителем-логопедом) ;

При разработке системы комплексного подхода к развитию коммуникативной компетентности акцент был сделан на соблюдение следующих условий:

- создание ситуаций коммуникативной успешности;
- обучение совместному поиску взаимовыгодных решений в конфликтных ситуациях;
- стимулирование коммуникативной деятельности, используя проблемные ситуации;
- проведение коррекционной работы с детьми, имеющими трудности в коммуникативной сфере и развивающих психологических занятий (педагог – психолог) ;
- мотивирование детей к выражению своих чувств, характерных черт персонажей при помощи слов и мимики;
- создание игровых ситуаций, мотивирующих детей к общению со взрослыми и сверстниками.

Несмотря на систематичность в работе, качество выполнения всех вышеописанных условий наблюдается недостаточная активность в развитии коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста, имеющих нарушения в речи.

Перед процедурой исследования была изучена медицинская и психолого-педагогическая документация на испытуемых с нарушениями речи. Анализ документации позволил сделать вывод о том, что у 8 (Руслан, Алеша, Яна, Платон, Влада, Матвей, Маргарита, Ярослав) детей по

результатам прохождения ПМПК поставлен диагноз тяжелое нарушение речи обусловленное дизартрией, 1 (Ярослав) ребенок с алалией, 11 (Алина, Илья, Тигран, Лев, Соня, Саша, Костя, Вика, Лиза, Кирилл, Дарина) детей имеют диагноз фонетико–фонематическое недоразвитие речи при дизартрии. Можно заметить, что 40 % детей имеют тяжелые нарушения речи, что является основой для возникновения трудностей в установлении контактов со сверстниками. Наблюдается недостаточная мотивационная активность к общению, речевая компетентность детей находится на низком уровне, что позволяет обосновать необходимость поиска более эффективных путей взаимодействия.

В контингент испытуемых вошли родители воспитанников, которые принимали участие в опросе с целью выявления уровня сформированности социолингвистической компетентности детей дошкольного возраста. Количество родителей принявших участие в исследовании 20 человек, преимущественно женского пола, возрастная категория родителей находится в диапазоне от 30 до 40 лет.

2.2. Описание методов и методик диагностики коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста с нарушениями речи

В основе коммуникативной компетентности лежат предпосылки, основными из которых являются возрастные особенности развития (особенности психического развития и особенности общения со взрослыми и со сверстниками) и индивидуальные особенности самого ребенка (индивидуальность ребенка и индивидуальный опыт ребенка).

Отметим наиболее важные и исследованные предпосылки формирования коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста в общении со сверстниками:

1. Сформированный уровень познавательного развития соответствует возрасту.
2. Формирование образа-Я, самооценки.
3. Сформированная потребность в общении: внимание и интерес к другому, эмоциональное отношение к нему, активность в общении, чувствительность к воздействиям.
4. Сформированность ситуативно-деловой и внеситуативно-деловой форм общения.
5. Формирование социальных эмоций и владение различными видами деятельности, соответствующими возрасту.

Важно отметить, что коммуникативная компетентность формируется исключительно в процессе реального взаимодействия, совместной деятельности со сверстниками. Поэтому в основе коммуникативной компетентности лежит сформированность адекватного образа сверстника, степень популярности в группе сверстников, а также особенности взаимодействия вне привычного круга общения, с родителями и ближайшими родственниками.

В рамках исследования необходимо выяснить может ли организация сетевого взаимодействия с детским садом, имеющим логопункт, направленная на развитие коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, оказать положительный эффект (отражающийся в динамике) на формировании коммуникативной компетентности детей.

Для обоснования выбора диагностических методик были использованы составляющие коммуникативной компетентности:

- грамматическая компетенция как владение лингвистическим кодом, то есть способность узнавать лексические, морфологические, синтаксические и фонетические особенности языка и манипулировать ими на уровне слов и предложений;

- социалингвистическая компетенция, или социальные права использования языка, понимание ролей участников общения, информации, которой они обмениваются, и функции их взаимодействия;
- компетенция высказывания, которая связана со способностью воспринимать или продуцировать не отдельные предложения, а сверхфразовое единство;

Для анализа владения речью, использования ее по своему назначению, а также отслеживания мотивации к общению была проведена диагностика Т. П. Авдулоой, Г. Р. Хузеевой «Мой друг» (смотри в Приложении 2).

Диагностическая направленность заключается в изучении представлении о сверстнике, мотивов в межличностном общении, а также владение описательной и повествовательной лексикой .

Инструкция проведения: ребенку давалось задание «Нарисуй своего друга, каким ты его представляешь». После выполнения рисунка ребенку задаются вопросы:

Кто он? Какой он? Чем он тебе нравится? Почему он твой друг?

Анализировались:

1. Образный компонент друга.

Рисунок анализируется по следующим параметрам:

-цвет

-размер

-прорисовка

-отношение через изображение

2. Вербальный компонент образа друга анализируется по следующим параметрам:

-наличие в описании сверстника особенностей внешности

-наличие в описании сверстника личностных качеств

-наличие в описании сверстника умений и способностей

-наличие в описании сверстника отношения к себе

3. Мотивы к общению.

- наличие интереса к совместной деятельности
- эмоциональный комфорт

Следующим компонентом коммуникативного развития является степень активности ребенка в установлении вербального контакта в группе сверстников. Одним из показателей коммуникативного развития по мнению Авдулловой Т.П. и Хузеевой Г.Р. является степень популярности в группе сверстников. Для отслеживания этого компонента была проведена методика вербального выбора «День рождения»(см. в Приложении 3)

Диагностическая направленность: определение социометрического статуса в группе сверстников.

Инструкция: ребенку задается ситуации «Представь, что у тебя скоро день рождения и мама тебе говорит: «Пригласи ребят из своей группы на праздник!» Кого ты пригласишь?»

Результаты выбора фиксируются в таблице. После этого осуществляется подсчет выборов полученным каждым ребенком. Далее следует переходить к выявлению взаимных выборов. Если среди тех, кто выбрал конкретного ребенка есть дети, выбранные им самим, то это означает взаимность выбора. Эти взаимные выборы обводятся кружочком.

Обработка и интерпретация результатов:

1. Определение социометрического статуса ребенка.
2. Коэффициент удовлетворенности каждого ребенка своими отношениями.

Одним из самых важных компонентов коммуникативной компетентности является социолингвистическая компетенция, или социальные права использования языка, понимание ролей участников общения. Данный компонент наиболее полно отражается во взаимодействии с родителями и ближайшими родственниками, а также сверстниками ребенка. Для оценки социолингвистической компетенции была разработана анкета для родителей, которая включала вопросы на коммуникативное взаимодействие с родственниками, сверстниками, отслеживание реакции на просьбы и способность передавать информацию (см. Приложение 4)

Используя диагностические материалы, предложенные Т.П. Авдуловой и Г.Р. Хузеевой, возможно наиболее полно оценить на каком уровне развития коммуникативной компетентности находится ребенок. Диагностические материалы разработаны с учетом возрастных характеристик и ведущих интересов детей старшего дошкольного возраста. Методики представляют интерес, просты в использовании и позволяют оценить все компоненты коммуникативной компетентности, а значит понять степень развития коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста (см. в Приложении 5)

2.3. Анализ результатов диагностики коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста с нарушениями речи

Первый этап работы при любых взаимодействиях с ребенком -это этап знакомства. Для интенсивности работы было решено совместить его с проведением исследования по первой методике «Мой друг». После приветствия ребенку предлагалось познакомиться, знакомство было не обычным, а началось оно с истории: «Давай мы с тобой расскажем о себе с помощью рисунка, но рисовать мы будем не самих себя, своих друзей. А знаешь почему? Потому, что мы сможем узнать, как каждый из нас умеет дружить».

С помощью описанной ситуации можно проанализировать уровень владения собственной речью, умение использовать речь для выражения эмоциональных чувств и эмоций, собственных мыслей и понять мотивацию к общению у данного ребенка. Методика проведения описана в главе 2.2. Продукты детской деятельности представлены в Приложении 6.

Полученные результаты проанализированы и представлены в таблице:

Таблица 1

Анализ результатов изображения образа друга(по методике «Образный компонент друга»)

Имена испытуемых	Характеристика цвета	Характеристика размера изображения	Характеристика прорисовки изображаемого предмета	Собственное отношение через изображение
1.Руслан	одноцветный	Во весь лист	Не детальная	Положительное (улыбающийся)
2.Влада	Разноцветный, яркий	Во весь лист	детальная	Хорошее, доброе (руки открыты, широкая улыбка)
3.Сева	Использует два цвета – синий и зеленый	Во весь лист	Не детальная	Положительное (улыбка, руки открыты)
4.Алина	Яркие радужные цвета	В самой нижней части листа	детальная	хорошее
5.Лева	Яркие цвета	В центре листа	Изображена голова, детальная прорисовка	Хорошее, прорисованы уши, глаза улыбка

Продолжение Таблицы 1

6.Соня	Яркие цвета	В середине листа	Детальная прорисовка	Хорошее (улыбка, изображены детали одежды с орнаментом)
7.Лиза	Один цвет	В нижней части лица	Детальная прорисовка	Хорошее (прорисованы глаза, улыбка)
8.Рита	разноцветная	Середине листа	Детальная прорисовка(нарисована коса)	
9.Илья	одноцветный	В верхнем левом углу листа	Не детальная прорисовка	Хорошее, изображены большие глаза
10.Дарина	разноцветный	В середине листа	Прорисовка детальная	Доброе, так как на лице широкая улыбка
11.Платон	двухцветный	В середине листа , очень мелкий рисунок	детальная	
12.Лиза М	одноцветный	В центре листа	детальный	хорошее
13.Вика	разноцветный	В верхней части листа	детальный	хорошее
14.Саша	одноцветный	В середине	детальный	хорошее
15.Костя	одноцветный	В середине	детальный	хорошее
16.Кирилл	Разноцветный	В середине	Детальный	Доброе
17.Ярослав	Одноцветный	В середине	Детальный	Доброе
18.Яна	Разноцветный	В середине	Детальный	Радостное
19.Ярослав М	Одноцветный	В углу	образная	Хорошее
20.Тигран	одноцветный	В углу	схематичная	хорошее

Анализируя образный компонент образа друга, можно сделать вывод о том, что все дети имеют положительное отношение к другу, выражается этот компонент в изображении широкой улыбки (в рисунках 100 % испытуемых улыбка открытая и прорисованная) и 5 из опрошенных изобразили открытые

руки, что говорит о том, что образ друга воспринимается как доброжелательный и открытый для общения.

Коммуникативная составляющая данной методики позволила проанализировать составляющие коммуникативной компетентности, взятые нами за основу, такие как социолингвистическая компетенция и компетенция высказывания. Данные анализа представлены в Таблице 2.

Анализируя полученные результаты можно сказать, что 13 испытуемых охарактеризовали своего друга по внешним признакам, особенности поведения указали лишь 7 опрошенных, особенности общения выделили лишь два испытуемых. Количество характеристик от 1 до 3, что позволяет сделать вывод о том, что отмечается слабая структурированность образа, неумение выделить отличительные особенности в поведении и отношении к другу, однотипность и шаблонность описания образа сверстника (см. в Приложении 6)

Таблица 2

***Анализ данных использованных при описании характеристики
друга***

(по методике «Вербальный образ друга»)

Имена испытуемых	Наличие в описании сверстника особенностей внешности	Наличие в описании сверстника личностных качеств	Наличие в описании сверстника умений и способностей	Наличие в описании сверстника отношения к себе
Руслан	+			+
Влада		+		
Сева	+	+	+	
Алина	+	+		+
Лева			+	
Соня	+	+		
Лиза		+	+	+

Продолжение Таблицы 2

Рита		+		+
Илья		+		+
Дарина		+	+	+
Платон	+	+		+
Лиза М	+	+		
Вика	+	+	+	+
Саша	+	+		+
Костя	+	+		+
Кирилл	+		+	+
Ярослав	+	+	+	
Яна	+	+	+	
Ярослав М	+			+
Тигран				+
Алеша	+	+		

Следующим компонентом, по мнению Т.П. Авдулловой и Г.Р. Хузеевой, является степень популярности в группе сверстников. Коммуникативная активность в установлении вербального контакта с окружающими людьми является основой взаимодействия. Для отслеживания этого компонента была проведена методика вербального выбора «День рождения». Подробное описание методики представлено в пункте 2.2.

Надо отметить, что эта методика явилась самой показательной и интересной, потому что предлагая детям сделать собственный выбор, они, рассуждая, раскрывают истинные мотивы к общению.

В группу испытуемых детей вошли дети из двух возрастных групп. Исходя из этого, данная методика была апробирована на группе «Колокольчики» (28 испытуемых) и группе «Фантазеры» (28 испытуемых).

**Анализ социометрического статуса испытуемых в в старшей
группе «Колокольчики» (по методике «День рождения»)**

Имена испытуемых	Количество полученных выборов	Количество взаимовыборов	Социометрический статус каждого ребенка
Алина	3	1	«предпочитаемые»
София	1	0	«принятые»
Даниэль	3	0	«предпочитаемые»
Ирина	2	0	«принятые»
Гоша	2	0	«принятые»
Андрей	2	0	«принятые»
София Б	1	0	«принятые»
Лева	1	0	«принятые»
Влада	1	2	«принятые»
Платон	1	0	«принятые»
Маша	2	2	«принятые»
Ангелина	2	2	«принятые»
Игорь	2	1	«принятые»
Лиза	2	1	«принятые»
Вика	1	0	«принятые»
Настя	1	1	«принятые»
Максим	2	0	«принятые»
Кирилл	3	2	«предпочитаемые»
Элина	1	1	«принятые»
Саша	1	1	«принятые»
Майа	1	0	«принятые»
Дарина	2	0	«принятые»
Никита	1	1	«принятые»
Никита Я	2	2	«принятые»

Для определения статуса ребенка использовалась обработка результатов социометрического исследования, предложенная Я.Л. Коломинским. Статус ребенка определялся подсчетом полученных им

выборов. В результате из десяти испытуемых попали в благоприятную категорию «предпочитаемые» лишь двое детей. Исходя из этого, можно сделать вывод, что коммуникативная компетентность этих детей находится на достаточном уровне, остальные восемь детей попали в категорию «принятые», которая является неблагоприятной и позволяет сделать вывод о низком уровне развития коммуникативной компетентности.

Таблица 4

***Анализ социометрического статуса испытуемых в в
подготовительной группе «Фантазеры» (по методике «День рождения»)***

Имена испытуемых	Количество полученных выборов	Количество взаимовыборов	Социометрический статус каждого ребенка
Руслан	0	0	«непринятые»
Алеша	5	1	«звезда»
Илья	1	0	«принятые»
Стелла	3	1	«предпочитаемые»
Тигран	1	1	«принятые»
Игорь	2	0	«принятые»
Саша	0	0	«непринятые»
Костя	3	0	«предпочитаемые»
Анжелика	1	1	«принятые»
Яна	1	0	«принятые»
Ярослава	4	2	«предпочитаемые»
Егор	1	0	«принятые»
Ксюша	2	1	«принятые»
Андрей	1	0	«принятые»
Влада	1	0	«принятые»
Лиза	2	0	«принятые»
Матвей	2	0	«принятые»
Маша	2	0	«принятые»
Ксюша	1	0	«принятые»

Рита	1	1	
Ярослав	1	1	«принятые»
Сева	1	0	«принятые»
Артем	3	0	«предпочитаемые»
Лев	0	0	«непринятые»

Результаты диагностики во второй группе показали похожую картину: в наиболее благоприятную группу «предпочитаемые» попал лишь один ребенок. Остальные дети (девять человек) получили по одному выбору, а один из испытуемых не получил ни одного выбора, что отнесло его категории «непринятых» детей.

Анализируя полученные данные диагностики «День рождения» можно сделать вывод о том, что коммуникативная активность испытуемых находится на низком уровне развития, лишь трое из двадцати испытуемых попали в группу «предпочитаемые», которая характеризуется наличием активных вербальных контактов со сверстниками, умением выстаивать диалоговое общение, устанавливать контакты с окружающими. Один ребенок попал в категорию «непринятые» дети, характеризуя данного испытуемого можно сказать о том, что по причине недоразвития речевой функции ребенок затрудняется общаться с окружающими, имеет неуспех в образовательной деятельности, поведенческие характеристики по большей части негативные, что происходит потому, что есть потребность обратить на себя внимание, но коммуникативная компетентность находится на очень низком уровне развития, поэтому такой возможности нет. Большая часть испытуемых, а именно шестнадцать детей, продемонстрировали умение устанавливать контакты, поддерживать их, поэтому попали в категорию «принятые», что говорит нам о недостаточном уровне развития коммуникативной компетентности, так как дети в старшем дошкольном возрасте с нормой развития коммуникативных функций устанавливают

дружеские связи в достаточно большом количестве и имеют положительный эмоциональный опыт общения.

Важным компонентом коммуникативной компетентности является социолингвистическая компетенция, или социальные права использования языка, понимание ролей участников общения. Данный компонент наиболее полно отражается во взаимодействии с родителями и ближайшими родственниками, а также сверстниками ребенка. В соответствии с потребностями исследования была разработана анкета для родителей (представлена в пункте 2.2.). Всего было предложено двадцать анкет родителям воспитанников имеющих речевые нарушения. Заполненные формы были представлены в объеме семи экземпляров, что говорит нам о низкой мотивационной готовности к взаимодействию с образовательной организацией (см. в Приложении 7). Исходя из этого, анализ результатов анкетирования с целью отслеживания уровня развития социолингвистической компетенции представлен на 40% испытуемых.

Вопросы 1 и 2 были направлены на выяснения готовности к общению с ребенком и возможность ее осуществлять. 100 % респондентов говорят о готовности родителей к общению со своим ребенком и возможности осуществления в вечернее время.

Вопросы 6,7,8 направлены на выявление того, какие коммуникативные навыки сформированы у детей с нарушениями речи. Исходя из ответов родителей, у детей сформированы данные навыки, но 50 % детей используют их в процессе взаимодействия, а у 50 % детей применение их зависит от настроения, что говорит нам неустойчивости эмоционально сферы детей с нарушениями речи.

Вопрос 10 направлен на выяснение установления контакта с родственниками, по результатам опроса 100 % детей охотно вступают во взаимодействие со своими родственниками, не испытывая при этом никаких преград.

Вопросы 11 и 12 были заключительными и несли в себе информацию о взаимодействии со сверстниками вне привычного круга общения. Сформированность умений договариваться в процессе ведущей деятельности (игры) с целью устранения конфликтных проявлений. 70 % опрошенных заявили, что дети охотно вступают во взаимодействие со сверстниками, лишь 30 % отметили, что дети вступают в контакт со сверстниками вне привычного круга их общения, «выборочно». Умение самостоятельно разрешать конфликтные ситуации отмечено у 50 % опрошенных, 50 % детей, по мнению их родителей, не умеют самостоятельно договориться, даже с братьями и сестрами.

Выводы по второй главе:

1. Анализ уровня владения речью детей дошкольного возраста с нарушениями речи, а также мотивов к общению показал, что у детей с нарушениями речи отмечается неумение выделить отличительные особенности в поведении и отношении к другу, однотипность и шаблонность описания образа сверстника. Уровень развития грамматической компетенции и компетенции высказывания находится на стадии формирования.
2. Степень активности ребенка в установлении вербального контакта в группе сверстников низкая. Это доказывают данные методики по установлению социометрического статуса в группе сверстников, а именно дети с нарушениями речи чаще всего находятся в категории «принятые», которая является неблагоприятной, а часть детей находится в группе «непринятые». Полученные данные говорят о несформированности социолингвистической компетентности.

ГЛАВА 3. СЕТЕВАЯ ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

3.1. Понятие сетевой формы взаимодействия участников образовательных отношений

Одной из важнейших задач образовательной политики государства на современном этапе развития выступает организация всестороннего партнерства. Это означает и развитие сетевой формы партнерства на различных уровнях системы образования. Сетевой характер взаимодействия образовательных организаций приобретает широкое распространение. В 70-80 гг XX века известным теоретиком управления Ю.А. Конаржевским был введен термин «сетевое взаимодействие». Он определил его как метод, позволяющий выявлять и рассчитывать резервы времени, видеть весь запланированный процесс во взаимосвязи всех параллельно осуществляемых работ. Интеграция усилий образовательных организаций, некая централизация ресурсов по сетевой модели приносит свои плоды. Отношения взаимной выгоды, «двусторонней полезности», лежащие в основе особого социального партнерства, являются одним из характерных признаков сетевого взаимодействия. Для него характерно также становление особых отношений между участниками, возникновение многочисленных социальных связей, формальных и неформальных контактов [21].

В самом широком управленческом смысле сетевое взаимодействие-это деятельностное пространство, создаваемое и поддерживаемое узлами (центрами) активности между ними[25]. Образовательную сеть можно определить как совокупность субъектов образовательной деятельности,

предоставляющих друг другу собственные образовательные ресурсы с целью повышения результативности и качества образования внутри каждого образовательной организации.

Под сетевым взаимодействием понимается способ деятельности по совместному использованию информационных, инновационных, методических и кадровых ресурсов. Эти ресурсы могут меняться в ходе взаимодействия. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений предполагает прямое или косвенное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их связь, возможность воздействовать друг на друга и производить реальные преобразования не только в познавательной, эмоционально-волевой, но и в личностной сфере; определяет взаимопреобразование его участников на принципах доверия и творчества, паритетности и сотрудничества, учитывает личностные характеристики взаимодействующих субъектов, обеспечивает освоение социальных навыков. Под сетевым взаимодействием понимаются системы горизонтальных и вертикальных связей, обеспечивающих доступность качественного образования для всех категорий граждан, вариативность образования, открытость образовательных организаций, повышение профессиональной компетентности педагогов и использование современных ИКТ-технологий[1].

Сетевая организация, вступающая в сетевое взаимодействие-это объединение независимых индивидов, социальных групп и/или организаций, действующих скоординированно на продолжительной основе, по достижению основных целей и имеющих общий корпоративный имидж и корпоративную инфраструктуру[1].

Существуют отличительные характеристики сетевой организации:

1. Независимость членов организации. Определяет свободу организации в выборе направления взаимодействия партнеров и степени ответственности за конечный результат взаимодействия

2. Множественность лидеров. Лидер в сетевой организации - это любой человек или организация, которая имеет определенный ресурс: финансовый, производственный, коммуникативный, экспертный или любой другой ресурс, необходимый, но недоступный другим партнерам сети. При этом необходимым условием лидерства в сети является готовность члена сети к использованию своего ресурса для достижения общих целей сети.
3. Объединяющая цель. Строится на индивидуальном прогрессе каждого члена сети, не достижимом вне сети - эта цель основана на заинтересованности членов сети в использовании совместных статусных, материальных и информационных ресурсов сети.
4. Добровольность связей. Принимает разные формы вне зависимости от типа сетевой организации и степени независимости его участников.
5. Множественность уровней взаимодействия. Взаимодействие в сети осуществляется напрямую с теми компаниями и людьми, которые вместе решают необходимые вопросы [13].

Еще одной характеристикой сети является определенная структура. Она предполагает наличие трех уровней: уровень стратегического планирования, координационный и уровень участников сети.

Уровень стратегического планирования представлен Департаментом образования и Окружными управлениями образованием как основными институтами, разрабатывающими и сопровождающими реализацию заказа на дошкольное образование. Наличие этого уровня означает, что образовательные организации – участники сети принимают цели и задачи, обозначенные в документах Департамента образования, и направляют имеющиеся ресурсы и возможности на их решение. Но участники сети выступают по отношению к Департаменту не только как исполнители. Совместная деятельность по разработке путей решения поставленных задач, возможность апробации разработок позволяют предоставить Департаменту образования апробированное решение, тиражируемый продукт, который при получении позитивной оценки может быть внедрен в систему дошкольного

образования города. В этом случае участники сети делают серьезный шаг в направлении социального позиционирования – как сети в целом, так и себя, как авторов-разработчиков эффективных решений в сфере дошкольного образования.

Координационный уровень включает в себя организации, специализирующиеся в определенных областях, связанных со сферой образования, и давшие согласие на поддержку и руководство сетью в данном направлении. Так, например, различные научные объединения и кафедры могут решать задачи научного сопровождения деятельности ДООУ, помогать в разработке образовательных технологий, осуществлять обучение сотрудников и т. п. Специалисты в области психологии образования, возрастной психологии и психологии развития могут объединиться для поддержки и развития психологических служб детского сада. Представители этого уровня управляют развитием сети, проводят мониторинг ее состояния, выявляют возникающие трудности, предлагают пути решения. Важно отметить, что на этом уровне управляют именно сетью, а не развитием конкретных учреждений, решают задачи позиционирования сети, привлекают дополнительные ресурсы и изыскивают возможности для всей группы детских садов, входящих в сеть.

Уровень участника сети включает в себя дошкольные учреждения, которые заинтересованы в участии в сетевом взаимодействии. Вхождение в сеть предполагает принятие и реализацию определенных норм взаимодействия между ее участниками, принятие ценностей, декларируемых сетью, направленность на решение общесетевых задач, способствующих развитию и конкретного учреждения. Вступление в сеть означает не только получение доступа ко всем ее возможностям и ресурсам, но и внесение в нее собственного вклада. Он выражается в активном участии в деятельности сети, особой организации информационных потоков внутри учреждения и вне его, в переходе к социальному позиционированию учреждения в сфере дошкольного образования, в том числе через анализ своих сильных и слабых

сторон и определение перспективного плана развития и т.п. И если вклад оказывается формальным, то сеть имеет право принять решение об исключении учреждения из состава участников[8].

Взаимодействие между вышеописанными уровнями осуществляется за счет следующих механизмов сетевого взаимодействия: сетевой проект, сетевой конкурс, сетевое обучение и сетевой договор.

Сетевой проект чаще всего возникает по инициативе координационного центра. Основанием для его появления могут служить либо данные мониторинга (например, если обнаруживается, что большая часть участников сети сталкиваются с однотипной проблемой, и ее решение позволит продвинуться всем участникам сети одновременно), либо принятие решения о том, что сеть заинтересована в разработке одного из направлений развития, заданного Департаментом образования. На этапе формулировки и запуска проекта ведущая роль отводится координационному центру, и это принципиальный момент, ведь если обнаруженная проблема не решается на уровне учреждения, необходимо привлечь ресурс более высокого уровня (научный, организационный и т. п.). Сетевой проект реализуется на базе организаций – участников сети, для которых решение обозначенной в проекте проблемы представляется важным. В ряде случаев координационный центр может высказать экспертное суждение о том, что определенные действия помогут разрешить проблему, даже если это неочевидно для участников сети, и порекомендовать массовое внедрение проекта. По завершении проекта проводится повторный мониторинг, и если результаты оказываются положительными, накопленный опыт обобщается и предлагается Департаменту образования как апробированный продукт, который можно тиражировать в сфере дошкольного образования. В этом случае детские сады, участвовавшие в апробации, могут выступать в качестве «ресурсных центров» для тех учреждений, которые хотят использовать данный продукт (технологию) в своей работе. В рамках сети может одновременно действовать несколько сетевых проектов, однако в

связи с их разнообразием (управленческие, образовательные, социальные и т. п.) за реализацию проектов в конкретном учреждении отвечают разные группы специалистов (психологи, педагоги). Это позволяет снижать общую нагрузку и дифференцировать участников проектов в соответствии с их специализацией.

Сетевой конкурс представляет собой механизм, обратный сетевому проекту, так как в данном случае инициатива исходит от конкретного участника сети (организации или сотрудника организации). Любой участник сети может заявить о затруднении, которое у него возникло и негативно влияет на достижение поставленных целей. Совместно с представителем координационного центра эта проблема переформулируется в заказ к сети, и объявляется сетевой конкурс. На конкурс могут быть выставлены уже имеющиеся разработки по решению данной проблемы или перспективные разработки (предложения). Победителями сетевого конкурса становятся все те предложения, которые позволяют продуктивно подойти к решению проблемы. Эти наработки предлагаются в открытое использование всем участникам сети (в том числе и тому, кто инициировал данный конкурс). При этом разработчик позиционируется как автор данного решения и основной консультант по его внедрению, а пользователи» берут на себя обязательство по мониторингу и описанию результатов апробации этого решения в условиях своего детского сада. По результатам апробации разработчик получает обширный и разнообразный материал, и при содействии координационного центра оформляет его как полноценный продукт, снабженный рекомендациями по использованию и описанием потенциальных результатов его применения. Безусловно, внедрение новых проектов, использование психологического, педагогического и организационного мониторинга требует освоения новых технологий, новых форм взаимодействия, получения новых знаний. Поэтому участники сети неизбежно должны включаться в процесс сетевого обучения. В целом сетевое обучение сродни повышению квалификации, однако в условиях сети

основные темы задаются потребностями сети и динамически изменяются в зависимости от реализуемых в данный момент проектов.

Сетевой договор нацелен на взаимодействие с внешними по отношению к сети организациями и предполагает установление наиболее комфортных условий для участников сети. Очевидно, что многим организациям гораздо интереснее взаимодействовать с группой дошкольных образовательных организаций, обеспечивающих объемный заказ, чем с каждой дошкольной образовательной организацией в отдельности на разовой и случайной основе. Использование дисконтной системы, абонемент, бартерный обмен услугами и ресурсами – вот лишь некоторые формы сетевого договора, которые можно эффективно использовать для расширения ресурсной сферы участников сети. Главным признаком сетевого договора является то, что договор заключает сеть, а не отдельная образовательная организация. Но договор действует для любого участника сети, то есть каждый может воспользоваться предложенным ресурсом. Таким образом, использование механизмов сетевого взаимодействия позволяет детскому саду выступать в новом качестве – ответственного и активного партнера содержательного взаимодействия с различными организациями и коллегами из других образовательных организаций[14].

Сетевые формы реализации образовательных программ применяются в целях повышения качества образования, использования современных образовательных технологий и средств обучения, предоставления обучающимся возможности выбора различных профилей подготовки и специализаций. Типы образовательных ресурсов, которые могут быть использованы при сетевой форме реализации образовательных программ, представлены пятью обобщенными группами: кадровые, информационные, материально-технические, учебно-методические, социальные:

- кадровые ресурсы – педагоги, владеющие современными педагогическими технологиями; специалисты в области теории и методики дошкольного образования;

- информационные ресурсы – базы данных, аккумулирующие информацию о новейших технологиях, тенденциях и разработках в различных областях знаний; электронные библиотеки; депозитарии мультимедийных продуктов и т.д.
- материально-технические ресурсы – информационные средства передачи информации, такие как проектор, электронные источники информации, персональные компьютеры, песочный стол, интерактивные доски;
- учебно-методические ресурсы – основные и дополнительные образовательные программы, программы дополнительных модулей; методические материалы (пособия, рекомендации для педагогов и специалистов и т.д.); диагностический инструментарий для оценки уровня освоения программы;
- социальные ресурсы – налаженные партнерские связи с организациями дополнительного образования, также культурно-массового сектора[17].

Сетевая форма активизирует обмен передовым опытом подготовки кадров между образовательными организациями, создает условия для повышения уровня профессионально-педагогического мастерства преподавательских кадров, для использования в процессе обучения современной материально-технической и методологической базы. Исходя из этого, стоит предположить, что сетевое взаимодействие позволяет:

- распределить ресурсы при общей задаче деятельности;
- опираться на инициативу каждого участника сетевого взаимодействия;
- осуществить прямой контакт участников друг с другом;
- выстраивать многообразные возможные пути движения при общности внешней цели;
- использовать общий ресурс сети для нужд каждого конкретного участника [21].

Если обратиться к современным документальным источникам то, соответствии со статьей 15 закона № 273 ФЗ - «Об образовании» в

реализации образовательных программ с использованием сетевой формы наряду с организациями, осуществляющими образовательную деятельность, также могут участвовать научные организации, медицинские организации, организации культуры, физкультурно-спортивные и иные организации, обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления обучения, проведения учебной и производственной практики и осуществления иных видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующей образовательной программой. [1] Федеральный закон не ограничил перечень организаций, привлекаемых к реализации образовательных программ в сетевой форме (далее - организация-партнер). Образовательная организация на этапе разработки образовательной программы самостоятельно оценивает степень достаточности собственного ресурса, целесообразность и возможность его создания или необходимость привлечения ресурса организации-партнера и т.п. Реализация образовательных программ с использованием сетевых форм требует нормативного регулирования взаимоотношений участников взаимодействия. Федеральный закон не устанавливает особых полномочий федеральным органам исполнительной власти по нормативному правовому регулированию разработки и реализации образовательных программ в сетевой форме и установлению особенностей таких программ в зависимости от области профессиональной деятельности. В то же время, программы, реализуемые в сетевой форме, требуют отдельного регулирования на уровне образовательной организации, поскольку используемый ресурс иной организации, в том числе осуществляющей образовательную деятельность, находится вне пределов образовательной организации, в которую поступил обучающийся. Это означает, что обучающийся должен быть своевременно осведомлен об особенностях освоения такой образовательной программы, чтобы правильно оценить собственные возможности при поступлении в образовательную организацию и на период освоения образовательной программы [23].

Независимо от формы сетевого взаимодействия процесс становления сети, разработка и внедрение технологий сетевого взаимодействия включает четыре основных этапа:

1. Информационно аналитический этап. Строительство сети в системе образования начинается с анализа проблем, стоящих перед образовательной организацией и выбора из них той, которую можно решить с помощью сетевого взаимодействия. . На первом этапе собирается информация об образовательных учреждениях со сходными проблемами. Таким образом определяется цель сетевого взаимодействия и образовательные организации-партнеры.

2. Мотивационно-целевой этап. На втором этапе создания сети формулируются конкретные задачи, создается сеть и форма взаимодействия. Среди всего многообразия выделяются два типа сетей: распределенные и одноранговые. В распределенной сети функционал разнообразен, распределен между узлами сети. В одноранговой сети функционал сети однообразен, разнообразны технологии и результативность их применения. В сети все образовательные организации являются полноправными партнерами, однако это не значит, что сеть развивается сама по себе. Одна из образовательных организаций выступает обычно в роли лидера с целью осуществления управления процессом взаимодействия. Сущность управления заключается в том, чтобы взаимодействие было целенаправленным.

3. Организационно-исполнительский этап. Этот этап является главным, в процессе которого образовательные организации взаимодействуют между собой, выполняя конкретные задачи. На этом этапе, кроме всего прочего, осуществляется повышение профессиональной компетентности педагогов образовательной организации, которое выстраивается также на принципах сетевой организации: проведение серии обучающих семинаров, планирование и осуществление стажировок педагогов в рамках решения проблемы .

4.Контрольно-диагностический этап. На четвертом этапе проводится мониторинг успешности сетевого взаимодействия, анализируются конечные результаты деятельности сети и устанавливается факт достижения или причины недостижения поставленной цели[25].

Каждый этап сопровождается наличием факторов способствующих получению наиболее высоких результатов, а именно качество подготовки специалистов организации;применение современных информационных технологий;высокий уровень научно-методической, материально-технической, кадровой, финансово обеспеченности процесса оказания образовательных услуг за счет выстраивания отношений с сетевыми партнерами;проведение научно-исследовательской работы методическим центром и востребованность ее результатов;непрерывность, творческий и новаторский характер образования.

Исходя из всего вышесказанного, очевидно, что преимущества сетевого подхода безусловны, а именно все ресурсные возможности расширяются до масштабов сети. Во-вторых, участники сетевого взаимодействия получают мощный толчок к развитию за счет включения в новые проекты и новые контексты взаимодействия. В-третьих, образовательные организации получают реальные основания для социального позиционирования в сфере образования и, более того, сеть предоставляет разнообразные ресурсы и средства для такого позиционирования, для продвижения разработок и т. п. В-четвертых, включение в систематический мониторинг, который позволяет не только получить общую картину по своей организации, но и оценить свои позиции по различным основаниям в сравнении с другими. За счет этого руководитель образовательной организации, включенной в сетевое взаимодействие, может переходить от реактивной модели управления к проективной, планируя и обеспечивая наиболее перспективные направления развития [23].

3.2. Описание программы по сетевому взаимодействию дошкольных образовательной организации, имеющих детей с нарушениями речи

Опыт работы в дошкольных образовательных организациях показывает, что в целом уровень речевого развития современных детей дошкольного возраста можно охарактеризовать как неудовлетворительный и проблема развития речи становится всё более актуальной. Происходит это потому, что сейчас, когда детям всё меньше времени отводят на чтение художественной литературы и дети больше проводят время за экранами телевизоров и компьютерами, ввиду высокой занятости родителей, они лишаются возможности услышать правильную, красивую русскую речь. Средства массовой информации отнюдь не являются эталонами в этом смысле, тем более, что и взрослые не всегда могут и хотят контролировать телевизионные программы, которые могли бы детей научить хорошо говорить. Поэтому развитию речи в детских дошкольных образовательных организациях уделяется особое внимание. Программа детского сада ставит перед воспитателем задачу научить каждого ребенка содержательно, грамматически правильно, связно и последовательно излагать свои мысли.

Анализируя формы и методы, которые позволяют оказать воздействие на формирование коммуникативной компетентности, можно сделать вывод о том, что недостаточно формировать навыки коммуникации в коллективе, который ребенок посещает длительное время, в котором он адаптировался. Наибольшую значимость будут иметь такие формы организации занятий, праздников, турниров, в которых ребенок будет в новой атмосфере, с другими детьми, и с ними нужно будет устанавливать контакты, общаться, чтобы получить желаемый результат.

Одной из форм реализации программы по созданию условий для коммуникативного развития дошкольников с нарушениями речи является

сетевое взаимодействие между образовательными организациями. Сетевое взаимодействие позволяет распределить ресурсы при общей задаче деятельности, опираться на инициативу каждого участника сетевого взаимодействия, осуществлять прямой контакт участников друг с другом, выстраивать многообразные возможные пути движения при общности внешней цели, а также использовать общий ресурс сети для нужд каждого конкретного участника, что особенно необходимо для формирования коммуникативной компетенции детей с нарушениями речи. Исходя из этого, сетевая форма реализации образовательных программ применяется в целях повышения качества образования, расширения доступа воспитанников к общению вне круга привычного взаимодействия и получения опыта публичных выступлений.

Основываясь на анализе ситуации, была разработана и апробирована программа по сетевому взаимодействию дошкольных образовательных организаций, имеющих детей с нарушениями речи, посещающих логопедический пункт помощи (см. Приложение 8).

Целью сетевого взаимодействия являлось создание условий для развития коммуникативной компетентности детей, имеющих нарушения речи, через организацию совместных мероприятий, направленных на развитие грамматической, социолингвистической компетенций, а также формирование компетенции высказывания.

Задачи:

1. Разработка плана взаимодействия, отражающего тематику и формы совместной деятельности учителей – логопедов, направленного на повышение коммуникативной активности детей, имеющих нарушения речи.
2. Реализация возможности создания единой системы коррекционной работы по формированию и развитию коммуникативной компетентности дошкольников с нарушениями речи и ее апробация.
3. Стимулирование и развитие педагогического творчества и мастерства педагогических работников ДОУ

4.Повышение эффективности воспитательно-образовательного процесса в работе с детьми с общим недоразвитием речи.

Для планирования дальнейшей работы были продуманы условия организации сетевого взаимодействия. Одним из условий является утверждение программы сетевого взаимодействия «Дружит с солнышком цветком» в дошкольных образовательных организациях - участников сети. В рамках взаимодействия составлен график встреч, предполагающих решение поставленных задач.Результатом методических советов является разработка совместного календарно-тематический планирования дальнейшего взаимодействия.

Таблица 5

***Календарный план сетевого взаимодействия в рамках программы
по развитию коммуникативной компетентности детей
дошкольного возраста с нарушениями речи***

Месяц	Форма	Ответствен ные	Цели мероприятия (включая составляющую коммуникативной компетентности, на развитие которой направлено мероприятие)
Сентябрь		Зам зав по ВМР	1.Наметить пути развития взаимодействия. 2.Подобрать оптимальные и эффективные способы формирования коммуникативной компетентности дошкольников с нарушениями речи 3. Подобрать методическую базу для работы.

Продолжение Таблицы 5

Декабрь	Мастерская Деда Мороза «Волшебный сундучок»	Зам зав по ВМР	1.Привлечение детей к совместной творческой деятельности; 2.Развитие умения устанавливать контакт; 3.Формирование умения самоконтроля и оценки собственных достижений; <i>Мероприятие направлено на развитие компетенции высказывания и компетенции речевой стратегии.</i>
Январь	Командные игры в смешанном составе «ЗДОРОВЬЕ-2017»	Зам.зав по ВМР	1.Формирование умения взаимодействовать. 2.Формировать умение взаимодействия между участниками конкурса, воспитание командного духа, сопереживания друг другу. <i>Мероприятие направлено на развитие социолингвистической компетенции, компетенции речевой стратегии.</i>
Март	Конкурс стихов «Звездочки»	Зам.зав по ВМР Учитель-логопед	1.Сформировать умение презентовать себя. 2.Способствовать развитию памяти, ответственности. 3.Обогащать опыт публичных выступлений. <i>Мероприятие направлено на развитие грамматической компетенции, компетенции высказывания и социолингвистической компетенции.</i>

Продолжение Таблицы 5

Апрель	Интеллектуальная игра «Что? Где? Когда?»	Зам зав по ВМР Учитель-логопед	1.Создать условия для развития командного духа, умения работать совместно, принимать решения; 2.Развитие коммуникативных навыков. 3.Актуализация представлений по нескольким лексическим темам. 3. Обогащение активного и пассивного словаря. <i>Мероприятие направлено на развитие грамматической компетенции, компетенции высказывания и социолингвистической компетенции.</i>
Май	Реализация проекта для участия в городской акции «Экомарафон»	Зам зав по ВМР Учитель-логопед Воспитатель и групп	1.Формирование коллективизма в работе над единой темой. 2.Развитие умения работать в команде и представлять результат. 3.Преодоление застенчивости перед публичными выступлениями, обогащение опыта выступлений перед большой публикой. <i>Мероприятие направлено на развитие компетенции речевой стратегии и социолингвистической компетенции.</i>
Май	Диагностика развития коммуникативных умений детей дошкольного возраста с нарушениями речи	Зам зав по ВМР, учитель-логопед	1.Выяснить уровень развития коммуникативной компетентности детей с нарушениями речи посредством диагностического инструментария; 2.Проанализировать результаты диагностики и выявить проблемы;

Основными формами организации сетевого взаимодействия стали совместные мероприятия согласно календарно-тематическому планированию, направленные на развитие диалогической и

монологической речи воспитанников с ОНР, совместные речевые праздники, конкурсы чтецов (см. Приложения 8,9,10,11,12)

Место организации мероприятий выбирается в соответствии с целями, ресурсами необходимыми для реализации плана или по договоренности участников сетевого взаимодействия.

Такие мероприятия как «Здоровье-2017» (см. Приложение 9) предполагали включение детей из разных детских садов в единую команду, поэтому состав команд был смешанный. Основной задачей именно такой организации деятельности стала стремление объединить коллектив детей, воспитывать стремление объединяться, договариваться, реализовывать коммуникативную компетентность, для достижения единой цели-победы именно их команды.

Участие в проекте «Экомарафон» (см. Приложение 12) предполагало реализацию нескольких видов работ: защита экологических проектов перед детской публикой на базе и одного и другого образовательного учреждения; проведение флешмобы «Защити свою планету», показ экологической моды.

Общее руководство работой по организации и информационной поддержке сетевого взаимодействия осуществляется заместителями заведующего по ВМР участников сетевого взаимодействия.

Организационное обеспечение сетевого взаимодействия включает следующие процессы:

- информирование родителей (законных представителей) о проекте, который будет реализован в сетевой форме;
- подготовительные мероприятия по созданию и (или) оформлению комплекта документов для организации сетевого взаимодействия;
- сопровождение воспитанников в детский сад-партнер для проведения совместных мероприятий;
- анализ результатов диагностики коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Планируемый результат выражается в ориентирах, на которые должны опираться педагоги, выстраивая работу с детьми. Результаты подразделены на три категории.

1. Коррекционно-развивающий:

- формирование возможности ребенка выстраивать речевое высказывания в соответствии с ситуацией общения;
- развитие мобильности ребенка, способность более непринужденно выходить на контакт с другими детьми;
- развитие диалогической речи;
- формирование умения выстраивать монологическое высказывание.

2 Методический:

- разработать модели создания условий для развития коммуникативной компетенции детей имеющих тяжелые нарушения речи;

3. Социально-психологический:

- расширение возможности сотрудничества с целью создания условий для более успешной социализации детей с тяжелыми нарушениями речи в расширенном социуме;

Коррекционно - развивающие позволяют отследить уровень развития коммуникативной компетенции детей, принимавших участие в сетевом взаимодействии. Методические результаты необходимы для формирования моделей взаимодействия, которая в последствии может дорабатываться и совершенствоваться. И социально-психологические результаты, которые помогут значительно расширить возможности социализации детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

3.3. Реализация программы сетевого взаимодействия и анализ динамики коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста с нарушениями речи

В рамках реализации программы сетевого взаимодействия был сформирован методический кейс мероприятий, проведенных в рамках сети. Одним из важных документов по реализации программы сетевого взаимодействия является совместный календарно-тематический план взаимодействия, который разрабатывается и реализуется совместно участниками сети.

Для отслеживания результативности реализации программы «Дружит с солнышком цветок» (см. Приложение 8) были использованы диагностические данные и методики, использованные в рамках формирующего эксперимента (представлены в пункте 2.2)

Анализ владения речью, использования ее по своему назначению, а также отслеживания мотивации к общению повторно была проведена диагностика Т. П. Авдуловой, Г. Р. Хузеевой «Мой друг» (см. Приложение 13)

Сравнительная таблица результатов диагностики

«Образный компонент друга»

	Характеристика цвета		Характеристика размера изображения		Характеристика прорисовки изображаемого предмета	
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Руслан	<u>одноцветный</u>	<u>разноцветный</u>	Во весь лист	Во весь лист	<u>не детальная</u>	<u>детальная</u>
Влада	Разноцветный, яркий	Разноцветный, яркий	Во весь лист	Во весь лист	детальная	детальная
Сева	<u>Использует два цвета – синий и зеленый</u>	<u>разноцветный</u>	Во весь лист	Во весь лист	<u>Не детальная</u>	<u>Детальная</u>
Алина	Яркие радужные цвета	Яркие радужные цвета	<u>В самой нижней части листа</u>	<u>В центре листа</u>	детальная	детальная
Лева	Яркие цвета	Яркие цвета	В центре листа	В центре листа, большой размер	Изображена голова, детальная прорисовка	детальная прорисовка
Соня	Яркие цвета	Яркие цвета	В середине листа	В середине листа	Детальная прорисовка	Детальная прорисовка

Продолжение Таблицы 6

иза	<u>Один цвет</u>	<u>разноцветный</u>	В нижней части лица	В нижней части лица	Детальная прорисовка	Детальная прорисовка
Рита	разноцветная	разноцветная	Середине листа	Середине листа	Детальная прорисовка(нарисована коса)	Детальная прорисовка
Илья	<u>одноцветный</u>	<u>разноцветная</u>	<u>В верхнем левом углу листа</u>	<u>Во весь лист</u>	<u>Не детальная прорисовка</u>	<u>детальная прорисовка</u>
Дарина	одноцветный	разноцветный	В середине листа	В середине листа	Прорисовка детальная	Прорисовка более детальная
Платон	<u>двухцветный</u>	<u>разноцветный</u>	<u>В середине листа</u> , <u>очень мелкий рисунок</u>	<u>В середине листа</u> <u>рисунок крупный</u>	детальная	детальная
Лиза М	<u>одноцветный</u>	<u>разноцветный</u>	В центре листа	В центре листа	детальный	детальный
Вика	разноцветный	разноцветный	<u>В верхней части листа</u>	<u>В центре листа</u>	детальный	Детальный
Саша	<u>одноцветный</u>	<u>разноцветный</u>	В середине	В середине	детальный	детальный

Костя	<u>одноцветны</u> <u>й</u>	<u>разноцветный</u>	В середине	В середине	детальный	Детальный
Кирилл	Разноцветный	Разноцветный	В середине	В середине	Детальный	Детальный
Ярослав	Одноцветный	разноцветный	В середине	В середине	Детальный	Детальный
Яна	Разноцветный	Разноцветный	В середине	В середине	Детальный	Детальный
Ярослав М	Одноцветный	Одноцветный	<u>В углу</u>	<u>В центре</u>	<u>образная</u>	<u>Более</u> <u>детальная</u> <u>прорисовка</u>
Тигран	одноцветный	двухцветный	В углу	В углу	схематичная	Более детальная прорисовка

Примечание: изменившиеся показатели отмечены нижним подчеркиванием.

В результате итоговой диагностики при анализе результатов оценки образного компонента друга, можно сделать вывод о том, что все дети имеют положительное отношение к другу, выражается этот компонент в изображении широкой улыбки (в рисунках 100 % испытуемых улыбка открытая и прорисованная) и 7 из опрошенных изобразили открытые руки, что говорит нам о том, что образ друга воспринимается как доброжелательный и открытый для общения.

100 % детей на итоговой диагностике изобразили образ друга в центре листа, что говорит нам о повышении уровня самооценки. У 15 % детей рисунок был расположен в нижней части листа, что говорит о низкой самооценке, у 15 % детей рисунок был изображен в углу, что говорит о низком уровне самооценки.

Яркие цвета в рисунке показывают эмоциональный фон ребенка, став более уверенными в себе, развивая коммуникативные навыки и расширяя круг собственного общения, дети приобрели ценный опыт, который отразился на цветоощущении. 50 % детей изменили и обогатили используемые оттенки, рисунки детей стали наиболее яркими, разноцветными.

Полученные данные показали, что одна из составляющих коммуникативной компетентности - социолингвистическая компетенция - по итогам реализации эксперимента, вышла на более высокий уровень.

Следующий компонент развития коммуникативной компетентности является грамматическая компетенция и компетенция высказывания. В диагностике «Образный компонент друга» отслеживалось умение описать друга, раскрыть мотивы для совместного общения (см. Приложение 13) Анализ производился по следующим критериям:

- наличие в описании сверстника особенностей внешности;
- наличие в описании сверстника личностных качеств;
- наличие в описании сверстника умений и способностей;
- наличие в описании сверстника отношения к себе;
- наличие интереса к совместной деятельности;
- эмоциональный комфорт.

**Сравнительная таблица результатов диагностики «Вербальный
компонент друга»**

Имена испытуемых	наличие в описании сверстника особенностей внешности		наличие в описании сверстника личностных качеств		-наличие в описании сверстника умений и способностей		наличие в описании сверстника отношения к себе	
	Конс т.Э.	К.Э.	Конс т.Э.	К.Э.	Конст .Э.	К.Э.	Конст.Э.	К.Э.
Руслан	+	+	+	+	—	+	+	—
Влада	+	+	+	+	+	+	—	+
Сева	+	+	+	+	+	+	—	+
Алина	+	+	+	+	+	+	+	+
Лева	+	+	+	+	+	+	—	+
Соня		+	+	+	+	+	—	+

Лиза	+	+	+	+	+	+	+	+
Рита	-	+	+	+	+	+	+	+
Илья	+	+	+	+	-	+	+	+
Дарина	+	+	+	+	+	+	+	+
Платон	+	+	+	+	-	+	+	+
Лиза М	+	+	+	+	-	-	+	+
Вика	+	+	+	+	+	+	+	+
Саша	+	+	+	+	-	+	+	+
Костя	+	+	+	+	-	+	+	+
Кирилл	+	+	+	+	+	+	+	+

Яросла в	+	+	+	+	+	+	–	+
Яна	+	+	+	+	+	+	–	+
Яроsl ав М	-	+	+	+	–	–	-	+
Тигра н	+	+	–	+	–	–	+	+

Примечание: испытуемые, которые показали динамику в развитии отмечены жирным шрифтом.

Анализируя полученные данные можно сказать, что 100% испытуемых охарактеризовали своего друга по внешним признакам, особенности поведения указали 80 % опрошенных, способности и возможности друга указали 40 %, что говорит о более развернутом представлении детей, возможности описательного рассказа с указанием деталей. Это позволяет сделать вывод о том, что отмечается более высокий уровень владения средствами коммуникации, способность выстраивать высказывание по потребности, умение отвечать на вопросы полным развернутым ответом.

Используемая диагностика Т. П. Авдуловой, Г.Р. Хузеевой позволила оценить результаты контрольного эксперимента по реализации программы сетевого взаимодействия организаций имеющих детей с нарушениями речи. Составляющие коммуникативной компетенции, взятые за основу научной работы были наглядно представлены в сравнительных таблицах и их анализе результатов диагностики «Вербальный образ друга».

Одним из самых важных результатов в формировании коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста является

умение и способность осуществлять коммуникацию, выстраивать диалог со сверстниками и окружающими взрослыми, умение презентовать себя в независимости от степени знакомства с окружением. Данная составляющая коммуникативной компетентности была диагностирована с помощью методики «День рождения» и анкетирования родителей об особенностях коммуникативного поведения детей вне привычного круга общения.

Методика вербального выбора «День рождения» позволяет определить социометрический статус ребенка в группе сверстников (см. Приложение 3). По результатам констатирующего эксперимента социометрический статус испытуемых детей был охарактеризован как «непринятые» у 20% испытуемых, статус «принятые» получили 55 % детей, «предпочитаемые» – 25% детей. Самой благоприятной категорией является «предпочитаемые», но как показали результаты исследования в данную категорию входят лишь небольшой процент детей с нарушениями речи. Подавляющее большинство входит в неблагоприятную категорию «принятые», что характеризует социометрический статус детей с нарушениями речи как неблагоприятный.

После проведения контрольного эксперимента была проведена повторная диагностика. Сравнительная характеристика социометрического статуса испытуемых представлена в Таблице 8.

Таблица 8

Сравнительный анализ результатов диагностики «День рождения»

Имя испытуемого	Социометрический статус ребенка	
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
<u>Руслан</u>	<u>непринятый</u>	<u>принятый</u>

<u>Влада</u>	<u>принятый</u>	<u>Предпочитаемый</u>
Сева	принятый	принятый
Алина	предпочитаемый	предпочитаемый
<u>Лева</u>	<u>принятый</u>	<u>предпочитаемый</u>
<u>Соня</u>	<u>принятый</u>	<u>предпочитаемый</u>
Лиза	принятый	принятый
<u>Рита</u>	<u>принятый</u>	<u>предпочитаемый</u>
Илья	принятый	принятый
Дарина	принятый	принятый
Платон	принятый	принятый
Лиза М	принятый	принятый
Вика	принятый	принятый
<u>Саша</u>	<u>непринятый</u>	<u>принятый</u>
<u>Костя</u>	<u>предпочитаемый</u>	<u>звезда</u>
<u>Кирилл</u>	<u>предпочитаемый</u>	<u>звезда</u>
Ярослав	принятый	принятый
<u>Яна</u>	<u>принятый</u>	<u>предпочитаемый</u>
Ярослав М	принятый	принятый
Тигран	принятый	принятый

Анализ результатов контрольного этапа эксперимента позволил выявить положительную тенденцию к изменению статуса ребенка в сторону более благоприятного. У девяти испытуемых изменения статуса в группе

сверстников на наиболее благоприятный произошло к завершающей стадии реализации программы. Активная творческая деятельность, формирование умения выстраивать взаимоотношения с незнакомыми сверстниками позволили детям, ранее малообщительным в силу разных причин, развивать навыки коммуникации и этим «заслужить» доверие и расположение сверстников.

Итоговое анкетирование родителей показало, что в результате реализации программы «Дружит с солнышком цветок» дети, имеющие нарушения речи «стали более открыты по отношению к сверстникам и другим взрослым. Одно из самых первых мероприятий «Волшебный сундучок» (см. Приложение 8) для детей оказалось очень показательным в плане поиска путей взаимодействия со сверстниками, которые не являются знакомыми, а с ними необходимо было выстроить взаимоотношения, так как результат зависел именно от правильного выстраивания командной работы»

Анкетирование было направлено на выявление показателей, которые отслеживались в формирующем эксперименте. Дополнительно в анкету был включен блок, который позволяет в общем дать оценку результата взаимодействия дошкольных образовательных организаций (см. Приложение 15). Показателем эффективности программы является 100% заполненных анкет родителями (в констатирующем эксперименте анкет было 7), что наглядно демонстрирует повышение уровня мотивации родителей к участию в образовательном процессе по причине наблюдения положительной динамики в развитии детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Зи 4 вопрос был направлен на то, чтобы отследить насколько изменилось поведение ребенка при сложной ситуации (просьба помочь или оказать помощь). 60 % родителей отметили, что дети «научились» просить помощь взрослого и «адекватно» реагировать на просьбы в оказании помощи. Было отмечено форма просьбы (вежливая, с обращением), положительная реакция на трудовое поручение и 100% родителей отметили возросшее желание помогать окружающим.

7 вопрос был направлен на отслеживание изменений во взаимодействии со сверстниками вне привычного круга общения. 100 % родителей отметили положительную динамику в установлении контактов с незнакомыми сверстниками. Мотивация к активному общению, расширение привычного контактного круга, отсутствие комплекса «меня не возьмут в игру», одним словом, отмечается повышение самооценки детей имеющих нарушения речи, а также умение устанавливать контакт, вступать в коммуникативное взаимодействие.

90% родителей отметили изменения в поведении детей, выражающиеся в активной позиции ребенка в творческой деятельности, повышение стремления выражать свои эмоции и чувства, многословность, появление более развернутых фразы и сложные предложения

Анализ динамики у детей дошкольного возраста с нарушениями речи показал наличие положительных результатов в формировании коммуникативной компетентности.

Составляющие коммуникативной компетентности взятые за основу работы, отражены в констатирующем и контрольном эксперименте :

Сформированность грамматической компетенции в рамках констатирующего эксперимента показало низкий уровень владения у 100 % испытуемых, контрольный эксперимент показал динамику в развитии коммуникативной компетенции.

Развитие социолингвистической компетенции в констатирующем эксперименте показало низкий уровень, в рамках контрольного эксперимента была зафиксирована положительная динамика, которая была отмечена родителями (при анализе результатов анкетирования)

Компетенция высказывания была сформирована в рамках реализации сетевого проекта, посредством активного участия в запланированных мероприятиях. Положительная динамика была замечена родителями и педагогами дошкольной образовательной организации.

Выводы по третьей главе:

1.Анализируя формы и методы, которые позволяют оказать воздействие на формирование коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста,отмечается, что недостаточно формировать навыки коммуникации в коллективе, который ребенок посещает длительное время, но большую значимость будут иметь такие формы организации детской деятельности, которая даст возможность оказаться в новой атмосфере. Ситуация отличная от привычной даст необходимость устанавливать контакты, общаться, чтобы получить желаемый результат, а значит и создаст условия для развития коммуникативной компетентности ребенка.

2.Сетевая форма организации образовательного процесса активизирует обмен опытом между педагогами, опытом подготовки кадров между образовательными организациями, создает условия для повышения уровня профессионально-педагогического мастерства преподавательских кадров, для использования в процессе обучения современной материально-технической и методологической базы. Именно благодаря таким возможностям сетевая форма организации образовательных отношений является эффективной.

3.Анализ результатов реализации программы сетевого взаимодействия дошкольных образовательных организации «Дружит с солнышком цветок» показал положительную динамику формирования и развития коммуникативной компетенции (а именно четырех ее составляющих, взятых за основу работы) у детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование, посвященное проблеме развития коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста с нарушениями речи посредством сетевого взаимодействия образовательных организаций, является актуальным и значимым. Образовательная политика государства на современном этапе развития направлена на организацию всестороннего партнерства на всех уровнях образовательной системы. Сетевое взаимодействие позволяет распределять ресурсы при общей задаче, что является наиболее эффективным процессом организации образовательных отношений.

Наибольшую трудность в формировании коммуникативной компетентности представляет категория лиц с нарушениями речи, что затрудняет процесс формирования коммуникативной компетентности и вызывает необходимость разработки наиболее эффективной системы работы. Коммуникативная деятельность имеет решающее значение в психическом развитии и в процессе социализации ребенка дошкольного возраста. Коммуникативная компетентность может по праву считаться ведущей и стержневой, поскольку именно она лежит в основе всех других компетенций. Коммуникативную компетентность сегодня необходимо последовательно формировать и развивать в тесной связи с учебными и информационными умениями, готовностью к решению проблем на родном и иностранном языке в единой логике

Исследование основано на теоретическом анализе, который построен на работах ученых в области педагогики и психологии. Наиболее выдающимися являются М.И. Лисина, В.Я. Шевченко, Т.П. Авдулова, Г.Р. Хузеева.

В исследовании были использованы диагностические методики Т.П. Авдуловой и Г.Р. Хузеевой, такие как «Мой друг» (для анализа владения

речью, использования ее по своему назначению, а также отслеживания мотивации к общению), методика вербального выбора «День рождения» (для оценки статуса ребенка в группе сверстников). С целью выявления уровня развития социолингвистической компетенции была разработана и апробирована анкета для родителей.

Исследование имеет теоретическую значимость, так как в процессе анализа выявлены составляющие коммуникативной компетентности, что позволяет уже на этапе диагностики и планирования иметь представления о структуре коммуникативной компетентности и производить анализ методов работы и принципов построения индивидуальных образовательных маршрутов. Произведен детальный анализ развития коммуникативной компетентности у детей с нарушениями речи, данные анализа зафиксированы в табличном варианте, что значительно облегчает работу по выявлению особенностей нарушения в развитии коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста.

Вторая глава исследования представляет собой выборку и анализ результативности диагностических методик по выявлению уровня коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста с нарушениями речи. Методики апробированы на группе испытуемых и адаптированы для детей с нарушениями речи. Посредством анализа результатов выявлены сильные и слабые стороны представленного диагностического инструментария.

В третьей главе исследования представлена теоретическая составляющая сетевой формы организации образовательных отношений, являющейся одной из новых форм взаимодействия, рекомендуемой для организации образовательного процесса на всех уровнях образования (ФЗ № 273 «Закон об образовании в РФ» гл 2 статья 15).

Полученные данные явились основой для разработки Программы сетевого взаимодействия дошкольных образовательных организации по развитию коммуникативной компетентности детей с нарушениями речи.

Программа включает планирование совместных мероприятий, игр, конкурсов, направленных на развитие коммуникативных компетенций, которые в последствии станут базой для формирования компетентности, необходимой для социализации в обществе. Программа сетевого взаимодействия по развитию коммуникативной компетентности представляет практическую значимость исследования, так как составлена с учетом специфики дошкольных образовательных организации и может быть внедрена в деятельность любой дошкольной организации, имеющей логопункт. Методический кейс, включающий подбор диагностических методик, методические разработки совместных мероприятий может быть использован для организации мероприятий в рамках сетевого взаимодействия образовательных организации.

По итогам реализации программы был проведен контрольный этап эксперимента. Контрольный этап позволил отследить динамику развития исследуемых компетенций и оценить значимость сетевой формы организации образовательных отношений. В результате анализа полученных данных прослеживается положительная динамика развития коммуникативной компетентности у всех испытуемых.

В процессе исследования была подтверждена гипотеза, о том, что развития коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста с нарушениями речи будет более успешным в условиях включения детей во взаимодействие вне привычного круга сверстников в ходе сетевого взаимодействия образовательных организаций.

Цель исследования достигнута, задачи реализованы в полном объеме.

Исследование показало перспективность внедрения разработанной Программы в работу образовательной организации с логопунктом, так как во всех видах анализа была замечена положительная динамика развития коммуникативной компетентности

Научная новизна исследования заключается в разработке методического кейса по организации сетевого взаимодействия дошкольных

образовательных организаций. Подобранный диагностический инструментарий, доработан в связи с целью исследования и представляет ценность для организации процесса диагностики развития коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста с нарушениями речи. Методический кейс представляет практическую значимость, так как может быть внедрен и реализован в любой дошкольной образовательной организации, имеющей логопедический пункт.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Российская Федерация. Закон. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федер. закон Рос. Федерации от 29 дек. 2012г. № 273-ФЗ : [принят Гос. Думой 21.12.2012 ; одобрен Советом Федераций 26.12.2012]. – URL :<https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 11.03.2017).
2. Российская Федерация. Правительство. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы [Электронный ресурс] : постановлением Правительства Рос. Федерации от 15 апр. 2014 г. № 295. –URL :<http://dogm.mos.ru/-legislation/lawacts/1022392/> (дата обращения: 12.04.2017).
3. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс] : приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации от 17 окт. 2013 г. № 1155. –URL :<http://dogm.mos.ru/legislation/lawacts/901582/> (дата обращения: 12.04.2017).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст] / М-во образования и науки РФ. – Екатеринбург : Ажур, 2014. – 24 с.
5. Свердловская область. Постановление. Об утверждении Муниципальной программы «Развитие сети дошкольных образовательных учреждений в муниципальном образовании «город Екатеринбург»» на 2015-2017 годы [Электронный ресурс] : постановление Администрации г. Екатеринбурга от 15 дек. 2014 г. № 3800. –URL :<http://base.garant.ru/20955823/> (дата обращения: 12.04.2017).
6. Абанкина, Т.В. Развитие сети общеобразовательных учреждений в регионах: результаты реализации приоритетного национального проекта

«Образование» в 2007-2008 гг. [Текст] / Т.В.Абанкина// Вопросы образования.–2009.–№2.–С.5-17..

7. Авдулова, Т.П. Личностная и коммуникативная компетенция современного дошкольника[Текст] : учеб.пособие / Т. П. Авдулова, Г. Р. Хузеева ; Моск.пед. гос. ун-т. – М. :Прометей, 2013. – 137 с.

8. Акулова, О.В. Развитие выразительности речи детей дошкольного возраста средствами устного народного творчества[Текст] / О.В.Акулова// Воспитание дошкольников. – 2000. – №7. – С. 56-63.

9. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников[Текст] : учеб.пособие для студентов высш и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина – М.: Академия, 2000. –400 с.

10. Асмолов, А.Г. Психология личности[Текст] : культур.-ист. понимание развития человека : учеб.пособие / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл : Академия, 2007. – 528 с.

11. Богуславская, З. М. Развивающие игры для детей дошкольного возраста [Текст]: кн. для воспитателя дет сада / З. М. Богуславская, Е. О. Смирнова. – М. : Просвещение, 1991. – 207 с.

12. Бородич, А.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста[Текст]:пособие для педагогов дошкол. учреждений / А.М. Бородич. –М.:Сфера, 2004. – 124 с.

13. Бох, М.Я. Публичная речь и ее просодический строй [Текст] :монография / М. Я. Блох, Е. Л. Фрейдина ; Моск.пед. гос. ун-т. – М. :Прометей, 2011. – 235 с.

14. Василевская, Е.В.Сетевая организация методической работы на муниципальном уровне[Текст]: метод.пособие /Е.В. Василевская. –М.: АПКи ППРО, 2005.–52с.

15. Василевская, Е.В.Формирование исследовательской культуры педагога в рамках модели сетевого взаимодействия [Текст] / Е.В.Василевская //Методист.–2009.–№6.–С.16-19.

16. Гаркуша, Ю.Ф. Система коррекционных занятий воспитателя в детском саду для детей с нарушениями речи [Текст] : метод.рекомендации для воспитателей / Ю. Ф. Гаркуша.– М. : б[. и.], 1992. – 59с.
17. Гололобова, Н.Л.Организация сетевого взаимодействия педагогов как условие непрерывного повышения квалификации учителей начальных классов[Текст] / Н.Л.Гололобова // Стандарты и мониторинг в образовании.–2009.–№6.–С.54-59.
18. Горбунова, Л.Н. Сетевая модель как новая форма организации муниципальной методической службы в решении приоритетных задач развития образования [Текст] / Л.Н.Горбунова, Е.В.Василевская//Методист.–2008.–№3.–С.20-24.
19. Давыдова, Н.Н.Развитие сетевого взаимодействия инновационно-активных образовательных учреждений [Текст] / Н.Н.Давыдова //Муниципальное образование: инновации и эксперимент.–2010.–№1.– С. 3-6.
20. Демьянченко, Н. А. Матричная модель сетевой организации методической службы [Текст] / Н. А. Демьянченко// Методист. – 2010. – № 5. – С. 17-33.
21. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения [Текст] : сб. метод.рекомендаций / Рос. гос. пед. ун-т ; сост. В.П.Балобанова [и др.]. – СПб. : Детство-Пресс, 2001. – 240 с.
22. Жуковицкая, Н. Н. Модели сетевого взаимодействия образовательных учреждений в региональной образовательной системе [Текст]/ Н. Н. Жуковицкая // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 73. – С. 205-209.
23. Злобина, А.К. Сетевая организация муниципальной методической службы как форма повышения профессиональной

компетентности заместителей директоров [Текст] / А. К. Злобина, Е. В. Василевская // Методист. – 2008. – № 2. – С. 38-39.

24. Иванова, Е.О. Компетентный подход в соотношении со знаниево- ориентированным и культурологическим [Электронный ресурс] / Е.О. Иванова // Эйдос. – 2007. – № 4 – URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=24807046> (дата обращения: 15.05.2017).

25. Колягина, О. В. Детско-родительские проекты как современная форма взаимодействия детского сада и семьи [Текст] / О. В. Колягина // Педагогическое мастерство: материалы III междунар. науч. конф., 20-23 июня 2013 г., Москва. – М., 2013. – С. 41-42.

26. Коноваленко, В.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР [Текст] : метод. пособие для логопедов и воспитателей / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М. : ГНОМ и Д, 2001. – 48 с.

27. Кравцов, Г. Г. Психологическое развитие дошкольника в свете идей Л.С. Выготского [Текст] / Г. Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова // Психологические проблемы воспитания и обучения. – 2010. – № 3. – С. 16-19.

28. Кузина, Н.Ю. Перспективы сетевого взаимодействия образовательного учреждения для детей с ограниченными возможностями здоровья со специальными (коррекционными) образовательными учреждениями других регионов Российской Федерации [Электронный ресурс] / Н.Ю. Кузина. – URL : «<https://yandex.ru/clck/jsredir?from=yandex.ru%-3Bsearch%2F%3Bweb%3B>» (дата обращения: 12.04.2017).

29. Куницына, В. Н. Межличностное общение [Текст] : учеб. для вузов / Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.

30. Лисина, М. И. Методика для выявления уровня коммуникативной деятельности для детей 3-7 лет [Электронный ресурс] /

М. И.Лисина. – URL :<http://doshkolnuk.com/metodika-2> (дата обращения: 12.03.2017).

31. Логопедия [Текст]: учеб.для студентов пед.вузов / Л.С.Волкова [и др.]; под ред.Л.С.Волковой. –М. : ВЛАДОС, 2004. –704 с.

32. Менеджмент систем качества [Текст] : учеб.пособие / М. Г. Круглов [и др.]. – М. : Изд-во стандартов, 1997. – 368 с.

33. Николаева, С. О возможностях народной педагогики в экологическом воспитании детей [Текст]/С.Николаева// Дошкольное воспитание. –2009. – №4. – С.42-45.

34. Новиков, А.Е. Сетевое обучение как перспективное направление в системе образования [Текст] / А. Е. Новиков // Инновационные проекты и программы в образовании.–2010.–№1.–С.53-55.

35. Письменская, И. А. Организация сетевого взаимодействия в рамках оптимизации образовательного процесса дошкольной образовательной организации [Текст]/ И. А. Письменская, Е. Ю. Полякова, Г. В. Янгулова// Методист. –2014.–№ 7. –С. 66-68.

36. Отношения между сверстниками в группе детского сада [Текст] / под ред. Т.А. Репиной. – М. :Педагогика, 1988. – 148 с.

37. Почепцов, Г. Г. Коммуникативные технологии двадцатого века [Текст] /Г.Г. Почепцов. – М.:Рефл-бук :Ваклер,2011. – 352 с.

38. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования [Текст] : коллектив.моногр. / А. Ю. Шеманов [и др.] ; Моск. город. психол.-пед. ун-т ; отв. ред. С. В. Алехина. – М. : МГППУ : Буки Веди, 2013. – 333 с.

39. Самсонова, Е. В. Модели сетевого взаимодействия образовательных и иных организаций для решения задач развития инклюзивного образования [Электронный ресурс] / Е. В. Самсонова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – С. 337. – URL :<https://elibrary.ru/-item.asp?id=23703765> (дата обращения: 21.04.2017).

40. Сергеев, Г.А. Компетентность и компетенции в образовании [Текст] : монография / А. Г. Сергеев ; Владимир.гос. ун-т. – Владимир : Изд-во Владимир.ун-та, 2010. – 107 с.
41. Снегирева, Л.А. Игры и упражнения для развития навыков общения у дошкольников[Текст] : метод.рекомендации / Л.А. Снегирева. – Минск:Гамма, 1995. – 231 с.
42. Соловьева, Л. Г. Диалогическое взаимодействие дошкольников с речевыми нарушениями [Текст] / Л. Г. Соловьева // Дефектология. – 2007.– № 4. – С. 37-45.
43. Тенкачева, Т. Р. Особенности коммуникативного развития дошкольников с задержкой речевого развития, обучающихся в условиях дошкольной образовательной организации [Текст]/ Т. Р. Тенкачева // Педагогическое образование в России. – 2017.– № 3.– С. 57-61.
44. Тесленко, В.И. Коммуникативная компетентность: формирование, развитие, оценивание [Текст]: монография / В. И. Тесленко, С. В. Латынцев ; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск :Изд-во КГПУ, 2007. – 255 с.
45. Филичева, Т.Б. Изучение детей с общим недоразвитием речи в специальном детском саду [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина //Дефектология. –1985. –№ 6.–С. 55-62.
46. Хузеева, Г. Р. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности детей младшего школьного возраста[Текст] : психол.-пед. служба сопровождения ребенка : метод. пособие / Г.Р. Хузеева, Е.В. Быковская, А.А. Трошина. – М.: ВЛАДОС, 2014. – 80 с.
47. Хузеева, Г. Р. Особенности коммуникативной компетентности современных дошкольников [Текст] / Г. Р. Хузеева // Психология обучения. – 2015.– № 3. – С. 106-114.
48. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников [Текст] / О. С. Ушакова. – М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2001. – 240 с.

49. Шевченко, В.Я. Применение сетевого подхода к управлению развитием образовательных учреждений [Электронный ресурс] / В.Я. Шевченко // Вопросы управления. –2012. – № 1 (1). –С. 92-97. –URL :<http://vestnik.uara.ru/ru/issue/2012/03/15/> (дата обращения: 15.02.2017).

50. Эльконин, Д.Б. Детская психология: развитие ребенка от рождения до семи лет [Текст]/ Д. Б. Эльконин. – М. :Учпедгиз, 1960. – 328с.

51. Эльконин, Д.Б. Психологические вопросы дошкольной игры [Текст] / Д. Б. Эльконин// Психологическая наука и образование. – 1996. – №3. –С.5-19.