

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

Кафедра «Теоретическая и прикладная психология»

37.03.01 «Психология»

**БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА**

на тему: **Формирование родительской компетентности в создании  
условий речевого развития ребенка**

**Студент(ка)** Иванова Т.Д. \_\_\_\_\_  
(И.О. Фамилия) (личная подпись)

**Руководитель** ст. преподаватель С.Ю. Николаева \_\_\_\_\_  
(И.О. Фамилия) (личная подпись)

**Допустить к защите**

Заведующий кафедрой: к.псих.н., доцент Е.А. Денисова \_\_\_\_\_  
(ученая степень, звание, И.О. Фамилия) (личная подпись)

« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.

**Тольятти, 2016**

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И УСЛОВИЯМ И ФАКТОРАМ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ</b> .....	<b>8</b>
1.1. Проблема развития речи и всех ее сторон у детей дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе. ....	8
1.2. Возрастные особенности овладения и усвоения речи детьми дошкольного возраста .....	13
1.3. Речевая среда семьи как фактор речевого развития ребенка. Проблема родительской компетентности в речевом развитии. ....	18
<b>Выводы по первой главе</b> .....	<b>25</b>
<b>ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b> .....	<b>28</b>
2.1. Эмпирическое изучение уровня развития звуковой стороны речи у детей и позиций родителей на речевое развитие дошкольника. ....	28
2.2. Разработка и апробация программы просвещения родителей по формированию родительской компетентности в речевом развитии детей. ...	43
2.3. Анализ динамики родительской компетентности после реализованной программы.....	53
<b>Выводы по второй главе</b> .....	<b>62</b>
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	<b>65</b>
<b>БИБЛИОГРАФИЯ</b> .....	<b>69</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Детская речь - важнейший фактор развития ребенка и именно поэтому она постоянно привлекает внимание многих исследователей в области детской психологии, педагогики и речевого развития и коррекции. Это закономерно, ведь именно по речи часто судят о развитии человека, о его культуре и образованности человека, так как именно в связи с речью происходит формирование его мышления и творческих способностей. Речь является одновременно и показателем, и необходимым условием для дальнейшего развития.

В наше время итоги научных работ и материалы передового опыта в целом достаточно полно освещают и решают теоретические, прикладные и практические вопросы, что существенно помогает специалистов. Но, проблемы речевого развития детей и их речи в общем, трудности в реализации множественных методик развития речи все еще продолжают существовать. Особенную остроту и актуальность они приобрели в настоящее время.

В последние годы ожидания общества к развитию человека и в частности, детей довольно-таки высоки. Это ожидание воплощено в новых программах, педагогических технологиях по развитию, воспитанию и образованию дошкольников и школьников. Ожидающие дошкольников сложные задачи требуют высокого речевого уровня, а любое отклонение или запаздывание в ходе развития речи отражается на деятельности и поведении ребенка. При поступлении его в школу недостаточное речевое развитие серьезно тормозит процесс обучения и является причиной образования сложных патологий - дисграфии и дислексии, а ведь именно письменная речь является показателем овладения языком, который, в свою очередь, помогает и способствует присвоению культуры. В этом ракурсе понятно, что своевременное и полноценное овладение речью, вначале устной, а затем и письменной, абсолютно важно как для психического развития детей, так и их

личностного становления и самореализации.

Чаще всего об уровне развития речи судят по ее внешней, наиболее очевидной стороне, то есть по звуковому оформлению. Даже при развитой связной и грамматически правильной речи, недостатки произношения не позволяют ребенку реализовать свой речевой потенциал на высоком уровне.

Сегодня, по мнению психологов, педагогов, логопедов, уровень речевого развития детей-дошкольников в целом можно охарактеризовать как крайне неудовлетворительный. Обследование речи детей от 4-х до 7 лет, проведенное специалистами в различных регионах страны, показало, что у значительного количества детей зафиксированы различные речевые дефекты, запаздывание развития, множественные нарушения звукопроизношения и фонематического слуха. На взгляд многих специалистов это происходит потому, что звуковая сторона речи часто остается без должного внимания со стороны воспитателей и родителей, а выработка у детей правильного звукопроизношения часто происходит спонтанно, как бы само собой.

В настоящее время проблема формирования речи и всех ее сторон у детей-дошкольников не теряет своей актуальности.

Проблемой звуковой стороны речи занимались самые различные ученые. Психологи прослеживали потенциальные возможности ребенка в овладении звуковой стороной речи, периоды жизни ребенка, которые наиболее благоприятны (сензитивны) для ее развития, психологические предпосылки и условия для ее становления, связь с другими психическими процессами. Педагоги наблюдали за развитием звуковой стороны речи в процессе обучения и воспитания детей, методисты разрабатывали конкретные методические приемы.

Многое в развитии звуковой стороны речи дошкольников известно благодаря трудам таких выдающихся ученых, как А.Н. Гвоздев, Н.Х. Швачкин, М.М. Алексеева, А.И. Максаков, Г.А. Туманова, М.Ф. Фомичева, Е.И. Радина, М.Е. Хватцев и др. [42, 43].

А. Н. Гвоздев еще в 40-50-е гг. 20 века раскрыл основные

закономерности и особенности этого процесса. Он пришел к выводу, что общий ход усвоения звуковой стороны речи определяется совместным действием слуховой и моторной сфер [15]. Н. Х. Швачкин исследовал особенности развития фонематического восприятия речи, в частности, рассматривал вопрос о роли артикуляции и слуха в фонематическом развитии ребенка [45]. Исследования в области лингвистики и психологии оказали влияние на разработку педагогических методик формирования звуковой стороны речи детей (М. М. Алексеева, А. И. Максаков, М. Ф. Фомичева и др.) [43]. В 30-е г.г. прошлого века уже были сформулированы основные требования и рекомендации к организации работы по развитию и коррекции нарушений речи дошкольников (М.Е. Хватцев) [41].

М.М. Алексеева в своем научном анализе пришла к выводу о необходимости обучения ребенка правильной речи, и она же разработала систему обучения правильному звукопроизношению детей от трех до пяти лет [1].

Анализ проблемы развития звуковой стороны речи выявил, что на данный момент исследовано и разработано множество аспектов и вопросов в области речи и ее развития. Однако, все еще существует потребность специалистов-практиков в помощи по преодолению сложностей этого процесса. Сегодня, и в науке и в практике, приходят к мнению, что речевое развитие и обучение детей должно происходить комплексно – этим необходимо заниматься не только дошкольным учреждения и узким специалистам-логопедам, а и родителям, которые непосредственно должны создавать ту речевую и языковую среду, в которой бы речь развивалась максимально полноценно и качественно. К сожалению, при всем многообразии пособий и рекомендаций для родителей, этого все еще недостаточно для решения этой задачи. Мы считаем, что недостаточность изученности проблемы вовлечения родителей в этот процесс, требует внимания и продолжения исследований в этой области.

**Проблема исследования:** формирование родительской

компетентности в создании условий речевого развития ребенка.

**Цель исследования:** изучение возможностей формирования родительской компетентности как фактора развития речи детей дошкольного возраста посредством создания условий для этого.

**Объект исследования:** речевое развитие дошкольника.

**Предмет исследования:** родительская компетентность и возможности ее формирования в целях создания условий речевого развития ребенка.

**Гипотеза исследования:** мы предполагаем, что специально организованная система занятий психолога с родителями сформирует у них компетентностный подход и осознанную и целенаправленную вовлеченность в речевое развитие ребенка и организацию речевой среды в повседневной жизни детей.

В соответствии с целью и гипотезой мы поставили перед собой ряд **задач:**

1. Изучить теоретический аспект развития речи детей и его звуковой стороны как одной из важнейших сторон речевого развития.
2. Изучить факторы, способствующие развитию речи детей с учетом возрастных норм и особенностей.
3. Экспериментально изучить позиции и готовность родителей по отношению к речевому развитию их детей.
4. Разработать и апробировать программу по формированию родительской компетентности и осознанной собственной позиции в отношении речевого развития и организацию речевой среды детей.
5. Проанализировать полученные результаты и сделать выводы об эффективности апробированной программы

**Методы и методики исследования:**

- Метод теоретического анализа;
- Анкетирование;
- Психодиагностические методы;
- Методы активного обучения и просвещения (круглый стол,

групповая дискуссия, ролевые игры);

– Методы количественного и качественного анализа.

Исследование проводилось на базе МОУ ДОУ «Фролушка» Автозаводского р-на г.о. Тольятти. В исследовании приняли участие 65 человек детей, из них 40 человек – 6-7 лет (подготовительная к школе группа) и 25 человек – 4 года (средняя группа). Также в исследовании принимали участие родители этих детей.

**Практическая значимость** исследования: апробированная нами программа в целом или частично может быть внедрена в работу любых образовательных учреждений, решающих задачи развития и образования и повышения родительской компетентности воспитанников.

# **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И УСЛОВИЯМ И ФАКТОРАМ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ**

## **1.1. Проблема развития речи и всех ее сторон у детей дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе**

История внимания к речи дошкольников в России, а именно к ее нормальному развитию, имеет свое начало с 30-х гг 20 века. До этого периода обращались к речи только более старших детей и только в аспекте коррекции и оказания ему логопедической помощи. Для дошкольников не имелось ни одного логопедического пункта и внимание на дошкольников, имеющих речевые сложности или речевые дефекты, совершенно не обращалось. Это привело к резкому увеличению детей дошкольного возраста с различными дефектами и отставанием в речевом развитии и достигло более половины всех детей этого возраста.

Это было обусловлено устойчивым мнением, что развитие речи происходит по своим внутренним законам, а условия жизни и воспитания решающей роли в этом развитии не играют. Считалось также, что при нормальном развитии ребенка недостатки произношения изживаются сами собой, а задача обучения правильному звукопроизношению долгое время вообще не считалась обязательной. Ситуация с развитием в социуме обратила на себя внимание науки и к 40-м годам эта проблема стала предметом внимания исследователей и практиков. Решающее значение здесь имело психолого-педагогическое исследование Е.И. Радиной (1944г.) о развитии фонетической стороны детской речи, где она отстаивала необходимость активного воспитательного влияния на процесс овладения фонетикой родного языка. Е.И. Радина доказала, что «фонетика ребенка сугубо воспитуема» и его «нельзя пускать на самотек» и даже наметила пути развития этой стороны речи [43]. Работы Е.И. Радиной и В.И. Городиловой стали отправной точкой в развитии проблемы звуковой стороны речи и побудили ученых педагогов, психологов, методистов к активным творческим

исследованиям в этой области.

Самый известный вклад в разработку содержания и методики формирования звуковой культуры речи детей внесли исследования А.Н. Гвоздева, А.И. Максакова, Г.А. Тумаковой, М.Ф. Фомичевой, М.И. Алексеевой, Н.Х. Швачкина, М.Е. Хватцева и др. [41]. Самыми значимыми компонентами речи, подвергнутые ими анализу, явились - становление звуковой стороны речи и врожденные особенности ребенка, т.е. психофизиологические условия становления речи, путь становления правильной речи и звукопроизношения, и нормы и возрастные особенности усвоения речи, а также определили условия и факторы становления.

*Психофизиологические условия становления речи.*

Известно, что ребенок не рождается со сложившейся речью, но получает от рождения одну из основных предпосылок ее возникновения и развития - это речевой аппарат. Речевой аппарат только что родившегося ребенка пока еще слаб и плохо развит, пользоваться им новорожденный еще не умеет. Постепенное развитие речевого аппарата ведет впоследствии к членораздельной речи, которое проходит долгий путь своего становления. Сложность, время общего созревания ребенка и длинный путь речевого развития долгое время не позволяло думать о необходимости вмешательства в этот процесс, считая, что все произойдет по законам «природы». Но, как мы уже говорили, спонтанное развитие не всегда приводит к актуализации всех речевых задатков и тем более, не позволяет прибегать своевременно к коррекции или компенсации сложностей этого развития.

Речевой аппарат, как природная, биологическая основа, состоит из двух взаимосвязанных компонентов – центрального и периферического. Центральный обладает функцией регуляции и находится в головном мозге человека, а периферический – функцией исполнения. Психофизиологию речи учитывали в своих исследованиях Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина, М.М. Кольцова, М.Е. Хватцев и др., что позволило провести тщательное изучение строения и возрастных особенностей речевого

аппарата.

Большой вклад в развитии научных представлений о речи внес Л.С. Выготский, который, анализируя теорию развития высших психических функций, показал и доказал, что речь является одним из сложных и абсолютно значимых проявлений психики человека [12].

Как и другие проявления высшей нервной деятельности, речь развивается на основе рефлексов (физиолог Н.И. Красногорский, изучавший развитие детской речи в ранние периоды онтогенеза) [35]. Были выделены участки в КГМ, отвечающие за образование и порождение речи - лобная, височная, теменная и затылочная доли левого полушария (преимущественно, с учетом доминирующего полушария). Эти участки назвали «речетворческими» и отвечают они за образование собственной устной речи, за процесс восприятия и понимания чужой речи и за усвоение письменной речи. М.М. Кольцова, при определении функций головного мозга, выделила распознавание (понимание) слышимой речи и слов и формирование «программ движений», порождающих необходимую моторику для артикулирования звуков и их сочетаний [24].

Новорожденный имеет слаборазвитую кору больших полушарий головного мозга, а новообразованные уловные рефлексы его крайне неустойчивы и быстро истощаемы, что отражается на неустойчивости его высшей нервной деятельности. Это приводит к большой ограниченности речевых и фонетических возможностей ребенка (М.Е. Хватцев), но под влиянием внешних стимулов и различных воздействий постепенно происходит перестройка процессов. Причем она может происходить как в сторону нормальных речевых рефлексов, так и в сторону патологии оных [41].

Д.Б. Эльконин, анализируя развитие психики, именно такой пластичностью объясняет достаточно легкое и быстрое вхождение ребенка в любую культуру. Так же он говорит, что большую роль в присвоении любых знаний, форм, отношений помимо пластичности играет и отсутствие

врожденных форм любого поведения [47, 42].

Это были представления о центральном речевом аппарате. Периферический аппарат, как было сказано, исполнительский, представлен тремя отделами, каждый из которых решает свою задачу и обеспечивает необходимые условия для речи. Так, в него входят дыхательный, голосовой и артикуляционный (звукопроизводящий) отделы. Речевое дыхание обеспечивается всем дыхательным аппаратом человека, где выдыхаемая струя, проходя через гортань, начинает при необходимости выполнять голосообразующую и артикуляционную функцию [41].

В ранних возрастах дыхательный пульс учащен, что отражается на ритме и плавности речевого выдоха и, следовательно, на ритме речи ребенка и влияет на искаженное произношение, где закономерно проявляются пропуски звуков, задержки при произнесении и говорение на вдохе, подвдох в середине слова, завершение слова шепотом, спешка, торопливость при произнесении слов и фраз и пр. Также страдает и сила голоса, хотя зачастую это возможно и из-за психологических состояний ребенка – смущения, стеснения, страха и пр. [41].

Неразвитость голосового аппарата влияет и на голос ребенка, так как гортань его малоразвита, голосовые связки находятся в процессе роста и на момент детства еще коротки, голосовая щель узкая. Все это и приводит к так называемому «детскому голосу» - то крикливый, то слабый, то хриплый и низкий, то фальцетный и вибрирующий. А иногда встречается низкий хриплый голос – «детский бас», который обусловлен отсутствием достаточного напряжения голосовых связок.

Артикуляционные органы представлены у человека языком, губами, челюстями, твердым и мягким небом, альвеолами, которые анатомически подвижны (язык, губы и мягкое небо), а остальные – неподвижны. Принцип артикуляции заключается в сложноорганизованном напряжении и движении комплекса органов и мышц, благодаря которым и произойдет произнесение звука. У детей звукопроизношение страдает из-за отсутствия необходимых

мышечного тонуса, подвижности и синхронизации всех тонких и сложных движений, совершаемых с большой скоростью при речевом высказывании. К 5 годам эти несовершенства сглаживаются, и ребенок по нормам развития речи должен уже произносить все звуки, хорошо дифференцировать их в речи и пр.

Как же происходит такое сложно организованное действие в целом? Благодаря связям между центральным и периферическим отделами, на периферию из мозга поступают импульсы, запускающие движение на периферии. Принцип обратной связи посылает сигналы обратно к мозгу по кинестетическим и слуховым каналам. Это позволяет человеку осознавать ошибки, исправлять их, а впоследствии и предупреждать. Слуховой же контроль действует лишь в момент произнесения звука. Благодаря слуховому контролю человек замечает ошибку и направляет сигнал для ее устранения. Так формируется «материя языка» в субъективном восприятии человека (Л.П. Федоренко) [31].

Зрительный и слуховой анализаторы тоже незаменимы в речепроизводстве. Включение всего комплекса обеспечивает полноценное и полноценное последовательное овладение речью. Л.С. Выготский, изучая слепых от рождения детей, эмпирически выявил, что исключение зрительного анализатора из функционирования психики приводит к значительной задержке речи по сравнению с детьми с сохранными функциями [14].

Таким образом, проблема развития речи, изучавшаяся в науке, позволила выделить анатомо-физиологические механизмы ее порождения, определить связи органов и систем, выделить возрастные нормы развития органов речи и сформулировать значение каждого из них и их функционирования в совокупности для речевой деятельности и развития речи в детских периодах развития.

Было установлено, что речь человека определяется биологическими предпосылками, обеспечивающими как возможность говорения, так и

возможность полного овладения речью и структурой языка. В звуковой стороне речи выделяют голосовую, артикуляционную систему, слуховое и фонематическое восприятие, напрямую связанное с семантической стороной речи. Это в комплексе позволяет осваивать не только речь, но и язык, и впоследствии пользоваться им, совершенствуя его по мере развития.

## **1.2. Возрастные особенности овладения и усвоения речи детьми дошкольного возраста**

Формирование речи и звукопроизношения происходит довольно-таки долго. Этот путь ребенок проходит в детских возрастах, в раннем и дошкольном возрасте. В эти периоды формируются последовательно разные структуры и стороны речи. Последовательность определяется возрастными возможностями ребенка и степенью зрелости и сохранности всех необходимых для речи структур.

Большую роль на пути формирования речи играет среда и средовое влияние. Много у ребенка формируется по подражанию, а следовательно внешние условия играют значимую роль в результативности процесса становления речи и итога этого процесса – собственно речи ребенка, его звукопроизносительной, грамматической, семантической составляющей.

Взрослый, педагог или родитель, помогающий пройти ребенку путь становления, должен четко представлять себе, что у ребенка можно считать нормой, что несовершенством (физиологическим косноязычием), а что нарушением речи (недостатком, дефектом). Эти нормы и показатели в каждом возрасте разные. Понимание этого является важным условием сопровождения и стимуляции речевого развития, так как, что для одного возраста является нормой, то для другого – уже дефектом. Примером этого может служить возрастная граница определения таких речевых нарушений как фонетико-фонематическое недоразвитие речи или дислалия.

Исследователи детской речи обычно все последовательно проходящее

речевое становление делят на определенные этапы. Общепринятым является выделение двух периодов (Н.Х. Швачкин) – дофонемный период и фонемный. Дофонемная речь называется просодической речью.

Основной характеристикой первого периода является то, что любые артикуляции сопровождаются звуками, которые, по сути, порождены непосредственно движением речедвигательного аппарата, то есть звуки спонтанно образуются при движении и выдыхании [47].

Затем начинается фонемный период, где меняется соотношение между звуком и артикуляцией. Артикуляция становится произвольной, соответствуя звуковому выражению. Произвольность является основным свойством артикуляции фонемы. По мнению Н.Х. Швачкина звуки дофонемной речи, при всем акустическом сходстве, принципиально отличаются от звуков фонемной речи. Например, многие первые звуки «не могут быть внесены ни в один человеческий язык» [47]. Интересным является и тот факт, что с переходом к произвольной артикуляции все такие звуки пропадают, но вместе с ними пропадают и некоторые звуки, которые фонетически похожи на звуки фонемной речи, например сонорные «р» и «л», легко произносимые в дофонемный период, исчезают из речи ребенка и в три года большинство детей их не произносят. Наука объясняет это тем, что в дофонемный период ребенок звуки не произносит, а они произносятся произвольно. Когда ребенок переходит к произвольному произношению, оказывается, что он может произнести не все звуки, что ему не сразу удастся овладеть артикуляцией звуков речи.

А.И. Максаков выделяет определенные закономерности в развитии речи ребенка и условно в этом процессе тоже отмечает несколько этапов. На *подготовительном* (первоначальном) этапе происходит развитие отделов речевого аппарата, принимающих участие в речевом акте: центрального отдела (коры головного мозга) и периферического (органов слуха и органов, участвующих в звукопроизношении (языка, губ, мягкого неба и др.) [28].

Следующий этап - развитие понимания речи и на основе этого

появление первых осмысленных слов. Далее с приобретением достаточного количества словарного запаса происходит переход к использованию фразовой речи (сначала она имеет ситуативный характер, недостаточно совершенна). И, наконец, последний этап - наличие достаточного лексического запаса, умение пользоваться монологической речью, правильное грамматическое её оформление, четкое и внятное произнесение звуков и слов [28]. Максаков рассматривает формирование звуковой стороны речи в единстве с развитием других ее сторон. Только овладение всеми видами речи ведет за собой правильное произношение.

Вместе с М.Ф. Фомичевой, А.И. Максаков определяет возрастные рамки формирования звуковой стороны речи. Они выделяют три возрастных этапа.

Первый этап - от одного года шести месяцев до трех лет. Для этого этапа (особенно для его начала) характерно бурное развитие активного словаря. Сформировавшиеся ранее артикуляционные движения, функционируя при произнесении целого слова, претерпевают некоторые изменения: уточняются, становятся более устойчивыми. Развивается способность ребенка осознанно подражать произнесению целого слова, благодаря чему взрослый получает возможность существенно влиять на развитие звуковой стороны ребенка.

Второй этап - от трех до пяти лет. В этом возрасте идет формирование фонетического и морфологического состава слова. Продолжается совершенствование наиболее трудных артикуляционных движений.

Третий этап - от пяти до семи лет. Этот этап является как бы завершающим периодом в формировании звуковой стороны речи дошкольников. К началу этапа уже сформированы наиболее трудные изолированные артикуляционные движения, но различение звуков еще затруднено и это является основной задачей этого периода. Важность различения, как в произнесении, так и при слуховом восприятии речи, звуков, близких по артикуляционным или акустическим признакам (с-ш, з-ж

и др.), абсолютно необходимо для дальнейшего развития речи, при обучении чтению и письму [28, 32].

Основываясь на экспериментальные данные можно выделить определенную последовательность становления правильного произношения у детей:

1. Подготовительный этап - этап раннего речевого развития, или период предречевых вокализаций. Происходит развитие речевого аппарата ребенка, которое сопровождается непроизвольно произносимыми звуками, или предречевыми вокализациями. Первыми появляются звуки гукания («кхх», «хм», «мм»). В начале второго месяца жизни появляются певучие и протяжные вокализации - гуление («аааа»). Далее, к пяти-шести месяцам, - лепетные вокализации. По некоторым источникам для гуления и лепета обозначают (А.И. Максаков) несколько другие сроки – гуление в два – три месяца, лепета – в три - четыре [28].

В литературе есть интересные данные о том, что предречевая активность есть абсолютно у всех детей, даже у глухих от рождения и у детей с отклонениями в психическом развитии [8, 15]. Но при этом в случаях отсутствия слуха у детей никогда не появляются лепетные вокализации, а звуки, произносимые детьми с нарушениями центральной нервной системы, всегда однообразны и монотонны. А также, известно, что в состав вокализаций входят звуки, являющиеся фонемами чуть ли не всех существующих в мире языков, что Н.Х. Швачкин, называет звуками, которые «не могут быть внесены ни в один человеческий язык» [45].

2 этап - этап активного овладения звуковой стороной речи (от года до трех лет). В это время у детей бурно развивается звуковая сторона речи: голосовой аппарат, звукопроизношение, фонематическое восприятие. Резко возрастает способность к подражанию. В начале этого периода у малыша появляется первое слово. Сроки появления первого слова имеют большой возрастной диапазон (от восьми-деяти месяцев и чуть ли не до двух лет). Происходит развитие понимания ребенком речи окружающих. Малыш

самостоятельно начинает употреблять осмысленные слова, вернее, упрощенные, «детские» варианты слов. К трем годам ребенок уже в значительной мере овладевает речью, но она еще недостаточно ясна и чиста по звучанию. Наиболее характерными недостатками являются, межзубное произношение свистящих и шипящих звуков, нарушение дифференциация звуков по твердости-мягкости, свистящих и шипящих, нечеткое или горловое произношение *Р*, нарушение слоговой структуры слова и пр. То есть, к недостаткам относятся такие особенности, как общая смягченность речи, замена шипящих звуков свистящими, отсутствие сонорных звуков, замена заднеязычных звуков переднеязычными – звуки *к* и *г* произносятся как *т* и *д*, звонкие звуки заменяются глухими, неустойчивое произношение одного и того же звука в различных сочетаниях, трудно дается произношение двух-трех стоящих рядом согласных звуков и, как правило, один из этих звуков или выпускается, или искажается, при этом в изолированном произношении звук произносится. Также встречается сокращение слов за счет выпуска труднопроизносимых звуков или целых слогов в длинных или незнакомых словах.

3. Этап постепенного перехода к правильному звукопроизношению (от трех до пяти лет). В среднем дошкольном возрасте постепенно исчезает общая картина смягчения речи - она наблюдается лишь у немногих детей. У большинства детей появляются шипящие звуки. Сначала они произносятся нечетко, но постепенно дети ими вполне овладевают. Очень характерна для этого возраста неустойчивость произношения. Интересное явление отмечается у некоторых детей во второй половине дошкольного возраста, в тот период, когда они переходят к правильному произношению звуков *ш*, *ж*, *р*. Ребенок начинает слишком часто пользоваться этими звуками в нужных и ненужных случаях. Считают, что эта замена не случайна. Ребенок, как правило, заменяет новым звуком те звуки, которые сами раньше являлись заменителями недостававшего у него звука. Словопроизношение детей становится чище, яснее, в меньшей степени встречаются перестановки и

уподобления звуков, слогов и почти исчезают сокращения слов.

Многие исследователи считают, что процесс становления звуковой стороны речи заканчивается лишь к семи годам. Однако, результаты исследований показывают, что существует реальная возможность овладения правильным произношением всех звуков русского языка к пяти годам [41]. Также известно, что становление всех сторон речи ребенка, в том числе и звуковой ее стороны, в естественном развитии завершается к пяти годам [19]. На этом основании специалисты делают вывод о необходимости создания всесторонних условий для реализации имеющихся у детей предпосылок к полноценному речевому развитию уже к пяти годам.

### **1.3. Речевая среда семьи как фактор речевого развития ребенка. Проблема родительской компетентности в речевом развитии**

Анализ, проведенный нами, показал, что в истории проблемы речевого развития был период, когда учитывалось только биологическое созревание и овладение речью считалось согласованным процессом, спонтанным по своей социальной сути и детерминированным созреванием органов человека и физиологических процессов. Дальнейшее развитие науки позволило включить в этот процесс специалистов и целенаправленно заняться развитием речи, причем не в школьные периоды развития ребенка, а в его более ранних, дошкольных, периодах становления.

Роль семьи в формировании звуковой стороны речи детей еще долгое время недооценивалось. Воспитание этого аспекта речевого развития считалось задачей дошкольных учреждений, где ему создавались специальные и более благоприятные условия для этого. Дошкольные учреждения занимались и звуковой стороной речевого развития. Действительно, детские сады имеют условия, где постоянно стимулируется речь – общение со сверстниками, целенаправленное взаимодействие с педагогами разной профессиональной направленности, дидактический

материал, всевозможные пособия, игрушки, книги, причем подобранные с точки зрения их развивающей составляющей.

Дальнейшее развитие научно-практического направления показало, что при всех усилиях и постоянном повышении квалификации специалистов и качества их работы, положение с овладением речью не улучшается, а в настоящее время специалисты отмечают спад. Многие дети имеют те или иные речевые сложности, звуковая сторона речи страдает значительно, осложнена дифференциация звуков, не осознается логоритмическая характеристика слов. Все это затрудняет обучения ребенка в начальной школе, у него за счет несовершенств речи, страдает аналитические возможности, им трудно понимать инструкции, существует и много других сложностей. Все это привело к необходимости усиленных поисков способов и подходов, которые способны были бы улучшить положение дел.

Практический опыт показал, что дошкольное учреждение, взяв на себя всю ответственность за становление звуковой стороны речи детей и речевое развитие в целом, не справляется самостоятельно с этой задачей. К сожалению, это привело еще и к тому, что у многих родителей сформировалась, так называемая, потребительская позиция по отношению к детскому саду. Они, видя такую организованную и целенаправленную работу, все меньше занимаются развитием детей и совсем не обращают внимание на правильное произношение звуков своими детьми. Вероятно, это и является причиной ухудшения положения дел с речью детей, не смотря на все организационные и методические усилия специалистов - дети отстают в произношении относительно возрастных нормативов, причем правильное звукопроизношение не формируется не только к пяти годам, а даже и к семи.

В связи с этим, встал вопрос о необходимости включения в систему работы семью, так как ее роль в развитии ребенка и становлении его речи, первостепенна.

Роль семьи, как первичной среды социализации ребенка, изучалась многими учеными. Все они говорили о ней, как о факторе, определяющем

многое в личности и развитии детей. Семья является первой школой овладения ребенком и родным языком. Вначале происходит развитие звуковой стороны речи, а уже затем на ее основе развиваются и другие стороны [20].

Ребенок изначально попадает в мир звуков, и голос и речь матери и других членов семьи, создает необходимый фон и необходимые условия для формирования предпосылок речи. Мать начинает разговаривать, общаться со своим ребенком еще до его появления на свет, и это играет большую роль в психическом благополучии малыша. Мама говорит с ним тогда, когда малыш еще по сути не является полноценным участником коммуникации, но его реакции на звучащий голос, довольно быстро показывают у него эмоциональные реакции, которые психологи называют «комплексом оживления». Эта простая, но уже полностью человеческая реакция, показывает ход нормального развития младенца [21].

Ученые пришли к выводу что, мозг малыша обладает врожденной способностью, или чувствительностью, к звучащей речи. Первичная ориентировка посредством включения анализаторов очень быстро образует комплексы восприятия, которые создают уже более целостные образы объектов. Способность к столь тонкому восприятию, и именно звучащей речи, сохраняется на протяжении всего дошкольного детства. Общение малыша с матерью и другими близкими взрослыми, осуществляющими уход за ребенком, не проходит бесследно. Оно оказывает большое, незаменимое влияние на становление звуковой стороны речи [9].

В.И. Рождественская и Е.И. Радина пишут: «Разумная семья старается воздействовать на формирование речи ребенка, начиная с самых ранних лет его жизни» [42]. Таким своеобразным обучением являются всевозможные речевые игры, игры-подражания («ку-ку», голоса животных и т.п.). Здесь родители не только привлекают слуховое внимание, но и побуждают ребенка к речи, просят его повторять звуки, создавая игровое эмоциональное поле вокруг ребенка.

В более позднем возрасте ребенка родители «учат» правильно произносить звуки и слова. Активно им рекомендуют использовать детские стихотворения-потешки, фольклор - песенки, прибаутки. Для вовлечения родителей в такое активное целенаправленное взаимодействие с детьми сегодня разработан богатый методический материал, создано много рабочих материалов, которые красочно оформлены, разработаны с учетом возраста, и полностью адаптированы к использованию неспециалистами. Включенные материалы, прекрасны по содержанию, богаты и нужны для ребенка своим звучаниями. Представленная игра звуками, игра словами, посредством которой ребенок эмоционально воспринимает не только звуки, а и богатое смысловое содержание речи [47].

В семье постоянное общение ребенка с родителями, со старшими детьми способствует правильному развитию его речи. Но влияние семьи на становление звуковой стороны речи ребенка не всегда бывает благотворным. Существуют определенные причины, по которым становление звуковой стороны речи идет по искаженному пути. Так, М.Е. Хватцев среди множества причин выделяет следующие. К ним относятся:

- неправильная речь родителей или других близких ребенку взрослых. Зачастую это приводит к тому, что особенности речи ближайшего окружения и встречающиеся в ней недочеты воспринимаются детьми по подражанию и реализуются уже в собственной речи;
- отсутствие ориентации родителей на возрастные возможности ребенка и нормативные требования к развитию речи. Родители, сталкиваясь с речевыми ошибками у детей, не объясняют им трудные речевые или звуковые случаи, не в состоянии объяснить артикуляционный уклад звука, пропускают искаженное произношение, не желая «расстраивать» детей, а если и делают замечания, то это не способствует развитию у ребенка интереса к звучащей речи и правильному звукопроизношению.
- большая речевая нагрузка на ребенка, обусловленная с одной стороны, естественным ходом развития и спонтанным интересом его речи, к

говорению, с другой – сверх стимуляция его речи средой. Также перегружают ребенка настойчивые и жесткие непрофессиональные исправления речевых ошибок детей. Незрелость физиологических механизмов речи, не позволяя усовершенствовать звукопроизношение, приводит часто к обратному результату – закреплению дефектного звукопроизношения в детской речи.

- социальная ситуация развития ребенка и неблагоприятная обстановка в семье – межличностные конфликты, внутрисемейные конфликты, агрессивные, авторитарные стили воспитания, отсутствие упорядоченности жизни и последовательности требований, низкий культурный уровень и пр. Все это перегружает нервную систему ребенка, ослабляет его здоровье в целом, утомляет физически и мешает его нормальному психическому и речевому развитию [41].

Таким образом, исходя из представленных М.Е. Хватцевым выводов, можно сделать заключение о том, что взрослые, не учитывая основных тенденций в развитии речи, не только не помогают ребенку успешно овладеть правильным произношением, но и надолго закрепляют его недостатки.

В.В. Ветрова и Е.О. Смирнова одной из причин, препятствующих развитию нормального произношения, выделяют застревание ребенка на стадии детских слов («би-би», «ав-ав», «лю-ка») [8]. Это они объясняют несовершенной артикуляцией и специфическим речевым слухом ребенка – дети выхватывают зачастую лишь «куски» слова и обычно это окончания произносимого слова. Они говорят, что при такой особенности детей развитие речи идет по такому механизму – ребенок сначала неправильно воспринял, затем также неправильно сказал, и наконец, так привык к происшедшей замене, что разницы между тем, как слышит и как произносит, не видит. У взрослых детская речь часто вызывает умиление и они, не думая о необходимости стимулировать речевое развитие, напротив, задерживают его, разговаривая с ним на его несовершенном языке. Задержка на этой

стадии приводит впоследствии к тому, что в речи долго могут отмечаться различные нарушения, связанные с неполным овладением всеми звуками родного языка, замена звуков, их смешение и т.д.

Современные условия также наложили свой отпечаток на становление звуковой стороны речи ребенка.

Т.И. Гризик и Л.Е. Тимошук [19] отмечают, что в последнее время многие родители, да и педагоги, большее внимание уделяют обучающим программам в ущерб развитию детей. Например, относительно речи, больше тратится времени на раннее обучение детей грамоте, т.е. чтению и письму, т.е. проводят мероприятия, противоречащие не только задачам возраста, но и ведущей деятельности детей. Родители навыки письма и чтения воспринимают и рассматривают как свидетельства нормального развития и считают их признаками его высоких способностях. Многие родители демонстрируют здесь полное непонимание и некомпетентность относительно сути речи ребенка, становления всех ее составляющих, а развитая речь в их понимании – это умение писать и читать, рассказывать заученные стихи и пр. При этом важнейшие стороны развития ребенка остаются без должного внимания и вообще ими не учитываются. Умение ребенка читать и писать не является показателем ни его психического развития, ни речевого, так как они являются необходимым средством постижения культуры в широком смысле этого слова, позволяет проходить образовательные программы, и средством этим ребенок должен овладеть на конкретном этапе развития, по мере своего созревания. Овладение чтением и письмом при несформированной речи и без языкового уклада речи не приведет к качественному результату [8]. Также осложняет принятие родного языка раннее обучение детей иностранному языку. Начало изучения с 4-5 лет, а иногда и раньше, приводит к лингвистическому конфликту, так как в разных языках разные звуки речи, разное их произношение. Например, то что для английского языка межзубное произношение свистящих, а во французском грассирующее *R*, *считается* *необходимой нормой*, в русском языке и речи считается дефектным

произношением.

Также, очень важной проблемой является и дезориентация (или полное ее отсутствие) родителей в потоке предлагаемых технологий и методик по развитию речи. В последние годы в печати появляется большое количество литературы по вопросам и проблемам речевого развития детей, но, это совершенно не сказалось на качестве развития речи детей. Многие составляющие речи оказались разобраны по отдельным самостоятельным разделам (например, игры с пальчиками, игровые упражнения на отработку отдельных звуков и т.п.). Собрать отдельные приемы в единую систему работы по развитию звуковой стороны речи детей того или иного возраста часто не под силу даже опытному педагогу-воспитателю, не говоря уже о родителях. Эта причина связана с отсутствием у родителей необходимости знаний об особенностях речи ребенка в разные возраста, с неумением соотнести индивидуальные особенности речевого развития ребенка с усредненными возрастными показателями. А это, в свою очередь, ведет к тому, что звуковая сторона речи остается нетронутой ее развитие происходит само по себе [18, 5].

Помимо этого, развитие речи тесно связано еще и с эмоциональной атмосферой в семье. Гармония отношений членов семьи друг с другом, и особенно с ребенком, оказывает большое влияние на все психическое развитие ребенка и на его речевое развитие в частности. Семейная эмоциональная атмосфера играет большую роль в формировании самооценки ребенка. Положительная самооценка ребенка, в свою очередь, способствует более быстрому и правильному овладению звукопроизношением. В семье, где родители и дети разобщены, где предъявляются слишком высокие требования к ребенку или наблюдается полное попустительство к его развитию, звуковая сторона речи развивается значительно медленнее. Ребенок становится замкнутым, необщительным, сторонится сверстников. Это не позволяет реализовать свой речевой потенциал в полной мере, недостатки произношения закрепляются и становятся причинами многих

трудностей [5].

Можно продолжать перечислять причины, однако, основываясь на вышеперечисленных, можно сделать определенный вывод. Отсутствие осознанного отношения родителей к звуковой стороне речи, знаний возрастных возможностей детей того или иного возраста обуславливают формирование искаженного произношения. Родительская некомпетентность оказывается фактором, не только запускающим механизм образования дефекта, но и закрепляющим его, дезорганизуя целостное последовательное развитие ребенка.

Все эти факторы в совокупности непосредственно влияют на становление звуковой стороны речи детей. Мы считаем, что через гармонизацию психологических условий в семье и психолого-педагогическое просвещение родителей, направленное на обогащение их знаниями по поводу речевого развития, можно добиться более высокого уровня в развитии речи дошкольников.

### **Выводы по первой главе**

Детская речь - важнейший фактор развития ребенка и именно поэтому она постоянно привлекает внимание многих исследователей в области детской психологии, педагогики и речевого развития и коррекции. Проблема развития речи, изучавшаяся в науке, позволила выделить анатомо-физиологические механизмы ее порождения, определить связи органов и систем, выделить возрастные нормы развития органов речи и сформулировать значение каждого из них и их функционирования в совокупности для речевой деятельности и развития речи в детских периодах развития.

Речь человека определяется биологическими предпосылками, обеспечивающими как возможность говорения, так и возможность полного овладения речью и структурой языка. В звуковой стороне речи выделяют

голосовую, артикуляционную систему, слуховое и фонематическое восприятие, напрямую связанное с семантической стороной речи. Это в комплексе позволяет осваивать не только речь, но и язык, и впоследствии пользоваться им, совершенствуя его по мере развития.

Формирование речи и звукопроизношения происходит довольно-таки долго. Этот путь ребенок проходит в детских возрастах, где формируются последовательно разные структуры и стороны речи. Последовательность определяется возрастными возможностями ребенка и степенью зрелости и сохранности всех необходимых для речи структур.

Большую роль на пути формирования речи играет среда и средовое влияние. Много у ребенка формируется по подражанию, а следовательно внешние условия играют значимую роль в результативности процесса становления речи и итога этого процесса – собственно речи ребенка, его звукопроизносительной, грамматической, семантической составляющей.

Роль семьи в формировании звуковой стороны речи детей еще долгое время недооценивалось. Воспитание этого аспекта речевого развития считалось задачей дошкольных учреждений, где ему создавались специальные и более благоприятные условия для этого.

Роль семьи, как первичной среды социализации ребенка, изучалась многими учеными. Все они говорили о ней, как о факторе, определяющем многое в личности и развитии детей. Семья является первой школой овладения ребенком и родным языком. Вначале происходит развитие звуковой стороны речи, а уже затем на ее основе развиваются и другие стороны.

Отсутствие осознанного отношения родителей к звуковой стороне речи, знаний возрастных возможностей детей того или иного периода развития обуславливают искаженное произношение у детей. Родительская некомпетентность оказывается фактором, не только запускающим механизм образования дефекта, но и закрепляющим его, дезорганизуя целостное

последовательное развитие ребенка.

Все эти факторы в совокупности непосредственно влияют на становление звуковой стороны речи детей. Мы считаем, что через гармонизацию психологических условий в семье и психолого-педагогическое просвещение родителей, направленное на обогащение их знаниями по поводу речевого развития, можно добиться более высокого уровня в развитии речи дошкольников.

## **ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **2.1. Эмпирическое изучение уровня развития звуковой стороны речи у детей и позиций родителей на речевое развитие дошкольника**

Для проверки выдвинутой гипотезы и решения поставленных задач мы провели экспериментальное исследование. Эмпирическое исследование и формирующий эксперимент осуществлялись в МОУ ДОУ «Фролушка» Автозаводского р-на г.о. Тольятти. Особенностью этого дошкольного учреждения является то, что среди всех прочих сторон развития ребенка приоритет отдается речевому развитию. Именно на базе этого учреждения мы решили исследовать уровень развития детской речи, а также изучить отношение родителей и степень их включенности в процесс речевого развития их детей. На базе этого учреждения мы решили выяснить, достаточно ли планомерной работы детского сада, работающего по специализированной программе, для решения всех поставленных задач речевого развития детей дошкольного возраста.

Нами были отобраны испытуемые – дети и их родители. Мы выбрали для участия в исследовании две возрастные группы: подготовительную и среднюю. Выбор именно этих возрастных групп был сделан не случайно. В подготовительной группе мы решили проверить уровень готовности детей к предстоящему обучению в школе, а конкретно, в соответствии с основной целью и гипотезой исследования, степень сформированности речи детей.

Уровень речевого развития у детей седьмого года жизни должен быть настолько высок, чтобы позволить им овладеть более сложными видами речевой деятельности - чтением и письмом. Так, чтобы полноценно подготовить детей к обучению в школе, и в частности, к освоению грамоты, детский сад должен максимально обеспечить становление всех сторон речи детей.

В данном возрасте любое несоответствие уровня речевого развития возрастным нормам позволяет относиться к ним, как к недостаткам и оценивать их как отклонение от нормы.

Средний дошкольный возраст мы выбрали потому, что именно в этом возрасте, по данным исследователей, завершается процесс естественного становления речи. Проводя обследование речевого развития у детей среднего дошкольного возраста, мы сможем увидеть реальную картину того, подтверждаются или нет исследовательские данные.

Речевое развитие включает в себя множество сторон и аспектов: словарный запас, грамматическая правильность и связность речи, звуковая сторона речи. Мы приняли решение ограничиться только лишь ее звуковой стороной. Это обосновано тем, что именно звуковая сторона речи каждого ребенка требует особого к себе внимания, так как является внешним, наиболее заметным показателем речевой культуры ребенка. При развитой связной и грамматически правильной речи и хорошем словарном запасе ребенка, недостатки звукопроизношения не позволяют в полной мере реализовать свой речевой потенциал и могут стать причиной дислексии и дисграфии в начальной школе.

Еще одной причиной выбора звуковой стороны речи детей является недооценивание родителями развития фонетической чистоты речи. Часто именно это обуславливает низкий уровень развития звуковой стороны речи у детей-дошкольников, который ведет за собой целый ряд негативных последствий. Речевые нарушения, сохранившиеся в речи ребенка, влияют на особенности эмоционально-волевой сферы (ребенок становится робким, нерешительным) и на особенности личности ребенка в целом (страдает самооценка, повышается личностная тревожность и др.). Шепелявость, картавость и прочие недостатками произношения вызывают насмешки, частые замечания взрослых и вызывают неприятные переживания детей и чувство собственной неполноценности.

Звуковая культура речи подразумевает правильное произношение всех

звуков родного языка, дикцию, интонационную выразительность, темп речи, двигательные средства выразительности речи (мимика, жесты), культуру речевого общения (общая тональность речи, поза и двигательные навыки в процессе разговора) и др. Не менее важным являются речевое внимание и фонематическое восприятие. Именно от них зависит успешность овладения чтением и письмом. Именно от речевого внимания зависит способность ребенка четко различать звуки (фонемы) на слух и дает ребенку ориентацию в звуковой системе языка, без которой невозможно научить ребенка читать и писать [47].

В рамках нашего исследования для достижения, поставленных целей мы провели обследование речевого внимания, фонематического восприятия и звукопроизношения у детей 7-го года жизни (подготовительная к школе группа) и среднего дошкольного возрастов.

Объектом внимания явились следующие компоненты:

- понимание ребенком словесной инструкции и умение выполнять действия согласно ей;
- воспроизведение заданного ритма;
- умение воспроизводить «живые» и «неживые» звуки;
- умение регулировать тембр голоса.

Правильное выполнение ребенком всех заданий соответствовало высокому уровню развития речевого внимания, половины - среднему, менее половины - низкому уровню развития.

В фонематическом восприятии мы выделили такие аспекты:

- узнавание звука в слове;
- определение места звука в слове;
- умение дифференцировать звуки;
- проверка слоговой структуры слова.

Соотнесение результатов с высоким, средним и низким уровнями развития фонематического восприятия происходило по тому же принципу.

Обследование звукопроизношения происходило по классической схеме

- по картинкам на каждый проверяемый звук, стоящий в начале, в середине и в конце слова. Содержание картинок заимствовано из методики Т. И. Гризик, Л. Е. Тимощук [19]. Четкое произнесение ребенком всех звуков позволяло определить уровень его звукопроизношения как высокий, наличие 1-2 дефектов - средний уровень, более двух - низкий.

Нами было обследовано две подготовительные группы.

На момент обследования в группах находилось 37 детей, из них 21 ребенок в группе № 31 и 16 детей в группе № 32.

Четверо детей проходят период адаптации и не занимались ранее по программе развития речи, реализуемой детским садом (Владик К., Вова К., Настя Ч. из группы N 31, Юля З. из группы N 32).

Остальные дети посещают этот сад с младшей группы (с третьего года жизни). Возрастной диапазон обследуемых детей от 6 лет 5 месяцев до 7 лет 1 месяца.

*Исследование уровня развития речи испытуемых.*

Обследование детей проводилось индивидуально, персональные данные были переданы специалистам ДООУ, мы в исследовании представим обобщенный анализ данных (Таблица 1,2).

**Таблица 1.**

**Сводные данные по уровню речевого развития детей  
подготовительной группы №31.**

<b>№.№</b>	<b>Имя Ф. ребенка</b>	<b>Уровень речевого развития</b>
<b>1</b>	Саша Д.	<b>высокий</b>
<b>2</b>	Виолетта Е.	
<b>3</b>	Дима К.	
<b>4</b>	Влада К.	
<b>5</b>	Лера Л.	
<b>6</b>	Дима И.	
<b>7</b>	Оля Н.	
<b>8</b>	Аркаша А.	<b>средний</b>
<b>9</b>	Света К.	
<b>10</b>	Владик К.	
<b>11</b>	Яна Д.	
<b>12</b>	Дима Г.	
<b>13</b>	Вова К.	

14	Юра Л.	
15	Лена М.	
16	Вова Р.	
17	Ксюша С.	
18	Аня Ч.	
19	Оля Ч.	
20	Настя Ч.	
21	Саша Б.	Низкий

Таблица 2.

**Сводные данные по уровню речевого развития детей  
подготовительной группы №32.**

№№	Имя Ф. ребенка	Уровень речевого развития
1	Миша К.,	высокий
2	Настя Л.,	
3	Оля К.	
4	Вася М.	средний
5	Максим М.	
6	Диана П	
7	Игорь П.	
8	Кристина У.	
9	Дима	
10	Таня Ц.	
11	Саша К.	низкий
12	Юля З.	
13	Наташа А.	
14	Сергей К.	
15	Лера К.	
16	Юра Л.	

Мы провели обобщенный анализ уровня развитости детей в обеих группах.

- Высокий уровень – 27% детей (10 человек),
- Средний уровень – 62,2% детей (23 человека),
- Низкий уровень – 10,8% (4 человека).

Детям с высоким уровнем развития речи свойственно высокое качество речи по всем параметрам. Лишь у Виолетты Е. (гр.№31) имеются незначительные дефекты звукопроизношения: замены звуков *ш* на *ф*, *ж* на *в*, а у Миши К., Насти Л., Оли К. (гр.№32) - неустойчивое произношение звука *р*.

Дети со средним уровнем развития речи имеют более количество

нарушений звукопроизношений, больше несовершенств речи в плане всех других сторон.

Дети с низким уровнем развития речи (10,8%) составляют «группу риска». На них следует обратить особое внимание, так как уровень развития речевого внимания, фонематического восприятия и звукопроизношения у них очень низкий. Эти дети не умеют слушать инструкцию взрослого и подчинять ей свои действия. Н-р, когда было объявлено, что в комнате спрятана игрушка, и что дети смогут быстро ее найти при условии внимательного слушания подсказок, Юра Л. тотчас же бросился ее искать. Вторичный повтор инструкции был ребенком воспринят, но Юра оставался невнимательным к словесным инструкциям экспериментатора. Из-за этого его поиски не принесли результата.

Особенно затруднено у этих детей изменение собственных действий в соответствии с восприятием глаголов при изменении приставок - *принеси* - *перенеси*, *убери* - *перебери*, *отойди* - *подойди* и др. Большие трудности были связаны с глаголами, имеющими приставки *при-* и *пере-*. Так, Лера К. вместо того, чтобы перенести кубик со стола в угол комнаты, несла его к экспериментатору.

Также дети не смогли справиться с заданиями на воспроизведение заданного ритма и тембра голоса. Сергей К. при игре в «Эхо» повторял все звуки в одной тональности - только громко, а Саша Б. - наоборот, смог повторить только тихо.

Такие результаты говорят о слабом развитии речевого внимания.

Также слабо развито у них и фонематическое восприятие. Звук, который экспериментатор выделял голосом, дети могли определить только в начале слова, а Юра Л. не смог определить даже и начальный звук. Сложно детям было определить звук, стоящий в конце слова, и особенно в середине.

Не умеют эти дети дифференцировать многие звуки. Из предложенных звуков они могли дифференцировать лишь твердые и мягкие. Пары свистящих и шипящих звуков, сонорных, глухих и звонких вызвали

затруднения.

У этих детей нарушена и слоговая структура слова. При необходимости произнести или повторить слова из трех-четырех слогов (земляника, велосипед, милиционер). дети сильно их искажали (землялика, зенимика, мильционер, вайосипед, валосипед).

У Юры (6 лет 8 мес.) отмечен очень низкий уровень звукопроизношения. Он заменяет многие звуки: *с* на *ш*, *ч* на *т*, *р*, *л* и *л'* на *и*. Такое смягченное произношение характерно для детей раннего возраста. Эти недостатки обычно исчезают к четырехлетнему возрасту.

Т.о., можно сделать вывод о том, что уровень развития звуковой стороны речи у большинства детей подготовительных групп довольно далек от нормы. Примерно три четвертых детей (73%) имеют разнообразные нарушения звуковой стороны речи. А это означает, что к моменту выхода даже из такого детского сада, работающего по специализированной программе по речевому развитию, дети оказываются недостаточно подготовленными к поступлению в школу и к полноценному овладению грамотой. Более того, обнаруженные недостатки считаются дефектами и требуют специализированной помощи.

Изучение речи группы детей среднего возраста (Таблица 3,4).

Талица 3.

### Уровень развития речи детей средней группы №51.

№№	Имя Ф.ребенка	Речевое внимание	Фонематич. восп.	Звукопроизн.	Общий уровень
1	Владик А.	Н	Н	Н	низкий
2	Катя А.	Н	Н	Н	низкий
3	Катя Б.	Н	Н	Н	низкий
4	Максим Б.	С	с	Н	средний
5	Света Б.	Н	Н	Н	низкий
6	Юля В.	В	в	с	<b>высокий</b>
7	Клим И.	С	с	с	средний
8	Вика К.	В	в	в	<b>высокий</b>
9	Алеша К.	Н	с	в	средний
10	Андрей К.	С	в	с	средний
11	Юля К.	Н	Н	с	низкий
12	Кристина М.	Н	Н	Н	низкий

13	Паша М.	Н	Н	Н	низкий
14	Рома С.	Н	Н	Н	низкий
15	Вова Ч.	Н	Н	с	низкий

Талица 4.

**Уровень развития речи детей средней группы №52.**

№№	Имя Ф.ребенка	Речевое внимание	Фонематич восп.	Звукопроизн.	Общий уровень
1	Максим И	Н	Н	Н	низкий
2	Марина И.	Н	Н	Н	низкий
3	Аня К.	Н	с	Н	низкий
4	Артем К.	Н	Н	с	низкий
5	Карина Л.	Н	Н	Н	низкий
6	Миша М.	С	с	Н	средний
7	Валя П.	Н	Н	в	средний
8	Аня Р.	В	с	в	<b>высокий</b>
9	Даша С.	С	с	с	средний
10	Владик Х.	В	в	в	<b>высокий</b>
11	Алена Х.	Н	Н	в	средний
12	Ваня Ш.	Н	Н	с	низкий
13	Коля Ш.	Н	Н	с	низкий

Возраст детей на момент обследования от 4 лет 5 мес. до 4 лет 11 мес. Из них 13 детей посещает данное ДООУ с младшей группы (с 3-го года жизни), 2 детей - со средней группы (4-го года жизни - Владик А., Вова Ч.).

Картина состояния звуковой стороны речи в обеих группах примерно одинаковая:

- Высокий уровень – 14,3% детей (4 человек),
- Средний уровень – 28,6% детей (8 человек),
- Низкий уровень – 57,1% (16 человек).

Детей с низким уровнем развития звуковой стороны речи отличают такие особенности:

- Во-первых, у них очень слабо развито речевое внимание, дети не умеют слушать инструкцию взрослого и подчинять ей свои действия; затруднено понимание глагольных форм с приставками *у-, при-, пере-* и т.д. (дети не улавливают изменение смысла действия, связанного с изменением приставки); трудно детям дается воспроизведение ритма

и тембра голоса.

- Во-вторых, у них нарушено фонематическое восприятие. Дети не узнают звук в слове, не могут определить место звука в слове, плохо дифференцируют звуки. Очень сильно нарушена слоговая структура слова. Вот примеры того, как дети произносят слова после слухового образца экспериментатора: слово «земляника» звучит как «земаника» (Владик А.), «заманика» (Катя А.), «зинимика» (Катя Б.) и пр.
- В-третьих, обнаружено множество дефектов звукопроизношения. Мы не берем во внимание те недостатки, которые допустимы в этом возрасте и которые должны исчезнуть к концу пятого года жизни (шипящие звуки и звук *p*). У них часты замены свистящих шипящими или переднеязычными, сонорные заменяются на *y* или *v*, заднеязычные на переднеязычные. Особо страдает звукопроизношение у Светы Б., Кристины М., Максима И. и Карины Л.

Обследование двух различных возрастных групп позволяет выделить основные тенденции.

В средних группах правильное произношение и другие аспекты данной сферы формируются лишь у незначительного числа детей. Имеющиеся у детей недостатки переходят в более старший возраст, где они закрепляются и образуют речевые дефекты, о которых мы говорили ранее.

Если в подготовительных группах уже нет времени для исправления, формирования или сглаживания каких-либо недостатков, чтобы лучше подготовить детей к школьному обучению (да и помощь нужна скорее логопедическая), то в среднем дошкольном возрасте в запасе есть еще немного времени. Кроме этого, средний дошкольный возраст, по данным исследователей, является сензитивным периодом для присвоения ребенком языковых норм и правил, но при обязательном условии грамотной работы со стороны взрослых. Поэтому для формирующей работы мы и выбрали этот возраст.

*Изучение представлений родителей и их позиций по отношению к развитию речи детей.*

В соответствии с гипотезой, выдвинутой нами в исследовании, нам необходимо было получить данные не только о развитии речи детей, но и о позиции родителей по отношению к речи ребенка.

Выбор нами целью исследования родителей обусловлен тем, что семья является первичной средой, где ребенок берет истоки своего развития.

Для получения информации о представлениях родителей был сделан только у тех, кто был вовлечен нами в формирующий эксперимент и представлял собой экспериментальную группу нашего исследования. Это были родители детей средней группы ДООУ № 52, а выбор именно этого возраста детей был обусловлен их сензитивностью по отношению к речи и возможностью для более полноценного развития речи детей к концу дошкольного детства. Также мы изучали представление детей о семье посредством рисуночного теста.

Для изучения родителей нами применялся:

- «Опросник Родительского Отношения» А.Я. Варги, В.В. Столина [46];
- анкетирование.

Для изучения детей:

- методика «Рисунок семьи» [6].

Задачи:

- выявить тип взаимоотношений в семье,
- выявить особенности отношения в семье к речевому развитию ребенка,
- проанализировать связь родительского отношения и развитости речи детей.

*«Опросник Родительского Отношения».*

Опросник позволил выявить эмоциональное отношение родителей к ребенку по типам принятие – отвержение. Это достигалось содержанием вопросов методики, например, «Мой ребенок часто неприятен мне», «Мой ребенок ведет себя плохо специально, чтобы досадить мне», «Иногда мне

кажется, что мой ребенок не способен ни на что хорошее», «Воспитание детей - сплошная нервотрепка» и т.п.

Нами были получены следующие результаты (Таблица 5).

**Таблица 5.**

**Результаты изучения типа родительского отношения.**

Родители	ШКАЛЫ				
	Принятие-отвержение	Кооперация	Симбиоз	Авторитарная гиперсоциализация	Маленький неудачник (инфантильность)
	Уровни тестовых баллов				
Сред Максима	Выс	Сред	Сред	Выс	Сред
Марины И	Выс	Низк	Выс	Выс	Сред
Ани К.	Низк	Выс	Выс	Сред	Низк
Артема К	Выс	Сред	Низк	Выс	Сред
Карины Л	Выс	Низк	Сред	Выс	Выс
Миши М.	Низк	Выс	Сред	ср	Низк
Вали П.	Выс	Низк	Низк	Выс	Сред
Ани Р.	Низк	Сред	Выс	Сред	Низк
Даши С.	Низк	Выс	Выс	низ	Низк
Владика	Низк	Выс	Сред	низ	Низк
Алены Х.	Низк	Сред	Выс	ср	Низк
Вани Ш.	Выс	Низк	Сред	Выс	Сред
Коли Ш.	Выс	Низк	Низк	Выс	Выс

(Высокий тестовый балл по соответствующим шкалам интерпретируется как проявление типа родительского отношения по указанному варианту.

Систематизации данных позволила получить следующие результаты (Таблица 6).

**Данные о типе родительского отношения  
в группе испытуемых-родителей.**

Шкалы	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Принятие	46%	0%	54%
Кооперация	31%	31%	38%
Симбиоз	38%	38%	24%
Гиперсоциализация	54%	31%	15%
Инфантилизация	15%	47%	38%

Опишем полученные результаты.

Отношение уважения индивидуальности ребенка, симпатии, любви и принятия его обнаружилось в семьях Ани К., Миши М., Ани Р., Даши С., Владика Х., Алены Х. Сравнивая тип отношения и результаты речевого развития детей, можно увидеть, что именно у них в группе, были зафиксированы неплохие результаты речевого развития. Так, у Ани Р. и Владика Х. – высокие уровни развития звуковой стороны речи; у Миши М., Даши С., Алены Х. - средние; и лишь у Ани К. - низкий уровень развития речи.

Остальные родители, по результатам Опросника, воспринимают своих детей плохими, неприспособленными, неудачливыми, по большей части испытывают к ним раздражение, досаду, обиду. Это родители Максима И., Марины И., Артема К., Карины Л., Вали П., Вани и Коли Ш. анализируя речь этих детей, видно, что из этой категории семей, где родители не принимают ребенка, дети показали при обследовании более низкие результаты речевого развития. У Вали П. был зафиксирован средний уровень развития звуковой стороны речи, у остальных (Максима, Марины, Артема, Карины, Вани, Коли) - низкие уровни.

### Анкетирование.

Данные, полученные при помощи анкетирования, подтверждают полученные ранее нами данные о типе отношения и речи детей.

Во многих семьях, где дети имеют различные недостатки звуковой стороны речи, отношение родителей к речевым трудностям детей спокойное. Многие считают, что этим должны заниматься специалисты, но не родители (Таблица 7).

**Таблица 7.**

### Данные по результатам анкетирования родителей.

Родители	Внимание к речевому развитию ребенка	Отношение к речевым трудностям ребенка	Участие в речевом развитии ребенка	Ответств-ть за речевое развитие ребенка
Максима И.	Не произносит звуки <i>к, г</i>	Предлагаю в ненавязчивой форме проговаривать звуки	По наставлениям специалиста	Специалист
Марины И.	-	-	-	Мама и логопед
Ани К.	Не выговаривает буквы <i>р, ш, ж</i>	Отрицательно плохое	Упражняемся в произношении букв, которые не произносит	В первую очередь родители, а также педагоги
Артема К.	Не выговаривает «букву» <i>Р</i>	Беспокойное	Занимаемся на тему разговорной речи	Педагог
Карины Л.		Всею свое время	Читаем книги, учим правильному произношению трудных слов	Специалисты
Миши М.	Трудности с буквой <i>р</i>	Не знаем, что делать	Разучиваем стихи и песни	Мама и папа
Вам П.	-	-	-	Специалисты
Ани Р.	-	-	-	-
Даши С.	Не всегда еще может правильно составить фразу	Со временем научится	Разговаривать и читать с ребенком побольше	Родители

Иллюстрацией выводов могут служить следующие ответы:

*Ответы мамы Артема К.*

Каково Ваше отношение к речевым трудностям Вашего ребенка? Беспокойное.

Кто, по Вашему мнению, должен заниматься этими проблемами? Педагог.

Кто в Вашей семье занимается воспитанием Вашего ребенка? Бабушка.

*Ответы мамы Вани Ш.:*

Когда появились первые звуко сочетания у Вашего ребенка? Не помню

Замечаете ли какие-либо трудности у Вашего ребенка Да, с возрастом пройдет

Как Вы относитесь к этим трудностям? помогаю, чем могу, если время есть, то проведу беседу минут 10-20.  
*Мама Карины Л.:*

Как Вы относитесь к этим трудностям? Все свое время

*Мама Максима И.*

Кто должен заниматься развитием ребенка? Специалист

*Мама Марины И. и мама Вали П.*

Замечаете ли какие-либо трудности у Вашего ребенка? Не замечаю  
(по данным обследования у этих детей низкий уровень развития речи)

Мнения родителей, заинтересованных в речевом развитии своих детей, отличаются включенностью, наблюдательностью за ходом развития речи и результатами развития и личной ответственностью. Дети этих родителей имеют средние и высокие уровни развития речи. Из этой категории родителей только у Ани К. отмечен низкий уровень.

Таким образом:

- 62% родителей демонстрируют спокойное отношение к речевым трудностям детей.
- 38% родителей беспокоятся о наличии трудностей,
- 38% всех родителей (те же родители, что и предыдущая категория) считают, что заниматься этими проблемами должны в первую очередь специалисты

### *Методика «Рисунок семьи»*

В качестве дополнительного метода исследования мы попросили детей нарисовать свою семью. Наиболее интересны и диагностичны рисунки Артема К., Вани Ш., Коли Ш.

Артем нарисовал свою семью очень схематично. На его рисунке мама и папа оказались в одной стороне, а сам Артем в другой. Между родителями и собой он нарисовал какое-то существо. На вопрос, «кто это?», Артем нехотя ответил - Никто. Видимо, Артем нуждается в эмоциональном контакте, которого не получает от своих родителей. Это воображаемое существо из его фантазий, возможно, является символом близкого человека.

Ваня Ш. не нарисовал себя, что, скорее всего, говорит о чувстве изоляции и одиночества ребенка в семье. На его рисунке изображены мама, бабушка, тетя и сестра. У всех большие, растопыренные руки - образ угрожающих людей.

Коля Ш. нарисовал своего отца также с большими руками и закрасил черным цветом. Образ отца на рисунке, действительно, производит впечатление угрожающего. Маму Коля не нарисовал, сказал, что она на работе. Может быть, ребенок не чувствует исходящей от нее любви, поэтому избегает воспоминаний о ней.

Итак, мы видим, что в основном в семьях, где принимают ребенка, уровень речевого развития детей оказывается немного выше, чем в семьях, в которых ребенка отвергают.

Таким образом, большинство детей с низким уровнем развития

звуковой стороны речи испытывают проблемы эмоционального характера в семье. Связь между отношением родителей и речевым развитием оказалась очевидной. С одной стороны, возможно, что родители, не принимающие ребенка эмоционально и мало заинтересованные в его речевом развитии, обуславливают наличие различных речевых недостатков у детей. А с другой стороны может иметь место и обратная зависимость, когда ребенок в целом или отдельные аспекты его психического развития не соответствуют ожиданиям родителей, что в свою очередь формирует деструктивный тип взаимоотношений.

В любом случае, для того, чтобы как-то помочь ребенку в его речевом развитии, нужно гармонизировать отношения в семье.

## **2.2. Разработка и апробация программы просвещения родителей по формированию родительской компетентности в речевом развитии детей**

Для того, чтобы сформировать у родителей осознанную и целенаправленную позицию вовлеченности в организацию речевой среды с целью воздействия на речевое развитие детей, мы разработали комплекс мероприятий, направленный на формирование родительской компетентности.

В Программе выделено нами два направления:

1) Первое направление включает в себя работу по овладению навыками продуктивного взаимодействия с детьми. Это направление можно считать вводной частью для дальнейшей основной работы. Оно, на наш взгляд, необходимо, так как позволяет наладить оптимальный эмоциональный контакт с ребенком, на фоне которого и происходит речевое развитие.

2) Второе направление включает работу с языковой системой. Мы полагаем, что полученные родителями знания и методические приемы языковой системы будут перенесены непосредственно на детей и тем самым

будут способствовать качественной помощи детям при присвоении ими языковых норм и правил.

Методы работы:

- методы психолого-педагогического просвещения (минилекции, беседы, методические семинары, итоговые конференции),
- дискуссия,
- элементы тренинговой работы,
- индивидуальные консультации по запросу,
- информационные буклеты

В работе участвовало 13 родителей, которые составили экспериментальную группу.

*Описание Программы психологического просвещения по формированию родительской компетентности.*

Количество занятий: 14.

Время каждого занятия – 60 мин.

Содержание было подготовлено по материалам методических рекомендаций для педагогов и родителей, занимающихся речевым развитием детей и рекомендациям психотерапевтов В.Сатир, Кэмпбелл по организации продуктивного контакта и межличностного взаимодействия с детьми [16, 17, 26, 38, 39].

В конце каждого занятия родителям предлагалась анкета для обратной связи, которая позволяла учитывать степень включенности родителей на занятиях (по шкале от 0 до 10) и причины, которые ей мешают, а также замечания и предложения ведущему-экспериментатору.

*Первое занятие.*

Цель: ознакомление с программой и целями, озвучивание ожидаемой эффективности.

Содержание.

Обсуждение цели, получение обратной связи, выявление удобной формы и времени проведения и и корректировка запланированной работы, получение

одобрение по отношению к предполагаемой групповой формой работы.

#### *Анализ.*

Большинство родителей активно участвовали, задавали вопросы, соглашались с необходимостью проведения данной работы. На вопрос «Заинтересовала ли вас предложенная работа?» были родители, которые отвечали формальным согласием, не желая отличаться от других.

Обсуждение формы работы вызвало одобрение и принятие, кроме папы Коли Ш. и мамы Карины Л., которые сказали, что будут участвовать «по мере возможности».

Родителям была предложена индивидуальная консультация. Были получены положительные отклики, и даже конкретные запросы - как лучше расширить кругозор ребенка и его речь, почему ребенок в детском саду скован и застенчив, хотя дома и в гостях он другой, и пр.

Т.о., уже в начале работы выделился контингент родителей, на которых необходимо обращать особое внимание (с твердой уверенностью сюда можно отнести маму Карины Л., папу Коли Ш.).

Вывод: необходимо помочь родителям преодолеть психологический барьер, создать атмосферу сотрудничества и активного и открытого участия в процессе речевого развития своих собственных детей.

Цикл следующих занятий был посвящен обогащению родителей психолого-педагогическими знаниями.

#### *Второе занятие.*

- информирование о среде, благоприятной и стимулирующей развитие речи детей.

Занятие проходило в форме непринужденной беседы, что позволило родителям задавать вопросы и обсуждать проблемы дискуссионного характера (н-р, степень ответственности родителей за развитие ребенка).

Для подготовки к проведению использовались теоретические взгляды Б.П. Никитина, Э. Берна, К. Роджерса, А. Адлера [39, 37]).

Основная идея: «общение родителей с ребенком определяет его

дальнейшее личностное развитие. Общение в семье может способствовать развитию позитивного образа Я у ребенка, и тогда его личность формируется как гармоничная, самодостаточная. Но бывает так, что родители волей или неволей определяют «стиль жизни» неприспособленного, неудачливого, пассивного, низко оценивающего себя человека. Так как речь является одним из способов самовыражения человека, на нее очень сильно влияет образ себя, сформированный в семье под влиянием родителей. Ребенок с позитивным образом себя более доброжелателен, общителен, чем тот, кто оценивает себя низко. Дети, считающие себя плохими, становятся замкнутыми, труднее усваивают речь и пользуются ей при общении. Из всего этого логически вытекает вывод о том, что родители могут расширить речевые возможности ребенка, создав определенные отношения в семье, то есть путем установления оптимального эмоционального контакта».

Ожидаемый результат: создание обоснованного и осознанного настроения родителей на дальнейшую работу по налаживанию в семье оптимального эмоционального контакта с ребенком.

Анализ.

У родителей был замечен интерес, но мама Карины Л. отнеслась скептически к полученной информации («...воспитываю троих детей: старшего сына (6 лет 5 месяцев), Карину (4 года 7 месяцев) и младшего сына (2 года 5 месяцев) и в семье отношение ко всем детям одинаковое, а у них разные характеры и речевые способности...»).

Данная позиция показывает некомпетентность родителей по отношению к индивидуальным особенностям детей и отсутствие знаний об этом. В доступной и краткой форме родителям было о них рассказано. Итогом явилось общее мнение о том, что необходимо учитывать все эти факторы, но и недооценивать роль семьи в становлении личности ребенка и его речевом развитии нельзя.

На этом и всех последующих занятиях, в конце каждого, мы просили родителей заполнить небольшие анкеты. Для отсутствующих родителей

передавались памятки с информацией по содержанию занятия.

*Третье занятие.*

- знакомство со способами определения оптимального эмоционального контакта с ребенком с целью формирования родительской компетентности.

«Урок общения» с ребенком.

Цель – дать родителям теоретическую информацию об оптимальном взаимодействии и качестве развития ребенка. Объяснить основной принцип и смысл безусловного эмоционального принятия ребенка.

Работа строилась с опорой на Ю. Гиппенрейтер [16, 17].

Описание хода и результата занятия.

Предложена фраза для обсуждения – «Безусловно, принимать ребенка - значит любить его не за то, что он красивый, умный, способный и т.д., а просто за то, что он есть».

Основа для дискуссии – анализ оценочных суждений, типа: «Если ты будешь хорошим мальчиком (девочкой), то я буду любить тебя», «Не жди от меня хорошего, пока не перестанешь...» и пр. Эти фразы анализируются с целью понимания «условности любви».

Просвещение: объясняется, что потребность в любви, в принадлежности, то есть нужности другому - это одна из фундаментальных человеческих потребностей. Ее удовлетворение - необходимое условие для нормального развития ребенка. Эта потребность удовлетворяется, когда ребенок слышит от родителей, что он дорог, нужен, важен.

Обсуждение рекомендаций специалистов: используется рекомендации В. Сатир о том, что необходимо обнимать ребенка несколько раз в день («четыре объятия совершенно необходимы каждому просто для выживания, а для хорошего самочувствия нужны не менее восьми объятий в день» В.Сатир) [38].

Домашнее задание: анализ повседневного поведения и взаимодействия с ребенком с целью понимания, насколько и как родители принимают своего ребенка. Инструкция: «Для этого в течение двух-трех дней. Постарайтесь

подсчитать, сколько раз вы обратились к нему с эмоционально положительными высказываниями (радостным приветствием, одобрением, поддержкой), и сколько - с отрицательными (упреком, замечанием, критикой). Если количество отрицательных обращений равно или перевешивает число положительных, то с обращением у вас не все благополучно».

Групповая работа. Используется метод воображения. Цель – представить себе и увидеть в деталях эффективное взаимодействие с ребенком. Отрепетировать в воображении смоделированный положительный опыт.

Домашнее задание – «Выполняя предыдущие задания, обращайте внимание на реакции ребенка и свои собственные чувства».

Опыт, полученный при выполнении домашних заданий, обсуждался с родителями индивидуально. Пришли для консультации 4 человека.

Следующие занятия строились аналогичным образом. Тематика занятий была следующей:

#### *Занятие 4.*

Цель: познакомить с врожденными индивидуально-типологическими особенностями детей.

Обоснование выбора темы – индивидуальный подход к ребенку, дифференцированные и обоснованные требования к нему на условиях безусловного принятия.

Основное содержание – темперамент, характеристика реакций и поведения в аспекте типа темперамента, признаки темперамента в общении.

#### *Занятие 5.*

Цель: Ознакомить родителей с типами семейного взаимодействия.

Основное содержание – понятие типа семейного взаимодействия и его стиля, характеристика различных типов семейного воспитания, определение признаков его и последствий, гибкое поведение родителя, соотношение с целью взаимодействия. Рассматриваются авторитарный, либеральный и

демократический стили семейного воспитания. Самостоятельное определение личного стиля на основании полученной информации.

Практико-ориентированный аспект занятия – ролевая игра с исполнением ролевого поведения, свойственного определенному типу семейного воспитания.

Вывод: демократическому стилю необходимо обучаться и вводить в практику общения с детьми.

*Занятие 6, 7, 8.*

Цель – внедрение демократического типа взаимоотношений в практику семейного взаимодействия.

Основа занятия – реориентационный тренинг Е.В. Сидоренко [39].

План занятия – занятие проводилось в три этапа. Первый – восприятие вербальных и невербальных сигналов ребенком, посылаемых родителем. Второй – определение факторов, мешающих продуктивному взаимодействию с детьми и помогающие во взаимодействии. Третий этап – тренинг навыков ведения позитивного контакта.

Ожидаемый результат – осознание родителями личного стиля взаимодействия и осознанный выбор конструктивного стиля взаимодействия.

*Занятие 9, 10 (начало следующего цикла Программы).*

Цель – обеспечить преемственность между стилем взаимодействия и воспитания ребенка и работой над речью и звуковой ее стороной.

Основная тема обсуждения – «Специальные условия для организации речевого общения».

Основное содержание - речевой характер культуры и общества, речевое общение и обеспечение правильности речи, слушание и слышание другого в контакте, условия для этого.

Практические задания – невербальное осознание дистанции и положения в общении и получение реального опыта общения (сидя, стоя, за спиной, над головой и пр.) в разных диспозициях в работе в парах.

На следующем занятии этого цикла мы рассмотрели зрительный

контакт как одно из необходимых условий продуктивного речевого общения. Занятие было построено на материалах работ американских психотерапевтов Р. Кэмпбелла и В. Сатир [39, 26].

Вывод по циклу – необходимость зрительного контакта на одном уровне для лучшего взаимопонимания и речевого общения.

Цель всего первого цикла - овладение навыками продуктивного взаимодействия с детьми.

Завершение цикла - итоговая конференция.

Цель – обобщение полученного опыта и знаний.

Отзывы родителей: были высказаны исключительно положительные отклики, обозначены полученные знания как необходимые для установления лучшего контакта в семье, положительно оценивали игровые задания, которые «позволили им измениться».

*Занятия второго направления – работа в семье над речью ребенка.*

Форма занятия - методические семинары.

*Первое занятие цикла (занятие № 11 по порядку).*

Цель – познакомить с понятием «звуковая сторона речи», произношение звуков, речевое внимание, фонематическое восприятие и др.

Содержание - возрастные нормативы овладения звуковой стороной речи, представление и осознание результатов обследования их детей.

Оказалось, что некоторые родители не подозревали о существующих речевых нарушениях у своих детей. Вероятно, они уже настолько привыкли к произношению своих детей, что не замечают никаких недостатков, даже очевидных. Ну а о таких параметрах, как речевое внимание и фонематическое восприятие, говорить не приходится, - родители впервые слышат о них.

Ожидаемый результат – понимание основных этапов работы с языковой системой и их содержания: знакомство с условиями, помогающими речевому развитию ребенка; развитие речевого внимания, фонематического восприятия и правильного звукопроизношения.

### *Второе занятие (№ 12).*

Цель – ознакомление с условиями, которые помогают развитию детской речи. Осознание главного условия: полноценная речевая среда, окружающая ребенка.

Ожидаемый результат: понимание, что речь взрослых - образец для ребенка, поэтому она должна быть чистой, правильной, внятной. Осознание составляющих правильной и внятной речи: четкое артикулирование, дикция, произнесение полных слов с сохранением слоговой структуры и окончаний, четкое произнесение гласных, четкое произношение ударных гласных, отсутствие сюсюкающих слов и общей манеры речи. Также необходимо осознание необходимости целенаправленных постоянных занятий с ребенком.

Психологические условия эффективности занятий – сохранение стиля взаимодействия и доброжелательной обстановке.

### *Третье занятие (№ 13).*

Цель - направленность на развитие речи детей и знакомство со способами и направлениями работы.

Подтемы:

Речевое внимание детей, способы диагностики и регуляции внимания. Логическая последовательность и доступность инструкций для понимания ребенком. Ритмичность речи. Регулировка тембра голоса. Речевые игры для домашнего использования. «Звуки вокруг нас».

### *Четвертое занятие (№ 14).*

Цель – навыки развития фонематического слуха детей в ситуации семейного взаимодействия.

Дальнейшая работа с родителями проводилась индивидуально по запросу.

Помимо этого были предложены родителям артикуляционные упражнения и система артикуляционной гимнастики для использования дома. Акцентировались речевые аспекты, на которые следует обращать

внимание (нарушенное произношение, появление и закрепление в речи дефектов и пр.). Также предложены игры, в ходе которых можно получать необходимые результаты и сохранять положительный эмоциональный настрой по отношению к речи и занятиям.

#### *Итоговая конференция.*

Цель: обобщение и систематизация информации, полученной в ходе реализации Программы, направленной на формирование родительской компетентности.

#### Получение обратной связи.

Все родители остались довольны занятиями, говорили о положительных изменениях в контактах с ребенком и более легком способе управления детьми в моменты систематических занятий. Дети стали давать меньше отказов и сопротивления, легче включаться в речевые игры и упражнения, дольше сохранялся положительный эмоциональный фон ребенка.

Анализ анкет, полученных от родителей по ходу реализуемых занятий.

Цель – выявление положительной динамики у родителей, появление у них устойчивого и продуктивного интереса к качеству родительского поведения, анализ динамики родительской компетентности.

Включенность родителей мы оценили в баллах ( $max=10$ ). Получили следующую динамику – средняя начальная включенность 5-6 баллов, заключительная – 9-10 баллов.

Вывод по результатам Программы - проведенные занятия благоприятным образом отразились на осознанном отношении родителей к речевому развитию своих детей. Это подтверждает и активное участие родителей, и их отзывы. Процесс вовлечения родителей в организацию речевой культуры шел постепенно. Анализируя этот процесс, можно условно выделить несколько этапов. На первом этапе многие родители не осознавали своей роли в речевом развитии и вообще необходимости вести какую-либо работу (так, многие считали, что все речевые недостатки с возрастом сами

исчезнут). На втором этапе родители приобретали необходимые навыки продуктивного общения с детьми, необходимые для работы над речевым развитием. Многие родители при этом неожиданно для себя обнаружили, что с оптимальным эмоциональным контактом у них «не все в порядке». Занятия помогли наладить более качественные взаимоотношения с детьми. Далее, на третьем этапе родители были включены в работу с языковой системой: они занимались непосредственно речевым развитием своих детей. Только систематические занятия позволили почувствовать родителям заинтересованность в речевом развитии своих детей и занять активную позицию в этом процессе. Полученные знания были перенесены на детей и позволили родителям более качественно организовать речевую среду.

### **2.3. Анализ динамики родительской компетентности после реализованной программы**

Гипотеза нашей работы состояла в предположении того, что осознанная и целенаправленная компетентностная вовлеченность родителей в организацию домашней речевой среды является необходимым условием развития звуковой стороны речи дошкольников.

В этих целях мы провели работу по формированию некоторых навыков у родителей, которые, на наш взгляд, должны способствовать росту их продуктивности в работе над развитием речи ребенка в рамках семейного взаимодействия. По завершении этой работы мы провели контрольное исследование.

Учитывая специфику проблемы нашего исследования, мы полагали проследить динамику взглядов и отношений родителей по отношению к психическому развитию ребенка, и в частности, к состоянию эмоционального благополучия ребенка в семье и к развитию звуковой культуры речи. Исследование проводилось спустя месяц после окончания формирующей работы.

Задачи:

- осознают ли родители свою ответственность за эмоциональное благополучие ребенка в семье и создают ли для этого соответствующие условия;
- готовы ли родители осознанно и целенаправленно проявлять активность в организацию речевой среды, способствующей речевому развитию ребенка;
- используют ли родители осознанность и осведомленность отражение на реальном состоянии звуковой стороны речи детей;
- сравнить результаты состояния звуковой стороны речи детей экспериментальной группы, и детей контрольной группы, чьи родители не участвовали в работе.

Для выявления динамики мы использовали следующие методики:

- методика PARI, Е. Шеффера и Р. Белла - позволяет оценить специфику родительско-детских отношений, и в частности, оценить детский контакт с точки зрения его оптимальности;
- рисунок семьи;
- анкеты для родителей (аналогичные анкетам констатирующего эксперимента).

Анализ полученных результатов показал, что во всех семьях, которые участвовали в формирующем эксперименте, удалось наладить оптимальный эмоциональный контакт с ребенком. Если до формирующего эксперимента негативное отношение к ребенку отмечалось у 54% родителей - Максима И., Марины И., Артема К., Карины Л., Ваш П., Вани Ш., Коли Ш., то теперь такое отношение сведено к нулю. Контакт с ребенком в семьях налажен, действительно, оптимальный, так как излишней эмоциональной дистанции или излишней концентрации на ребенке не замечено ни у кого (Таблица 8).

Таблица 8.

### Результаты изучения родительского типа воспитания

Родители	Оптимальный эмоциональный контакт	Излишняя эмоциональная реакция	Излишняя концентрация
Максима И.	выс	средний	средний
Марины И.	выс	средний	средний
Ани К.	выс	средний	средний
Артема К.	выс	средний	средний
Карины Л.	выс	средний	средний
Миши М.	выс	средний	средний
Вали П.	выс	средний	средний
Ани Р.	выс	средний	средний
Даши С.	выс	средний	средний
Владика Х.	выс	средний	средний
Алены Х.	выс	средний	средний
Вани Ш.	выс	средний	средний
Коли Ш.	выс	средний	средний

Анализ рисунков семьи показал следующее.

Выясним, отразилось ли эта новая позиция на эмоциональном восприятии ребенка своей семьи.

Во-первых, самая заметная и значительная деталь - то, что дети стали рисовать всех членов семьи, не исключая никого. Из всех рисунков только рисунок Вани Ш. отличается отсутствием себя, как до, так и после формирующих экспериментов с родителями. Причин может быть много. Возможно, на данный момент ребенок был больше сосредоточен на других членах семьи, чем на себе самом, или все же в процессе формирующей работы полученные знания родителей Вани Ш. не нашли реального применения в создании атмосферы эмоционального принятия ребенка в семье и Ваня не смог почувствовать себя нужным и принятым. У остальных

детей произошли значительные изменения:

- у Владика Х. до формирующих экспериментов была нарисована только мама; после - мама, папа, Владик и кошка;
- у Алены Х. «до» - папа, мама, сестра, Алена, черепаха; «после» - мама, папа, Алена, дедушка, бабушка, еще один дедушка, сестра, кошка, цыплята;
- у Коли Ш. «до» - папа, Коля; «после» - мама, папа, Коля;
- у Марины И. «до» - мама и папа (идут на работу); «после» - папа, мама, Марина, кошка;
- у Максима И. «до» - мама (Максим с папой гуляют); «после» - папа, мама, Максим;
- у Ани К. «до» - мама (Аня с папой и братом гуляет); «после» - рисунок семьи в динамике: мама и папа женятся, Аня с собачкой, бабушка, еще одна бабушка, дедушка, братик в машине, мама лежит на диване.

Произошедшие изменения говорят о том, что дети стали больше общаться со своими родителями, почувствовали себя членами семьи.

Во-вторых, цветовое исполнение рисунков тоже отличается. Если в констатирующем эксперименте многие дети выбирали черный цвет для изображения какого-либо члена семьи (Даша С. закрасила маму черным цветом; Алена Х. нарисовала всех членов семьи черным карандашом, только лишь свое лицо - оранжевым; Марина И. маму и папу нарисовала черным карандашом, себя не нарисовала вообще; Коля Ш. папу и себя нарисовал черным карандашом), то в контрольном эксперименте черный цвет частично использовал лишь Максим И.

В-третьих, отличается техника выполнения рисунков. В контрольном эксперименте дети рисовали семью более тщательно, чем в констатирующем. Особенно отличаются рисунки «до» и «после» Алены Х., Марины И., Карины Л., Максима И., Даши С.

Все эти детали говорят о том, ответственность родителей за эмоциональное благополучие детей проявилась созданием в семье

благоприятной семейной атмосферой, которая значительно улучшилась после формирующих экспериментов во всех семьях, принимающих в этом участие. Это и отразим результаты теста и рисунки детей.

Анкеты подтверждают произошедшие изменения и в сфере отношения и готовности родителей проявлять активность в организации речевой среды. В анкеты входили такие вопросы, как «Какие трудности, на Ваш взгляд, испытывает Ваш ребенок в ходе развития речи?», «Кто, по Вашему мнению, должен заниматься этими проблемами?», «Как Вы считаете, какова роль родителей в речевом развитии ребенка?», «Принимаете ли Вы участие в речевом развитии Вашего ребенка?», «Опишите конкретные ситуации Вашего участия», «Удалось ли Вам добиться каких-либо результатов?», «Что, на Ваш взгляд, способствовало и что мешало достижению результатов в речевом развитии Вашего ребенка?».

Анализ ответов на вопросы Анкеты.

Ответы родителей стали более развернутыми и грамотными. На вопрос о том, какие трудности испытывает Ваш ребенок в ходе речевого развития, многие родители отвечали с учетом новых полученных знаний. Например, ответ родителей Артема К.: «Плохо развито фонематическое восприятие»; Миши М.: «Немного отстает в развитии от возрастных нормативов»; Даши С.: «Недостаточно подготовлена к чтению и письму» и т.п.

Произошедшие изменения также состоят и в том, что все родители признали, что заниматься речевым развитием должны в первую очередь именно они. До формирующих экспериментов 38% родителей (Максима И., Артема К., Карины Л., Вали П., Владика Х.) придерживались той позиции, что речевое развитие - задача специалистов.

Свою роль в речевом развитии детей все опрошенные родители оценивают правильно и адекватно. Некоторые просто ограничились описанием своей роли словом «большая», «огромная» (мама Алены Х., папа Коли Ш.); другие давали более конкретизированные ответы. Н-р, папа Даши С. роль родителя оценил как «образец речи для ребенка»; мама Артема К. как

«помощник и наставник в развитии речи ребенка»; мама Максима И. как «самый близкий и значимый человек, от которого зависит все воспитание ребенка и его речевое развитие». До проведения формирующей работы у 62% родителей было отмечено спокойное отношение к речевому развитию и речевым трудностям детей.

Участие родителей в речевом развитии детей описывалось в основном теми занятиями, упражнениями и играми, которые были рекомендованы в формирующем эксперименте. Но важно то, что все родители оказались задействованными в процесс формирования речевой культуры детей.

На вопрос о том, удалось ли это добиться каких-либо результатов, родители ответили однозначно - «да, удалось».

Таким образом, все эти данные говорят о том, что реализованная Программа формирования родительской компетентности в речевом развитии ребенка позволила сформировать у всех осознанную целенаправленную позицию вовлеченности в организацию речевой культуры.

#### *Анализ динамики речи детей родителей-участников Программы.*

Обследование речевого внимания, фонематического восприятия и звукопроизношения проводилось по той же схеме, что и в констатирующем эксперименте.

Улучшения звукопроизношения, к сожалению, замечено не было. Но для этого, естественно, нужна более продолжительная, целенаправленная и согласованная работа родителей, воспитателей и узких специалистов. Но зато удалось значительно повысить у детей уровень развития речевого внимания и фонематического восприятия.

Уровень его развития у большинства детей оказался очень высоким. Средний уровень показали Артем К., Валя П., Алена Х., Ваня Ш., Коля Ш. Они еще недостаточно хорошо владеют регулированием тембра голоса и воспроизведением заданного ритма.

Низкий уровень не обнаружен ни у кого.

В развитии фонематического восприятия эффект оказался не таким

явным. Для некоторых детей все еще существуют некоторые трудности в дифференциации звуков. Не все дети могут определить звук в середине и в конце слова (Максим И., Марина И., Карина Л., Валя П., Коля Ш.); дифференцировать шипящие и свистящие (Карина Л.), сонорные (Алена Х., Ваня Ш., Коля Ш.), глухие и звонкие звуки (Максим И., Марина И.); у некоторых еще остались трудности со слоговой структурой слова (Карина Л., Валя П., Коля Ш.).

В сравнении с результатами констатирующего эксперимента результаты детей значительно улучшились.

Чтобы результаты обследования представить более наглядно, мы поместили их в таблицу. В ней мы отразили исходный уровень развития звуковой стороны речи и произошедшие изменения после этапа формирующего эксперимента. Условные обозначения в таблице: «В» - высокий уровень развития, «С» - средний, «Н» - низкий; «н» - «С» - низкий уровень изменился на средний и т.д.

**Таблица 8.**

**Динамика речевых изменений у детей средней группы №52.**

Имя р-ка	Реч. внимаие	Фонематич восприятие	Звукопроизношение	Общий уровень
н - С н - С н - С Максим И.	н - В	н - С	Н	н - С
Марина И.	н - В	н - С	Н	н - С
Аня К.	н - В	с	Н	н - С
Артем К.	н - С	н - С	С	н - С
Карина Л.	н - В	Н	Н	н - С
Миша М.	с -> В	с -> в	Н	С
Валя П.	н - С	Н	В	С
Аня Р.	в	с - В	В	В
Даша С.	с - В	с - В	С	с - В

Владик Х.	в	в	В	В
Алена Х.	Н	н - С	В	С
Ваня Ш.	Н	н - С	С	н - С
Коля Ш.	Н	Н	С	н - С

Из таблицы видно, что уровень развития звуковой стороны речи у многих детей возрос. Формирующая работа с родителями позволила поднять низкий уровень на средний у Максима И., Марины И., Ани К., Артема К., Карины Л., Вани Ш., Коли Ш. У Даши С. средний уровень перешел в высокий.

Количественный анализ показал следующее:

В констатирующем эксперименте детей с высоким уровнем развития было 15%, в контрольном - 23%; со средним - 31% в констатирующем, 77% в контрольном; с низким в констатирующем 54%, в контрольном 0.

Сравнение динамики речевого развития у детей экспериментальной и контрольной групп показал, что у детей контрольной группы никаких изменений не произошло, По всем параметрам дети показали такой же уровень развития звуковой стороны речи, что и в констатирующем эксперименте.

Тем самым очень значительными оказались различия в этих двух группах (хотя вначале состояние было примерно одинаковое). Результаты удобнее всего представить в таблице 9.

**Таблица 9.**

**Общая динамика речевого развития.**

	Уровни развития звуковой стороны речи					
	высокий		Средний		Низкий	
	констат.	контр	констат.	контр.	констат	контр
Контрольная гр.	13%	13%	27%	27%	60%	60%
Экспериментальная гр.	15%	23%	31%	77%	54%	0

разница %	2%	10%	4%	50%	6%	60%
-----------	----	-----	----	-----	----	-----

Очевидно, что уровень развития звуковой стороны речи у детей «экспериментальной» группы после этапа формирующего эксперимента с их родителями стал значительно выше такового у детей «контрольной» группы. Формирующий эксперимент позволил выработать у них ответственность за эмоциональное благополучие ребенка в семье, на фоне которого происходит речевое развитие, что подтвердили тест «PARI» и методика для детей «Рисунок семьи».

Проявилась готовность родителей осознанно и целенаправленно проявлять активность в организации речевой, которую подтверждают анкеты для родителей.

Активная целенаправленная вовлеченность родителей в организацию речевой среды детей позволим значительно улучшить такие параметры звуковой стороны речи, как речевое внимание и фонематическое восприятие у детей.

Уровень развития этих же параметров у детей, чьи родители не принимали участие в формирующих экспериментах, уступает измененным параметрам детей «экспериментальной» группы.

Таким образом, можно утверждать, что наше предположение экспериментально подтвердилось.

## **Выводы по второй главе**

Для проверки выдвинутой гипотезы и решения поставленных задач мы провели экспериментальное исследование, которое было реализовано на базе ДООУ, реализующего направленность на речевое развитие воспитанников.

В рамках исследования было изучено речевого внимания, фонематического восприятия и звукопроизношения у детей 7-го и 5-го года жизни. Было выявлено, что уровень развития звуковой стороны речи у большинства детей подготовительных групп довольно далек от нормы. Высокий уровень речевого развития имеют всего 14,3% детей, остальные 75,7% детей подготовительной группы имеют разнообразные нарушения звуковой стороны речи, что не соответствует возрастным нормативам развития речи. Для этих детей характерно слабое речевое внимание, им трудно дается воспроизведение ритма и тембра голоса, у них нарушено фонематическое восприятие, не узнают звук в слове, не могут определить его место в слове, плохо дифференцируют звуки, нарушена слоговая структура слова и имеются многие дефекты звукопроизношения.

Целью нашей работы было изучение возможности повышения родительской компетентности в речевом развитии детей. для этого мы выявили присущие им позиции в отношении стиля взаимодействия с ними и отношения к их речи и ее особенностям.

Изучение представлений родителей и их позиций по отношению к развитию речи детей проводилось при помощи Опросника родительского отношения и анкетирования, также, для понимания связи типа родительского отношения и восприятия ребенком семьи мы применили с детьми проективную рисуночную методику «Рисунок семьи». Было выявлено, что всего лишь треть родителей выбрали тип отношений, характеризующийся уважением к индивидуальности ребенка, симпатией, выражением любви и принятия его. Остальные родители воспринимают своих детей плохими, неприспособленными, неудачливыми, по большей части испытывают к ним раздражение, досаду, обиду.

Данные, полученные при помощи анкетирования, показали, что во многих семьях, где дети имеют различные недостатки звуковой стороны речи, отношение родителей к речевым трудностям детей спокойное. Многие считают, что этим должны заниматься специалисты, но не родители. Мнения родителей, заинтересованных в речевом развитии своих детей, отличаются включенностью, наблюдательностью за ходом развития речи и результатами развития и личной ответственностью. Так, 62% родителей демонстрируют спокойное отношение к речевым трудностям детей, 38% родителей беспокоятся о наличии трудностей, но считают, что заниматься этими проблемами должны в первую очередь специалисты

Таким образом, большинство детей с низким уровнем развития звуковой стороны речи испытывают проблемы эмоционального характера в семье. Связь между отношением родителей и речевым развитием оказалась очевидной. Вероятно, родители, не принимающие ребенка эмоционально и мало заинтересованные в его речевом развитии, обуславливают наличие различных трудностей у детей, отвергается ребенок в целом или отдельные аспекты его психического развития, что в свою очередь формирует деструктивный тип взаимоотношений.

Для формирования у родителей осознанной и целенаправленной позиции вовлеченности в организацию речевой среды, мы разработали комплекс мероприятий, направленный на формирование родительской компетентности. В нашей Программе было выделено два направления - работа по овладению навыками продуктивного взаимодействия с детьми и навыки работы с языковой системой. Основной целью программы было формирование компетентностного уровня у родителей по отношению к своей воспитательской функции и перенесение полученных знаний и приемов развития языковой системы в повседневное взаимодействие с ними в семье.

Основными методами работы были выбраны методы психолого-педагогического просвещения (минилекции, беседы, методические семинары, итоговые конференции), дискуссии, элементы тренинговой

работы и индивидуальные консультации по запросу.

Проведенные занятия благоприятным образом отразились на осознанном отношении родителей к речевому развитию своих детей. Процесс вовлечения родителей и развитие их компетентности происходил поэтапно – от неосознанности и «холодного» критического отношения к происходящему на занятиях к вовлеченности и осознанности. В программе было охвачено два направления, которые взаимосвязаны между собой общей целью – создание благоприятных развивающих условий в детско-родительском взаимодействии для развития и становления ребенка. Первое – осознание типа детско-родительского отношения и второе – овладение навыками и приемами стимуляции речевого развития детей.

Гипотеза нашей работы состояла в предположении того, что осознанная и целенаправленная компетентностная вовлеченность родителей в организацию домашней речевой среды является необходимым условием развития звуковой стороны речи дошкольников. По завершении этой работы мы провели контрольное исследование. Анализ полученных результатов показал, что во всех семьях, которые участвовали в формирующем эксперименте, удалось наладить оптимальный эмоциональный контакт с ребенком. Отследили также динамику в речевом развитии детей - детей с высоким уровнем развития стало 23% вместо 15% в начале, а со средним стало 77% в то время как вначале 31%, детей с низким развитие в экспериментально группе не осталось (хотя было их 54%). У детей контрольной группы никаких изменений с развитием речи не произошло, По всем параметрам дети показали такой же уровень развития звуковой стороны речи, что и в констатирующем эксперименте. Также проявилась готовность родителей осознанно и целенаправленно проявлять активность в организации речевой, которую подтверждают анкеты для родителей.

Активная целенаправленная вовлеченность родителей в организацию речевой среды детей благоприятно сказалась на звуковой стороне речи детей, речевом внимании и фонематическом восприятии у детей.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема развития детской речи - одна из интересных и важных в детской психологии и педагогической практике. Многие ее стороны раскрыты достаточно полно в трудах таких ученых, как М.М. Алексеева, А.И. Максаков, М. Ф. Фомичева, Е.И. Радина, А.Н. Гвоздев, Н.Х. Швачкин, М.Е. Хватцев и многих других. Благодаря работам этих исследователей уже известны основные закономерности усвоения ребенком языка - и в частности его внешней оболочки, то есть звуковой стороны речи. С учетом этих закономерностей и особенностей разработаны содержание и методика формирования звуковой стороны речи, определены основные факторы, способствующие речевому развитию. Однако, все еще есть вопросы, которые требуют дополнительных исследований и наблюдений. Одним из таких вопросов является вопрос о влиянии речевой культуры родителей и их компетентности на развитие речи детей и ее звуковой стороны.

Практика специалистов этого направления показывает, что имеющихся средств недостаточно для улучшения речевых показателей детей дошкольного возраста, у которых к моменту поступления в школу все еще нет достаточного уровня развития речи в целом, а главное имеются сложности и дефекты ее звуковой стороны. Это, по мнению психологов, во многом затрудняет школьное обучение, может провоцировать развитие дислексии и дисграфии у младших школьников. Действительно, к пяти годам, когда заканчивается процесс естественного становления всех сторон речи, лишь малая часть детей владеет правильным звукопроизношением, достаточно развитым речевым вниманием и фонематическим восприятием.

Как показало проведенное нами обследование, всего 14% детей имеют хорошие высокие показатели развития этой стороны речи. Сложность заключается и в том, что к седьмому году жизни эти недостатки не только не исправляются, но и закрепляются, превращаясь в дефекты (73% детей подготовительных групп детского сада имеют различные речевые

нарушения).

Это доказывает необходимость активного привлечения родителей в организацию речевой культуры дошкольников. С этой целью нами была разработана программа по формированию родительской компетентности, осознанию и вовлечению родителей в организацию речевой среды, которая подразумевает не только умение пользоваться методическими приемами по развитию речи, но и создавать такую эмоциональную атмосферу в семье, которая не препятствует полноценному психическому и личностному развитию детей.

Прежде чем внедрить эту программу в работу, мы провели исследование того, какой позиции придерживаются родители по отношению к ребенку, к его эмоциональному благополучию в семье и к речевому развитию.

Исследование показало, что в большинстве семей, где дети имеют те или иные трудности фонематического развития, отмечены проблемы эмоционального принятия ребенка в семье (в 54% семей) и попустительское отношение к речевому развитию (у 62% родителей).

Программа формирующей работы состояла из двух направлений. Во-первых, работа была направлена на овладение родителями навыков продуктивного взаимодействия с детьми, на основе которого и должно проходить качественное речевое развитие. Во-вторых, работа с языковой системой, предполагающая перенос полученных знаний на речевое развитие детей. Таким образом, по нашему предположению, психолого-педагогическое просвещение родителей сможет положительно подействовать на речевое развитие детей.

После проведения формирующей работы у родителей был налажен оптимальный эмоциональный контакт с детьми и сознательное отношение к речевому развитию. Сформировавшаяся у родителей позиция активной вовлеченности в организацию речевой среды повлекла за собой изменения в уровне развития показателей звуковой стороны речи детей. Так, удалось

поднять низкий уровень на средний у 54% детей, у 8% - уровень из среднего перешел в высокий. А также, был сведен к нулю низкий уровень развития, за счет этого возросло количество детей с высоким уровнем с 31% до 77%, процентное отношение детей с высоким уровнем также увеличилось с 15% до 23%.

Подтверждают изменения, которые произошли с детьми после формирующей работы с их родителями, и сравнительные результаты с «контрольной» группой детей, чьи родители не были вовлечены в работу. Результаты «контрольной» группы детей значительно уступают результатам группы «экспериментальной».

Таким образом, проведенная экспериментальная работа позволила сделать следующие выводы:

- экспериментально подтвердилась гипотеза о необходимости осознанной и целенаправленной вовлеченности родителей в организацию речевой среды с целью развития звуковой стороны речи детей;
- формирующий эксперимент позволил выявить и актуализировать имеющийся у родителей высокий потенциал в организации речевой среды, который поднял на более высокий уровень некоторые показатели звуковой стороны речи детей;
- было апробировано и определено, что оптимальным способом стимуляции родителей на процесс развития звуковой стороны речи детей является продуктивное общение с ребенком в семье и работа с языковой системой.

Проведенная экспериментальная работа, наблюдения в ее процессе, позволяют сделать некоторые рекомендации. Наши рекомендации могут быть использованы педагогами дошкольных образовательных учреждений при работе с детьми и родителями, психологами и узкими специалистами по речевому развитию детей:

- важно как можно раньше диагностировать уровень речевого

развития у детей, ориентируясь на их индивидуальные особенности и темпы развития;

- необходимо в дошкольном учреждении создавать целенаправленную систему работы с целью их вовлечения в процесс развития речи детей, начиная уже с младших групп детского сада, и формируя родительскую компетентность;
- вести систематическую, согласованную, взаимодополняющую, преемственную работу сотрудников детского сада и родителей;
- с целью повышения уровня теоретической и методической подготовленности родителей по вопросам речевого воспитания и взаимодействия с детьми, в детском саду вести постоянную психолого-педагогическую просветительскую работу. При организации и выборе форм работы по речевому развитию важно учитывать как речевые, так и психологические особенности каждого ребенка;
- речевое развитие ребенка должно проходить на фоне положительного эмоционального контакта.

Также, считаем, что приоритет в работе с детьми отдавать необходимо не коррекции, а активизации психических процессов детей, тем самым воздействуя и на речевое развитие. Также, необходимо особое внимание уделять гармонизации семейных взаимоотношений, способствующей более качественному развитию речи детей.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Алексеева, М. М., Яшина, Б. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений [Текст] / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. - 3-е изд., стереотип. - М.: Академия, 2000. - 400 с.
2. Белкин, А. С. Знаете ли Вы своего ребенка? [Текст] / А. С. Белкин. – Свердловск: Упрполиграфиздат, 1990. – 77 с.
3. Берковская, Н. В., Выгодская, И. Г. Звукоград, Буквоград, Златоустия: Материалы для подготовки к обучению грамоте детей 5-7 лет [Текст] / Н.В. Берковская, И.Г. Выгодская. - М.: Линка-Пресс, 1999. – 69 с.
4. Бородич, А. М. Методика развития речи [Текст] / А.М. Бородич. - М.: Просвещение, 1981. – 256 с.
5. Венгер, А. Л. Родители просят совета [Текст] / А.Л. Венгер. - М.: Знание, 1981. - 95 с.
6. Венгер, А. Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство [Текст] / А. Л. Венгер. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - 160 с.
7. Веракса, Н. Е., Веракса, А. Н. Детская психология [Текст] / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: Юрайт, 2016. – 446 с.
8. Ветрова, В. В., Смирнова, Е. О. Ребенок учится говорить [Текст] / В.В. Ветрова, Е.О. Смирнова. - М.: Знание, 1988. – 98 с.
9. Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия [Текст] / Сост. И. Дубровина, А. Прихожан, В. Зацепин. – М.: Академия, 2008. – 368 с.
10. Волина, В. В. Учимся играя [Текст] / В.В. Волина. - М.: Новая школа, 1994. – 448 с.
11. Воспитателю о работе с семьей: Пособие для воспитателя детского сада [Текст] / Под ред. Н.Ф. Виноградовой. - М.: Просвещение, 1989. – 192 с.

12. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Национальное образование, 2016. – 368 с.
13. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский / Под ред. В.В. Давыдова. - М.: АСТ, 2010. – 672 с.
14. Выготский, Л. С. Собрание сочинений в шести томах. Том 4 [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Книга по требованию, 2012. – 431 с.
15. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. - М.: Детство-Пресс, 2007. – 472 с.
16. Гиппенрейтер, Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? [Текст] / Ю.Б. Гиппенрейтер. - М.: Астрель, 2013. – 240 с.
17. Гиппенрейтер, Ю. Б. Чудеса активного слушания [Текст] / Ю.Б. Гиппенрейтер. - М.: АСТ, 2013. – 192 с.
18. Городилова, В. И., Радина, Е. И. Воспитание правильной речи [Текст] / В.И. Городилова, Е.И. Радина. - М.: Учпедгиз, 1961. – 121 с.
19. Гризик, Т. Н., Тимошук, Л. Е. Развитие речи детей 4-5 лет [Текст] / Т.Н. Гризик, Л.Е. Тимошук. - М.: Просвещение, 2008. – 224 с.
20. Джайнотт, Х. Дж. Родители и дети [Текст] / Дж. Х. Джайнотт. - М.: Арбат, 1992. – 96 с.
21. Дубровинская, Н. В., Фарбер, Д. А. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 144 с.
22. Дурова, Н. В. Осознание звуковой стороны речи дошкольниками. Обучение ребенка грамоте [Текст] / Н.В. Дурова. – М.: Школьная пресса, 2011. – 104 с.
23. Козлова, А., Дешеулина Р. Работа ДОУ с семьей. Методические рекомендации [Текст] /А. Козлова, Р. Дешеулина. – М.: Сфера, 2010. – 112 с.
24. Кольцова, М. М., Рузина, М. С. Ребенок учится говорить [Текст] / М.М. Кольцова, М.С. Рузина. – Екатеринбург: У-Фактория, 2006. – 228 с.

25. Куликова, Т. Д. Семейная педагогика и домашнее воспитание [Текст] / Т.Д. Куликова. - М.: Академия, 2000. – 232 с.
26. Кэмпбелл, Р. Как на самом деле любить детей [Текст] / Р. Кэмпбелл. - М.: Знание, 1990. - 192 с.
27. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А.А. Леонтьев. – СПб.: Ленанд, 2014. – 224 с.
28. Максаков, А. И. Развитие правильной речи ребенка в семье [Текст] / А.И. Максаков. - М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 144 с.
29. Максаков, А. И., Тумакова, Г. А. Учителе, играя [Текст] / А.И. Максаков, А.И. Тумакова. - М.: Просвещение, 1983. – 144 с.
30. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / Ушакова О.С., Струнина Е.С. - М.: Владос, 2004. – 268 с.
31. Мир детства: Дошкольник [Текст] / Сост. Л. Журова, Т. Комарова. - М.: Педагогика, 1987. – 256 с.
32. Общение и речь: Развитие речи детей в общении со взрослыми [Текст] / Под ред. М.И. Лисиной. - М.: Педагогика, 1985. – 208 с. - [http://pedlib.ru/Books/7/0027/7\\_0027-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/7/0027/7_0027-1.shtml)
33. Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития: Хрестоматия [Текст] / В.Н. Астапов, Ю.В. Микадзе. - СПб.: Питер, 2008. – 384 с.
34. Психология развития. Хрестоматия [Текст] / Под ред. Ю.В. Вальциферов. - Чебоксары: ЧеРо, 2005. - 524 с.
35. Психофизиология [Текст] / Под ред. Ю. Александрова. – СПб.: Питер, 2010. – 464 с.
36. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст] / Под ред. Сохина Ф.А. - М.: Просвещение, 1976. – 220 с. - [http://pedlib.ru/Books/1/0265/1\\_0265-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/1/0265/1_0265-1.shtml)
37. Ребенок и семья. Хрестоматия [Текст] / Сост. Д. Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2002. – 736 с.

38. Сатир, В. Как строить себя и свою семью [Текст] / В. Сатир. – М.: Педагогика Пресс, 1992. - 192 с.
39. Сидоренко, Е. В. Терапия и тренинг по Альфреду Адлеру [Текст] / Е.В Сидоренко. - СПб.: Речь, 2002. – 348 с.
40. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) [Текст] / Под ред. Сохина Ф.А. - М.: Просвещение, 1981. – 256 с. - [http://pedlib.ru/Books/2/0320/2\\_0320-39.shtml](http://pedlib.ru/Books/2/0320/2_0320-39.shtml)
41. Хватцев, М. Е. Логопедия. В 2-х кн. [Текст] / М.Е. Хватцев. – М.: Владос, 2009. – кн. 1 – 272 с. – кн.2 – 293 с.
42. Хрестоматия по детской психологии. От младенца до подростка [Текст] / Сост. Г. Бурменская. – М.: МПСИ, 2008. – 656 с.
43. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / Сост. М. М. Алексеева. – М.: Academia, 1999. – 560 с. - <http://pedlib.ru/Books/1/0031/1-0031-1.shtml>
44. Цейтлин, С. Н. Язык и ребёнок. Лингвистика детской речи [Текст] / С.Н. Цетлин. - М.: Владос, 2000. - 240 с.
45. Швачкин, Н. Х. Возрастная психоллингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие [Текст] / Сост. К.Ф. Седова. - М.: Лабиринт, 2004. - 330 с.
46. Эйдемиллер, Э. Г., Юстицкис, В. Психология и психотерапия семьи [Текст] / В. Юстицкис, Э. Г. Эйдемиллер. - СПб.: Питер, 2008. – 672 с.
47. Эльконин, Д. Б. Развитие звуковой стороны речи у детей дошкольного возраста: Краткий очерк [Текст] / Д.Б. Эльконин. - М.: Просвещение, 1968. – 116 с. Электронный доступ: <http://psychlib.ru/mgppu/err-001/err-001.htm>