

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт
(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и психология»
(наименование)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
(код и наименование направления подготовки / специальности)

Дошкольная дефектология
(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Развитие ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи
посредством вербальных и невербальных средств общения

Обучающийся

А.О. Бойко

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

С.Е. Анфисова

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2023

Аннотация

В бакалаврской работе рассматривается актуальная проблема развития ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством вербальных и невербальных средств общения.

Цель бакалаврской работы заключается в том, чтобы теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность развития связной ситуативной речи детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством вербальных и невербальных средств общения, используемых комплексно.

В соответствии с целью решались следующие задачи: изучить психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования; выявить уровень развития ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи; разработать и апробировать содержание работы по развитию ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством комплекса вербальных и невербальных средств общения; выявить динамику уровня развития ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Бакалаврская работа имеет новизну, теоретическую и практическую значимости.

Бакалаврская работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (24 наименования) и 4 приложений. Для иллюстрации текста используется 13 таблиц и 2 рисунка. Основной текст работы изложен на 60 страницах. Общий объем работы с приложениями 65 страниц.

Оглавление

Введение	4
Глава 1 Теоретические основы развития ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством вербальных и невербальных средств общения	9
1.1 Психолого-педагогические основы развития ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи	9
1.2 Характеристика вербальных и невербальных средств общения как средства развития ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи	17
Глава 2 Экспериментальное исследование развития ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством вербальных и невербальных средств общения	23
2.1 Изучение уровня развития ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи	23
2.2 Содержание и организация работы по развитию ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством вербальных и невербальных средств общения	34
2.3 Выявление динамики уровня развития ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи	47
Заключение	55
Список используемой литературы	58
Приложение А Список детей, участвующих в эксперименте	61
Приложение Б Количественные результаты констатирующего эксперимента	62
Приложение В Перспективное планирование по развитию ситуативной речи	63
Приложение Г Количественные результаты контрольного эксперимента..	65

Введение

Роль речи в становлении психики, мышления и сознания ребенка невозможно переоценить. Речь – средство общения людей, а ее нарушения сказываются на психологическом развитии ребенка, приводят к отклонениям в поведении, что бесспорно находит свое подтверждение в работах многих психологов и ученых, таких как: Л.А. Венгер, Т.А. Маркова, М.А. Васильева и многие другие.

Статистика современного мира отражает неуклонный рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих тяжелые нарушения речи. Так, по данным Всемирной Организации Здравоохранения, доля таких детей в общей структуре детской инвалидности составляет 38% [20]. У этих детей отмечается позднее развитие речевой активности: первые слова начинают появляться только к 3-4 годам. Речь их малообразна, трудно разборчива и фонетически неграмотна.

Неполноценность речевой деятельности откладывает отпечаток на развитие интеллектуальной, сенсорной и познавательных сфер ребенка. Из-за особенностей словесно-логического мышления дети не могут овладеть навыками синтеза, анализа и рассуждения.

«Развитие речи становится серьезной проблемой в современном обществе. Развитие речи подрастающего поколения – это огромная ответственность педагогов» [6].

«Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер последовательного систематического развернутого изложения. В развитии связной ситуативной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия, наблюдательности. У детей с нормой речевого развития в дошкольном возрасте связная речь достигает довольно высокого

уровня. Это очень важно для дальнейшего успешного обучения в школе, для всестороннего развития личности ребенка» [16].

Проблема развития связной ситуативной речи детей с тяжелыми нарушениями речи актуальна, так как развитие речи влияет на развитие познавательной деятельности и на совершенствование устной речи детей данной категории, что повышает их уровень общего развития.

В работах И.Ю. Боряковой, В.А. Ковшикова, Ю.Р. Демьянова, Р.И. Лалаевой, И.А. Симиновой раскрываются особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи. Исследователи отмечают отставание в овладении речью, позднее возникновение периода детского творчества, затягивание периода функционирования неологизмов, слабую речевую активность, бедность и недифференцированность словаря.

Психология вербальных и невербальных средств общения рассматривалась в трудах таких авторов как А.А. Леонтьев и М.И. Лисина. В современной науке вербальные и невербальные средства общения не просто включены в общение, они являются одними из главных факторов, развивающих и совершенствующих ситуативную речь у детей младшего дошкольного возраста. Несмотря на то, что проблема коррекции речевой деятельности была рассмотрена такими авторами как Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина, в отечественной логопедии имеются сведения, что в условиях коррекционно-логопедической работы нарушения речи имеют устойчивую форму и могут сохраняться и в старшем дошкольном возрасте. Интеграция вербальных и невербальных средств общения способствует формированию у детей способов взаимодействия с окружающими людьми что, следовательно, стимулирует развитие лексической стороны речи, развивает в ребенке способность к подражанию, к развитию ситуативной речи в разных видах детской деятельности.

Актуальность исследования позволила нам выявить противоречие между необходимостью развития связной ситуативной речи детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи и недооценкой комплексного подхода к использованию вербальных и невербальных средств общения в данном процессе.

Необходимость разрешения, указанного выше противоречия определяет проблему исследования: каковы возможности вербальных и невербальных средств общения, используемых комплексно, в развитии связной ситуативной речи детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи?

Тема исследования: «Развитие ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством вербальных и невербальных средств общения».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность развития связной ситуативной речи детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством вербальных и невербальных средств общения, используемых комплексно.

Объектом исследования: является процесс развития связной ситуативной речи детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Предмет исследования: развитие ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством вербальных и невербальных средств общения.

Гипотеза исследования: заключается в предположении, что развитие ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством вербальных и невербальных средств общения будет возможно, если:

- определены вербальные и невербальные средства общения, используемые в развитии ситуативной речи детей;
- организована совместная деятельность детей и педагога с использованием вербального средства общения – составление коротких

описательных рассказов при обсуждении сказок для активизации ситуативной речи детей;

– организована совместная игровая деятельность детей и педагога (игра-драматизации по содержанию сказок) с использованием невербальных средств общения: позы, движения (жесты), мимика, взгляд.

В соответствии с целью были сформулированы задачи исследования.

1. Изучить психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.

2. Выявить уровень развития ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи.

3. Разработать и апробировать содержание работы по развитию ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством комплекса вербальных и невербальных средств общения.

4. Выявить динамику уровня развития ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Теоретико-методологической основой исследования послужили:

– теоретические положения об особенностях и механизмах развития речи детей дошкольного возраста (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Е.И. Тихеева, Е.А. Флерина) [8];

– теоретические положения о специфических условиях становления связной ситуативной речи у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (А.Г. Арушанова, О.А. Бизикова, В.П. Глухов, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Н.А. Стародубов, Т.Б. Филичева);

– теоретические положения о вербальных и невербальных средствах общения, используемых для развития связной ситуативной речи у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (А.А. Акишина, Г.П. Мельников, Е.А. Успенский, А.В. Филиппов).

Методы исследования:

- теоретические методы: анализ психолого-педагогической и специальной литературы по исследуемой проблеме;
- эмпирические методы: психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы);
- методы обработки данных: количественный и качественный анализ результатов исследования.

Экспериментальная база исследования: ГБОУ многопрофильный лицей № 16 городского округа Жигулевска. В исследовании принимали участие 12 детей в возрасте 3-4 лет с тяжелым нарушением речи. Дети были разделены на контрольную и экспериментальную группы.

Новизна исследования заключается в то, что разработано содержание работы по развитию ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством комплекса вербальных и невербальных средств общения.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что на основе анализа современных теорий развития речи детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи и психологических особенностей детей младшего дошкольного возраста обоснована возможность развития ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством вербальных и невербальных средств общения.

Практическая значимость исследования: результаты исследования могут быть использованы воспитателя и учителями-дефектологами для построения коррекционно-педагогической работы по развитию связной ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством вербальных и невербальных средств общения.

Структура бакалаврской работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (24 наименования) и 4 приложений. Работа проиллюстрирована 13 таблицами и 2 рисунками. Основной текст работы изложен на 60 страницах.

Глава 1 Теоретические основы развития ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством вербальных и невербальных средств общения

1.1 Психолого-педагогические основы развития ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи

Человеческая речь формировалась в течении длительного исторического периода в процессе материальной преобразующей деятельности людей, становясь основной формой общения людей. Речь, опосредованная языком, выступает основным инструментом мышления (без речи невозможно формирование сознания). При этом речь и язык находятся в тесной взаимосвязи: речь осуществляется по правилам языка и в то же время может изменяться под влиянием ряда факторов.

Проблемы развития речи у детей дошкольного возраста исследовались такими учеными, как М.М. Алексеева, А.Г. Арушанова, А.Н. Леонтьевым, Е.И. Тихеевой и многими другими. Так, например, М.Г. Генинг понимает под речью познавательную деятельность, то есть это некий инструмент планирования действий, направленных на решение познавательных задач. С точки зрения психолога С.Л. Рубинштейна, процесс развития речи находится в тесной взаимосвязи с развитием мышления и сознания. Говоря о проблеме формирования понятий, Л.С. Выготский утверждал, что приобретение ассоциаций и групп представлений не способствует их формированию, так как понятие не может быть обособлено от слов, а мышление в понятиях неотделимо от речевого мышления [10]. В свою очередь, Е.Ф. Собонович считал, что речь-рассуждение может быть понятна на основе ее собственного предметного содержания. Мысль, по мнению автора, обличается речью [15]. Иными словами, формулируя мысль, мы ее формируем, включая процесс мышления. По мнению Ф.А. Сохина, «речь является высшей формой

мыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка старшего дошкольного возраста» [24].

Хорошее владение связной устной речью является главным условием благополучной подготовки дошкольников к школьному обучению. Речь-рассуждение демонстрирует логику мышления ребенка дошкольного возраста, его способность осмысливать воспринимаемое и выражать его в логической, правильной форме. Говорить о хорошем уровне речевого развития дошкольника можно по его умению выстраивать свои фразы связно и последовательно, четко выражая образность мысли. Навык рассказывать позволяет ребенку дошкольного возраста оставаться общительным, преодолевать замкнутость и развивать открытость, быть социально интегрированным в общество.

Работы таких ученых, как Е.А. Смирновой посвящены психологической природе связной речи, ее механизмам и особенностям развития. В трудах всех авторов подчеркивается сложность характера связной речи и обращается внимание на необходимость специального речевого воспитания.

«Тяжелые нарушения речи (далее – ТНР) – большая группа медицинских и логопедических диагнозов. Все стойкие специфические отклонения в формировании компонентов речевой системы детей входят в эту группу: нарушения лексического и грамматического строя речи, фонематических процессов, звукопроизношения, просодической организации звукового потока» [12]. При этом наблюдается нормальное развитие слуха и первично сохранный интеллект. Однако серьезные речевые нарушения с возрастом сильно влияют на развитие психики и могут стать причиной отставания в развитии.

«Г.В. Чиркина, например, рассматривает речевые нарушения у детей в различных аспектах:

– в аспекте локализации и поражения психофизической организации речевой деятельности (сенсомоторный уровень; уровень значений и смысла); на этой основе выделяется степень выраженности ряда речевых дефектов;

– в аспекте этиопатогенеза выделяются органические и функциональные причины нарушения и характерные симптомокомплексы речевых нарушений» [9].

«Маленький ребенок овладевает прежде всего разговорной речью, касающейся непосредственно виденного, поэтому его речь ситуативна. Речь, не отражающую полностью содержания мысли в речевых формах, исследователи назвали ситуативной речью, поскольку содержание ситуативной речи становится понятным для собеседника лишь в том случае, если он учтет ситуацию, условия, в которых рассказывает ребенок, его жесты, движения, мимику и интонацию» [4].

«Ситуативная речь сопряжена с определенной ситуацией, но не отображает всего содержания мысли в речевой форме. Это речь, понятная другому благодаря той наглядной и конкретной ситуации, в которой осуществляется акт высказывания. Такая речь не понятна вне той ситуации, о которой идет речь. При ситуативной речи широко применяются мимика, жесты, а также указательные местоимения. Такая речь присутствует у дошкольников в рассказах на темы из своего быта, в пересказах с введением картинок» [16].

Специфика развития ситуативной речи у детей с тяжелым нарушением речи является актуальной проблемой, как с теоретической, так и с практической точки зрения. Данной проблеме посвящены исследования Е.Ф. Собоновича. Детям с проблемами речевого развития сложно сформулировать замысел высказывания вне зависимости от наличия или отсутствия опоры на исходные значения. Ситуативная речь детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи характеризуется

монотонностью, отсутствием эмоциональной окраски, наличием длительных пауз, неполными предложениями ситуативная речь таких детей прежде всего выражает отношение, поэтому в ней много восклицаний (междометий), наименование предметов в ней чаще всего заменяется личными и указательными местоимениями. Дети 3-4 лет с ТНР не выражают стойкого интереса к заданиям, невнимательно слушают, что требует от педагога необходимости повтора по несколько раз.

Особенности развития ситуативной речи у детей 3-4 лет особенно важно учитывать в методологии воспитания и обучения.

В процессе развития ситуативной речи у детей 3-4 лет создаются предпосылки для управления повествовательным управлением, описанием. «Речь может быть ситуативной и контекстуальной. Речь связана с определенной видимой позицией и не полностью отражает содержание мыслей в форме диалоговой речи. Это понятно только с учетом описанной ситуации. Говорящий использует выражения, мимику, местоимения. В контекстной речи ее содержание, в отличие от дискурса о ситуации, ясно из самого контекста» [2].

Главной особенностью развития ситуативной речи у детей 3-4 лет является обмен, речью собеседника, слушая, а затем разговаривая с другими. Важно отметить, что люди, участвующие в диалоге, всегда знают, что мы обсуждаем, поэтому им не нужно распространять свои мысли и заявления. Устный диалог происходит в определенных ситуациях и сопровождается жестами, мимикой, интонацией. По этой причине языковая концепция диалога представлена, так что речь может быть неполной, сокращенной, а иногда и фрагментированной. Управление ситуативной речью является одной из основных задач развития речи детей дошкольного возраста. Его успешное решение зависит от многих условий: это место в социальной среде, благополучие семьи, индивидуальные личностные особенности, познавательная активность ребенка, учителей и родителей.

В процессе подготовке к школе ребенок учится говорить в процессе общения. В то же время особенности развития ситуативной речи у детей 3-4 лет развивается в основном как основная форма разговорной речи. Развитие речи детей определяются как две характеристики: во-первых, язык и означает, что он будет предметом специального обучения, а во-вторых, развитие письменной речи и улучшение монолога по мере освоения формы.

На этом этапе требования к особенностям развития ситуативной речи у детей 3-4 лет имеют тенденцию к росту. Иногда труднее начать диалог, чем создавать монологи. Размышление у детей 3-4 лет над комментариями и вопросами происходит одновременно с пониманием чужой речи.

Участие в диалогической речи детей 3-4 лет требует сложных навыков:

- правильно слушать и понимать мысль, высказанную собеседником;
- используйте язык, чтобы ответить на суждение;
- изменение темы взаимной беседы с учетом мыслей собеседника;
- сохранение определенного эмоционального тона;
- контроль за правильностью языковой формы, в которую облакаются мысли;
- прослушивание речи, соответствующие изменения и дополнения [11].

Ситуативная речь характеризуется ясностью и простотой структур. Специфические условия реальности, в которой происходит дискуссия, непосредственное общение с собеседником, позволяют понять их без использования конкретных высказываний. Вот почему особенности развития ситуативной речи у детей 3-4 лет характеризуется неполным осуждением, однозначными ответами и короткими вопросами. Реплики в виде полных предложений не характерны для ситуативной речи. В связи с этим при обучении ситуативной речи следует учитывать его способности, как это звучит в прямом общении.

Основной единицей развития ситуативной речи у детей 3-4 лет является диалогическое единство – комбинация двух или более

взаимосвязанных реплик. Чтобы овладеть этой формой речи, детям необходимо овладеть различными типами ситуативной речи. Вначале дети изучают только элементы диалоговых единиц (вопросы и ответы); они учатся задавать вопросы, строить вопросительные предложения, завершать незавершенные диалоги, а затем начинают знакомиться со структурой диалога.

Поэтому особенности развития ситуативной речи у детей 3-4 лет сегодня чрезвычайно важная тема, что объясняется рядом обстоятельств.

Во-первых, современное общество стремится создать человека, который в полной мере овладеет культурой общения в спорных или конфликтных ситуациях, в дискуссии.

Во-вторых, ребенку, который приходит в школу, очень нужна ситуативная речь для обсуждения различных мнений. Это неизбежно приводит к дебатам о ситуации, которая требует от детей 3-4 лет соблюдения правил, культуры, общения, согласованности, с помощью которых он может избежать конфликтов.

Проектирование взаимодействия между участниками средней группы с тяжелыми нарушениями речи затруднено из-за разнообразия диагноза, заболеваний различного происхождения и тяжести, частоты развития коммуникативных навыков и компетенций, а также взаимодействия между людьми в целом и в процессе социализации, что вызывает задержку в развитии личности.

Однако в контексте инклюзивной образовательной модели этот процесс имеет свои особенности для детей с тяжелыми нарушениями речи. Конечно, в центре внимания исследования было информирование о развитии детей с тяжелыми нарушениями речи, о некоторых особенностях реализации моделей общения в контексте инклюзивного образования, а также о методах обучения и методах мониторинга процесса и о том, что они в настоящее время находятся в достаточном состоянии.

Психическое развитие детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи протекает по тем же закономерностям, что и у других детей. В то же время необходимо учитывать позицию Н.Я. Боряковой, которая определяет следующие модели психического развития, характерные для детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи [5].

Во-первых, у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи из-за нарушения речи объем внешних воздействий на их анализаторы очень низок, взаимодействие с окружающей средой плохое, общение с окружающими затруднено.

Во-вторых, у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи наблюдается заметное упрощение умственной деятельности, а их реакции на внешние воздействия становятся менее сложными и разнообразными.

По мнению В.И. Бельтюка, результатом этого процесса является ярко выраженная форма речи по сравнению с экспрессивной.

В-третьих, необходимо учитывать тот факт, что у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи практически отсутствует чувство диалога. Это означает не только наличие кровеносных сосудов круга, непосредственно отражающих характеристики и свойства окружающих вещей или событий, но и существенное ограничение возможностей непосредственного познания.

В федеральной адаптированной образовательной программе дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья обучение детей младшего дошкольного возраста ситуативной речи предусматривает:

- совершенствование понимания речи – это развивать умение у ребенка вслушиваться в обращенную речь к нему, дифференцировано воспринимать названия окружающих предметов, понимать

обобщающие слова для дальнейшего овладения монологической и диалогической речью;

– «дифференциация на слух – это на слух воспринимать оппозиционные звуки нашей речи: свистящие-шипящие, звонкие-глухие, твердые-мягкие, сонорные;

– звуковой анализ и синтез – это умение анализировать и синтезировать простые слоги без стечения согласных, выделения начального гласного или согласного звука в слове» [13].

Лексико-грамматические средства языка – это расширение и увеличение количественных и качественных показателей слов, расширение значения слов или словосочетаний в ситуативной речи, умение объяснить переносное значение слов, умение подбирать существительные к прилагательным.

Многосложные слова – это закрепление произношения многосложных слов, употребление данных слов в ситуативной речи.

«На протяжении всего времени обучения коррекционно-развивающая работа предусматривает целенаправленную и системную реализацию общей стратегии коррекционного воздействия, направленную на преодоление и компенсацию недостатков речезыкового, эмоционально-волевого, личностного, моторно-двигательного развития, несовершенства мыслительных, пространственно-ориентировочных, двигательных процессов, а также памяти, внимания» [14].

Основной целью развития ситуативной речи для детей с нарушениями речи является развитие способности выражать свои собственные мысли, чувства и потребности всего в нескольких предложениях, а также навыков, необходимых для построения подробного монолога обо всем, что происходит в моей жизни, то есть, если вы хотите научиться создавать свои собственные мысли, чувства и потребности.

Знание и соблюдение принципов работы с детьми дошкольного возраста, педагогом, с тяжелыми нарушениями речи, которые было бы полезно исправить учителям, и многоцелевая цель построения системы, работающей над развитие ситуативной речи у детей 3-4 лет в образовательной организации.

Ситуативная речь является важнейшим способом успешной социализации детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи, поскольку от степени осознания развития зависит успешное обучение, а также приобретение социального опыта и формирование личности в целом.

Таким образом, развитие ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи – это очень сложный и многогранный процесс. Дети не сразу могут овладеть лексико-грамматическим строем, словообразованием, звукопроизношением и слоговой структурой слова – это негативно сказывается на взаимодействии с окружающими людьми.

1.2 Характеристика вербальных и невербальных средств общения как средства развития ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи

Для того, чтобы подробно раскрыть проблему развития ситуативной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи посредством вербальных и невербальных средств общения, рассмотрим ключевые понятия данного вопроса: понятие «вербальное общение», «невербальное общение».

«Вербальное общение – это коммуникационное взаимодействие между двумя или более индивидуумами с помощью использования основного средства общения – речи с целью обмена информацией» [7].

К вербальным средствам относится человеческая речь. Данное средство выступает в нескольких функциях:

- коммуникативная функция. В данной функции главная роль

отводится языку, он является средством общения;

– познавательная функция. В данной функции язык выступает деятельностью сознания. Он является частью информации о мире;

– аккумулятивная функция. В данной функции язык выступает средством накопления и хранения знаний о мире;

– эмоциональная функция. В данной функции язык выступает средством выражения эмоций и чувств ребенка. В данной функции большая роль отводится интонации;

– контактоустанавливающая функция. В данной функции язык выступает в роли контакта между детьми;

– этническая функция. В данной функции язык выступает средством объединения народа.

В вербальных средствах существует несколько видов речевой деятельности:

– говорение – используют, когда необходимо что-то передать или сообщить другому человеку;

– слушание – это восприятие содержания речи другого человека;

– письмо – это фиксация содержания нашей речи на бумаге;

– чтение – это восприятие информации, которая зафиксирована на бумаге.

Вербальным средством в развитии ситуативной речи у детей 3-4 лет с ТНР являются короткие описательные рассказы. Рассказы будут способствовать развитию правильной ситуативной речи, расширят словарный запас ребенка, помогут сформировать у ребенка эмоционально-выразительные компоненты фразовых высказываний. Сочиняя рассказ, ребенок сможет тренироваться в общении, будут преодолены барьеры в общении. Составление рассказа будет способствовать развитию воображения, поможет преодолеть страх ребенка и неуверенность в себе, что в дальнейшем поможет преодолеть боязнь самостоятельного высказывания,

которая присутствует у детей с тяжелыми нарушениями речи.

«Невербальное общение – это система символов, знаков, используемых для передачи сообщения, и предназначенная для более полного его понимания, которая в некоторой степени независима от психологических и социально-психологических качеств личности, имеет достаточно четкий круг значений и может быть описана как специфическая знаковая система» [21].

«Под невербальными средствами понимается такая коммуникация, когда между людьми не используются слова, то есть общение без речевых и языковых средств, представленных в прямой или какой-либо знаковой форме. Инструментом коммуникации становится тело человека, которое обладает достаточно большим объемом средств и способов передачи информации или обмена ею. Как сознание, так и бессознательные и подсознательные компоненты психики человека наделяют его способностями понимать информацию, переданную в невербальной форме. Исследования А. Мейерабиана доказывают, что в ежедневном общении между людьми слова составляют лишь 7%, звуки и интонации – 38%, а другое, неречевое взаимодействие – 53%» [21].

«Таким образом, значительная часть информации передается с помощью невербальных средств общения. Их функции заключаются в следующем:

- осуществлять психологический контакт, регулировать процесс коммуникации;
- добавлять смысловые оттенки словесному тексту, направлять толкование слов в необходимое русло;
- выражать эмоции, оценки, принятую роль, смысл ситуации» [21].

«Основные невербальные средства – это поза, движения (жесты), мимика, взгляд, «пространственное повеление», характеристики голоса. В последнее время в мировой психологической науке к невербальным способам общения интерес увеличился в достаточной мере, так как стало

понятно, что данный компонент социального поведения человека имеет в жизни общества более важное значение, чем предполагалось раньше. Знание особенностей невербальной коммуникации дает возможность адекватно понимать мимику, позу, жесты, дыхание, голос, положение глаз, а это, в свою очередь, способствует эффективному межличностному взаимодействию и решению проблемных ситуаций. Невербальных знаков общения достаточное количество, одни из них совершаются умышленно, другие – почти умышленно, третьи – бессознательно» [21].

Задания на использование детьми невербальных средств общения активно используются при организации в игровой деятельности детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи. В развитии ситуативной речи с детьми с ТНР осуществляется в контексте игровой деятельности, используются игра-драматизация. «Игра-драматизация занимает одно из основных мест в жизни ребенка и представляет собой разыгрывание в лицах содержания произведений художественной литературы» [22].

Игра-драматизация занимает большое значение для всестороннего развития и воспитания ребенка дошкольного возраста с ТНР. Для детей 3-4 лет с ТНР игра-драматизация носит состояние показа образа, и дети удовлетворяются лишь повторением одного и того же характерного движения. Постепенно при помощи педагога дети 3-4 лет с ТНР начинают драматизировать хорошо знакомые им произведения.

А.М. Леушина утверждает, что «речь маленького дошкольника носит разговорный характер, то есть она, прежде всего, адресована другому человеку, слушателю. Однако ребенок еще не отделяет себя от слушателя, а как бы включает его в ту наглядную ситуацию, которая возникает для самого ребенка при необходимости передать словами содержимое его образных представлений. В рассказах детей тесно сливается эмоциональная сторона речи и ее объективное предметное содержание. При этом на первый план выступает эмоциональное переживание, связанное с восприятием предмета, а

не предметное содержание. Поэтому в рассказе младшего дошкольника мы видим такое обилие разнообразных выразительных средств и не только речевых, но и внеречевых (мимика, жесты). Ребенок в своей речи не в состоянии овладеть динамикой образных представлений, справиться с переживаниями. Ситуативность речи маленького дошкольника связана с единством эмоциональной и объективно-предметной сторон: ребенок весь во власти наглядных представлений, во власти непосредственного чувственного опыта, над ним довлеет ситуация, в которую он невольно включает и своего собеседника. По мере роста самостоятельности ребенка перестраиваются и его отношения с окружающими людьми» [10].

Таким образом, использование вербальных и невербальных средств общения способствует развитию ситуативной речи детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи. Погружаясь в мир художественной литературы и игр-драматизаций взрослые, и дети, открывают себя с новой стороны, ребенок чувствует, что у него со взрослым тоже есть общие интересы, взрослый может открыть в ребенке тот интерес, который может стать инициатором развития ситуативной речи ребенка с тяжелыми нарушениями речи младшего школьного возраста.

Можно сделать следующие выводы по результатам теоретического анализа проблемы развития ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством вербальных и невербальных средств общения.

Ситуативная речь, «является сложной формой взаимодействия между ребенком и другим человеком (взрослым, сверстником), необходимой для полноценной коммуникации ребенка. Без умения выстроить общение ребенку тяжело дается развитие, что в последующем сказывается на психическом развитии» [3]. Ситуативная речь у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи характеризуется неполным осуждением, однозначными ответами и короткими вопросами. Реплики детей в виде полных

предложений не характерны для ситуативной речи.

Использование вербальных и невербальных средств общения, таких как, обсуждение произведений художественной литературы, проигрывание игр-драматизаций, способствует развитию ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи. Использование вербальных и невербальных средств общения способствует развитию у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи воображения, помогает ребенку преодолеть страх и неуверенность в себе, боязнь самостоятельного высказывания, которая присутствует у детей с тяжелыми нарушениями речи. Знание особенностей невербальной коммуникации дает возможность ребенку адекватно понимать мимику, позу, жесты, дыхание, голос, положение глаз своего оппонента по общению, а это, в свою очередь, способствует тому, что ситуативная речь ребенка 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи принимает следующую форму развития и становится контекстной.

Глава 2 Экспериментальное исследование развития ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством вербальных и невербальных средств общения

2.1 Изучение уровня развития ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи

На основе рассмотренных ранее теоретических аспектов развития ситуативной речи у детей 3-4 лет с ТНР мы приступили к констатирующему этапу экспериментальной работы.

Экспериментальная работа осуществлялась на базе ГБОУ многопрофильный лицей №16 городского округа Жигулевска. В эксперименте принимали участие 12 детей 3-4 лет с ТНР. Список детей представлен в таблице А.1 в приложении А. Дети были разделены на контрольную группу (далее – КГ) – 6 человек и экспериментальную группу (далее –ЭГ) – 6 человек путем случайного выбора до начала экспериментальной работы.

«Целью констатирующего эксперимента является выявление уровня развития речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи» [14].

«Был составлен план проведения констатирующего эксперимента:

- выделение диагностических показателей, подбор диагностических методик;
- проведение констатирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной группах» [9];
- анализ полученных данных и оформление результатов исследования.

Для реализации поставленной цели на основе исследований В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, Е.А. Стребелевой, О.С. Ушаковой, Т.Б. Филичевой были определены показатели уровня развития речи у детей

3-4 лет с ТНР и подобраны диагностические методики, представленные в диагностической карте в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта

Показатель	Диагностическая методика
Умение отвечать на вопросы	«Диагностическая методика 1 «Изучение развития диалогической речи дошкольников» (модифицированная) (автор: О.С. Ушакова)» [21]
Особенности ситуативной речи в ситуации общения	Диагностическая методика 2 «Изучения диалогической речи детей дошкольного возраста» (автор: Н.И. Левшина)
Подбор и употребление имен существительных, глаголов, прилагательных	Диагностическая методика 3 «Ассоциативное дополнение слова в предложении» (автор: Ф.Г. Даскалова) (3 серии)
Составление предложения по трем определенным словам	Диагностическая методика 4 «Составь предложение» (автор: Ф.Г. Даскалова)
Подбор сюжетно-ролевой ассоциации по определенному слову	Диагностическая методика 5 «Свободные сюжетно-ролевые ассоциации по определенному слову» (автор: Ф.Г. Даскалова)

Диагностическая методика 1 «Изучение развития диалогической речи дошкольников» (модифицированная) (автор: О.С. Ушакова) [21].

«Цель: выявить уровень сформированности у детей умения отвечать на вопросы» [21].

«Материал: картина «Кошка с котятами» С. Веретенникова.

Обследование проводится индивидуально с каждым ребенком.

Содержание. Ребенку предлагается рассмотреть картину и ответить на вопросы.

– Кто это? (Кошка.) Какая она?

Показатели для оценки результата:

- ребенок описывает своего кота (из личного опыта);
- ребенок отвечает самостоятельно;
- ребенок отвечает по наводящим вопросам взрослого.
- Как назвать детеныша кошки?

Показатели для оценки результата:

- ребенок вместо единственного числа называет множественное число;

- ребенок называет правильно (в единственном числе);
- ребенок не выполнил задания.
- Когда у кошки много детенышей, как сказать?

Показатели для оценки результата:

- ребенок вместо множественного числа называет единственное число
- ребенок называет множественное число
- ребенок не выполнил задания.

Критерии оценки результата:

- низкий уровень (1 балл) – ребенок ответил неточно либо неверно на вопрос, повторяет вопрос, не понимает задание;
- средний уровень (2 балла) – ребенок допустил незначительную неточность, отвечал по наводящим вопросам и уточнениям;
- высокий уровень (3 балла) – ребенок самостоятельно давал точные и правильные ответы на вопросы» [21].

Результаты.

Количественные результаты по диагностической методике 1 представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования по диагностической методике 1

Уровень	ЭГ	КГ
	Количество детей / %	Количество детей / %
Низкий	4 (60%)	4 (60%)
Средний	2 (40%)	2 (40%)
Высокий	–	–

Анализ результатов диагностической методики 1 показал следующее.

Низкий уровень сформированности умения отвечать на вопросы был выявлен у 4 детей (60%) ЭГ (Алексей М., Дмитрий М., Аделина Н., Максим П.) и у 4 детей (60%) КГ (Алия Х., Татьяна Х., София Ч., Алина Д.). Эти дети отвечали на вопросы неточно либо неверно, часто переспрашивали, не понимали задание.

Средний уровень сформированности умения отвечать на вопросы показали 2 ребенка (40%) ЭГ (Михаил А., Мирон К.) и 2 ребенка (40%) КГ (Евгений Р., Максим Х.). Эти дети отвечали на вопросы не всегда точно, часто отвечали по наводящим вопросам и уточнениям, допускали ошибки, но самостоятельно их исправляли после помощи педагога.

Высокий уровень сформированности у детей умения отвечать на вопросы, как в ЭГ, так и в КГ, не был выявлен.

Диагностическая методика 2 «Изучения диалогической речи детей дошкольного возраста» (автор: Н.И. Левшина).

«Цель: выявить особенности ситуативной речи детей в ситуации общения» [5].

Содержание. «Ведется наблюдение за общением воспитателя и детей, так же общение детей между собой. Содержание разговоров фиксируется и оцениваются по следующим показателям:

- инициативность общения;
- содержание и тема разговора;
- анализ особенностей речевой деятельности детей» [5].

«Критерии оценки результатов.

Низкий уровень (1 балл) – дети неактивны и малоразговорчивы, не умеют грамотно выстраивать предложения, не используют речевой этикет.

Средний уровень (2 балла) – дети умеют слушать и понимать суть разговора, но в общении инициативу не проявляют, в своей речи формы речевого этикета используют редко.

Высокий уровень (3 балла) – дети активны в общении, умеют слушать и понимать суть разговора, грамотно строят общение, легко находят контакт в общении, умеют грамотно и последовательно излагать свои мысли, используют в речи формами этикета» [5].

Результаты.

Количественные результаты по диагностической методике 2 представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты исследования по диагностической методике 2

Уровень	ЭГ	КГ
	Количество детей / %	Количество детей / %
Низкий	4 (60%)	3 (50%)
Средний	2 (40%)	3 (50%)
Высокий	–	–

Анализ результатов диагностической методике 2 показал следующее.

Низкий уровень проявления особенностей ситуативной речи детей в ситуации общения был у 4 детей (60%) ЭГ (Михаил А., Алексей М., Дмитрий М., Максим П.) и у 3 детей (50%) КГ (Алия Х., Максим Х., София Ч.). Эти дети были неактивны и малоразговорчивы, не смогли грамотно выстроить предложения, не использовали речевой этикет. Не смогли выполнить задание даже при помощи педагога.

Средний уровень проявления особенностей ситуативной речи детей в ситуации общения был выявлен у 2 детей (40%) ЭГ (Мирон К., Аделина Н.) и у 3 детей (50%) КГ (Евгений Р., Татьяна Х., Алина Д.). Дети слушали и понимали суть разговора, но в общении инициативу не проявляли, в своей речи формы речевого этикета использовали редко.

Высокий уровень проявления особенностей ситуативной речи детей в ситуации общения, как в ЭГ, так и в КГ, не был выявлен.

Диагностическая методика 3 «Ассоциативное дополнение слова в предложении» (автор: Ф.Г. Даскалова) (3 серии).

Первая серия.

Цель: выявить уровень сформированности у детей умения подбирать и употреблять имена существительные.

Содержание. Ребенку дается инструкция: «Будем играть в игру со словами. Я скажу тебе начало предложения, а ты закончишь предложение словом, каким захочешь».

- «– Ребенок толкает ...
- Девочка качает ...
- Зайчик кушает ...
- Мама стирает ...
- Девочка поливает ...» [5].

Вторая серия.

«Цель: выявить уровень сформированности у детей умения подбирать и употреблять глаголы» [5].

Содержание. Ребенку дается инструкция: «Будем играть в игру со словами. Я буду задавать тебе вопросы, а ты будешь отвечать словом, каким захочешь».

- «– Что делает зайчик?
- Что делает ребенок?
- Что делает петух?
- Что делает мама?
- Что делает папа?» [5].

Третья серия.

«Цель: выявить уровень сформированности у детей умения подбирать и употреблять имена прилагательные» [5].

Содержание. Ребенку дается инструкция: «Будем играть в игру со словами. Я буду задавать тебе вопросы, а ты будешь отвечать словом, каким захочешь».

- Какое яблоко бывает по цвету?
- Какая бывает собака по размеру?
- Каким бывает стол по форме?
- Какие бывают цветы?
- Какая бывает зима?

Критерии оценки результатов.

Низкий уровень (3 балла) – дети не могут подбирать и употреблять имена существительные, глаголы, прилагательные даже при помощи педагога.

Средний уровень (6 баллов) – дети могут подбирать и употреблять имена существительные, глаголы, прилагательные только при помощи педагога.

Высокий уровень (9 баллов) – дети могут подбирать и употреблять имена существительные, глаголы, прилагательные самостоятельно.

Результаты.

Количественные результаты по диагностической методике 3 представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты исследования по диагностической методике 3

Уровень	ЭГ	КГ
	Количество детей / %	Количество детей / %
Низкий	3 (50%)	4 (60%)
Средний	3 (50%)	2 (40%)
Высокий	–	–

Анализ результатов диагностической методике 3 показал следующее.

Низкий уровень сформированности умения подбирать и употреблять имена существительные, глаголы и имена прилагательные был выявлен у 3 детей (50%) ЭГ (Михаил А., Мирон К., Дмитрий М.) и у 4 детей (60%) КГ (Евгений Р., Алия Х., Максим Х., София Ч.).

Средний уровень сформированности умения подбирать и употреблять имена существительные, глаголы и имена прилагательные был выявлен у 3 детей (50%) ЭГ (Алексей М., Аделина Н., Максим П.) и у 2 детей (40%) КГ (Татьяна Х., Алина Д.).

Высокий уровень сформированности умения подбирать и употреблять имена существительные, глаголы и имена прилагательные, как в ЭГ, так и в КГ, не был выявлен.

Диагностическая методика 4 «Составь предложение» (автор: Ф.Г. Даскалова).

Цель: выявить уровень сформированности у детей умения составлять предложения по трем определенным словам.

Содержание. Каждому ребенку индивидуально предлагается составить 3 предложения. В каждом предложении ребенок должен использовать 3 определенных слова:

- слова для первого предложения: кукла, девочка, платье;
- слова для второго предложения: солнышко, окошко, дом;
- слова для третьего предложения: мальчик, машинка, улица.

«Критерии оценки результатов.

Низкий уровень (1 балл) – ребенок не смог составить ни одного предложения даже с помощью педагога.

Средний уровень (2 балла) – ребенок составил 1-2 предложения самостоятельно, 1-2 предложения только с помощью педагога.

Высокий уровень (3 балла) – ребенок составил 3 предложения самостоятельно или с небольшой помощью педагога» [5].

Результаты.

Количественные результаты по диагностической методике 4 представлены в таблице 5

Таблица 5 – Результаты исследования по диагностической методике 4

Уровень	ЭГ	КГ
	Количество детей / %	Количество детей / %
Низкий	4 (60%)	4 (60%)
Средний	2 (60%)	2 (40%)
Высокий	–	–

Анализ результатов диагностической методики 4 показал следующее.

Низкий уровень сформированности умения составлять предложения по трем определенным словам был выявлен у 4 детей (60%) ЭГ (Алексей М.,

Дмитрий М., Аделина Н., Максим П.) и у 4 детей (60%) КГ (Алия Х., Максим Х., София Ч., Алина Д.).

Средний уровень сформированности умения составлять предложения по трем определенным словам был выявлен у 3 детей (50%) ЭГ (Михаил А., Мирон К.) и у 2 детей (40%) КГ (Максим Х., Евгений Р.).

Высокий уровень сформированности умения составлять предложения по трем определенным словам, как в ЭГ, так и в КГ, не был выявлен.

Диагностическая методика 5 «Свободные сюжетно-ролевые ассоциации по определенному слову» (автор: Ф.Г. Даскалова).

Цель: выявить уровень сформированности у детей умения подбирать сюжетно-ролевые ассоциации по определенному слову.

Содержание. Ребенку дается инструкция: «Будем играть в игру со словами. Я скажу тебе одно слово, а ты скажешь мне другое – какое хочешь». Каждому ребенку индивидуально предлагаются следующие слова: стул, мяч, зайчик, пою, красный.

Критерии оценки результатов.

Низкий уровень (1 балл) – ребенок не может подобрать слова адекватные словам-раздражителям, вызывающим сюжетно-ролевые ассоциации, даже с помощью педагога.

Средний уровень (2 балла) – ребенок может подобрать слова адекватные 4-5 словам-раздражителям, вызывающим сюжетно-ролевые ассоциации, только с помощью педагога.

Высокий уровень (3 балла) – ребенок может самостоятельно подобрать слова адекватные 4-5 словам-раздражителям, вызывающим сюжетно-ролевые ассоциации.

Результаты.

Количественные результаты по диагностической методике 5 представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты исследования по диагностической методике 5

Уровень	ЭГ	КГ
	Количество детей / %	Количество детей / %
Низкий	4 (60%)	4 (60%)
Средний	2 (40%)	2 (40%)
Высокий	–	–

Анализ результатов диагностической методики 5 показал следующее.

Низкий уровень сформированности умения подбирать сюжетно-ролевые ассоциации по определенному слову был выявлен у 4 детей (60%) ЭГ (Алексей М., Дмитрий М., Аделина Н., Максим П.) и у 4 детей (60%) КГ (Евгений Р., Татьяна Х., София Ч., Алина Д.).

Средний уровень сформированности умения подбирать сюжетно-ролевые ассоциации по определенному слову был выявлен у 3 детей (50%) ЭГ (Михаил А., Мирон К.) и у 2 детей (40%) КГ (Максим Х., Алия Х.).

Высокий уровень сформированности умения подбирать сюжетно-ролевые ассоциации по определенному слову, как в ЭГ, так и в КГ, не был выявлен.

«После проведения всех диагностических методик мы обобщили результаты, в соответствии с критериями уровня развития ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи:

- низкий уровень – от 7 до 11 баллов;
- средний уровень – от 12 до 17 баллов;
- высокий уровень – от 18 до 21 балла» [5].

Итоговые результаты уровня развития ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи представлены в таблице 7, на рисунке 1 и в таблице Б.1 в приложении Б.

К низкому уровню развития ситуативной речи мы условно отнесли 67% детей в экспериментальной группе и 67% детей в контрольной группе. Эти дети отвечали на вопросы неточно или их ответ был неверен, часто переспрашивали у педагога, что он спрашивает, не могли понять задание,

которое им объяснял педагог, дети в процессе выполнения заданий были не активными, малоразговорчивыми, не могли грамотно выстроить предложения, в своей речи не использовали речевой этикет, не смогли подобрать в своей речи имена существительные и имена прилагательные, дети не смогли подобрать слова адекватные словам-раздражителям, которые вызывали сюжетно-ролевые ассоциации.

Таблица 7 – Уровень развития ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи на констатирующем этапе

Уровень	ЭГ	КГ
	Количество детей / %	Количество детей / %
Низкий	4 (67%)	4 (67%)
Средний	2 (33%)	2 (33%)
Высокий	–	–

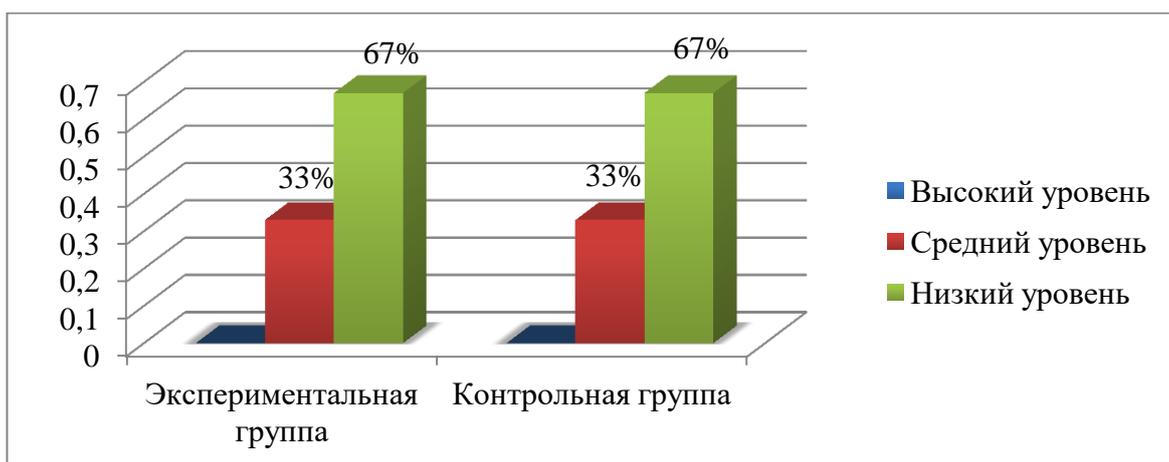


Рисунок 1 – Уровень развития ситуативной речи у детей 3-4 лет с ТНР в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе

К среднему уровню развития ситуативной речи мы условно отнесли 33% детей в экспериментальной группе и 33% детей в контрольной группе. Эти дети отвечали на вопросы не всегда точно, часто отвечали по наводящим вопросам и уточнениям, допускали ошибки, но самостоятельно их исправляли после помощи педагога, дети слушали педагога и понимали суть разговора, но в общении инициативу не проявляют, в своей речи формы речевого этикета используют редко, смогли подобрать при помощи педагога

имена существительные и имена прилагательные, дети смогли составить самостоятельно 1-2 предложений, еще 1-2 при помощи педагога, дети смогли подобрать слова адекватные 4-5 словам-раздражителям, вызывающим сюжетно-ролевые ассоциации, только с помощью педагога.

Высокий уровень развития ситуативной речи, как в ЭГ, так и в КГ, не был выявлен.

Как видно из приведенных данных у всех детей 3-4 лет с ТНР был диагностирован низкий или средний уровни развития ситуативной речи.

Таким образом, можно сделать вывод, что по результатам диагностики на констатирующем этапе было выявлено, что у всех детей 3-4 лет с ТНР недостаточно развита ситуативная речь. Большая часть детей группы испытывают затруднения. Следовательно, возникает необходимость проведения целенаправленной работы по развитию ситуативной речи у детей 3-4 лет с ТНР.

2.2 Содержание и организация работы по развитию ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством вербальных и невербальных средств общения

После проведения констатирующего эксперимента была выявлена необходимость в развитии ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи.

«Цель формирующего эксперимента: разработать и апробировать методику развития ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством вербальных и невербальных средств общения» [17].

На данном этапе эксперимента были решены следующие задачи:

«– отобраны вербальные средства развития ситуативной речи: тексты русских народных сказок: «Курочка Ряба», «Репка», при обсуждении

которых дети составляли короткие описательные рассказы для активизации ситуативной речи;

– отобраны невербальные средства развития ситуативной речи: позы, движения (жесты), мимика, взгляд, которые использовались в ходе организации совместной игровой деятельности детей и педагога (игр-драматизаций по содержанию сказок);

– создание условий для дальнейшего переноса детьми ситуативной речи в самостоятельную деятельность» [17].

Перспективное планирование по развитию ситуативной речи детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством вербальных и невербальных средств общения представлено в таблице В.1 в приложении В.

Работа велась поэтапно. «Содержание работы на первом этапе:

– восприятие детьми содержания произведений;

– составление коротких описательных рассказов при обсуждении сказок для активизации ситуативной речи детей;

– организация игр-этюдов, как средства выражения образа в движении, сочетая с интонацией, где особое внимание уделялось силе голоса;

– создание условий для развития у детей умений изображать персонажей сказок» [1].

Работа над каждым произведением велась в течение месяца.

Свою работу мы решили начать с самой простой сказки «Курочка Ряба». Работа на начальном этапа заключалась в пересказе сказки при помощи педагога. В процессе пересказа использовались фигурки настольного театра.

«В процессе рассказывания сказки педагог оживлял ее звукоподражанием, используя различные интонации:

– дед бил яичко бил-бил «тук-тук-тук» (произносим серьезно);

– курочка кудахчет «ко-ко-ко» (нежно);

– мышка бежала «пи-пи-пи» (тихо);

– баба плачет «а-а-а» (печально)» [19].

«Детей привлекало звукоподражание педагога, и они старались повторять за ним. Педагог предлагал детям взять яичко и постучать им об стол и сказать серьезно за педагогом: «Тук-Тук-Тук», стараясь передать интонацию. После педагог обратил внимание детей, что мышка маленькая, поэтому они пищит: «Пи-Пи-Пи»» [19]. После педагог показал детям фигурку бабушку – печальная бабушка. Педагог спросил детей «Жалко бабушке бить яичко?».

Миша А.: «Да очень жалко!».

Мирон К.: «Она плачет!».

После того как педагог акцентировал внимание детей о том, что бабушка грустная и она плачет. Она спросила: «Каким голосом мы будет говорить про бабушку?».

Аделина Н.: «Печальным».

Максим П.: «Грустным».

Педагог показала детям как бабушка плачет «а-а-а-а», – при этом необходимо интонацией показать грусть и печаль.

При помощи таких заданий дети развивали в себе умение дополнять текст звукоподражаниями.

«В процессе рассказывания сказки активное участие принимали только один ребенок Аделина Н. она старалась переделать текст сказки самостоятельно, последовательно и логично. Трое детей Максим П., Аделина Н., Михаил А. в процессе предсказывания сказки включали звукоподражание, но передачи необходимой интонации не было. Остальные дети Мирон К., Алексей М., Дмитрий М. смогли только договаривать за педагогом отдельные фразы» [19].

«В конце совместной деятельности педагог предложил детям произнести за ним слова с движениями:

– «Как курочка кудахтала?».

- «Как дед бил яичко?»»,
- «Как плакала баба?»»,
- «Как пищала и бежала мышка?»» [19].

«Ребята в процессе выполнения данного задания смогли или показывать движения (стучали кулачками по столу и бежали на носочках), или произносили звукоподражание обычным голосом. Аделина Н. смогла соотнести свои движения с речью стучала кулачком по столу и сказала: «Тук-тук-тук». Остальные дети смогли так выполнить только после того, как педагог сказала: «Покажи и скажи, как ...?»» [19].

«Итогом совместной деятельности является следующее: дети плохо владели навыками пересказа художественного произведения. Педагог отметила, что несколько детей добавляли звукоподражание в содержание сказки и старались сочетать речевую активность с движением. Большинство детей не смогли передать звукоподражание выразительно и интонационно. Педагог зафиксировал отказы некоторых детей от выполнения задания» [19].

«На следующем этапе проведения совместной деятельности особое внимание уделялось составлению коротких рассказов об игрушке-курочке, было решено ввести в ситуативную речь детей глаголы: клевать, искать, щипать, стучать; прилагательные: острый, круглый, желтый, маленький, большой» [19].

Педагог предложила детям рассмотреть игрушку и затем ответить на вопросы:

- ««Кто это?»»,
- «Что есть у курочки?»»,
- «Что умеет делать курочка?»»,
- «Что она любит?»» [19].

«Таким образом, происходил процесс обогащения и закрепления ситуативной речи детей. Так же педагог предложила составить рассказ по следующей схеме: «Это ... У курочки есть ... Она умеет ... Курочка

любит ...». Данные рассказы составлялись совместно с педагогом – педагог начинала фразу, а ребенок ее заканчивал» [19].

«После проведения данного задания были получены следующие результаты: Аделина Н. и Михаил А. – смогли закончить предложения за педагогом, используя при этом интонацию.

Аделина Н.: «Это курочка».

Педагог: «Она».

Аделина Н.: «Желтая».

Педагог: «У курочки ...».

Аделина Н.: «Есть гребешок».

Педагог: «Она умеет ...».

Аделина Н.: «Яички нести».

Педагог: «Курочка любит ...».

Аделина Н.: «Курочка любит клевать зернышки»» [19].

После проведения данного задания педагог отметила, кто из детей смог самостоятельно составить несколько предложений, а после смогли закончить рассказ с помощью педагога.

Максим П., Дмитрий М. молчали при выполнении данного задания. Остальные дети смогли назвать только одно слово.

Педагог отметила, что детям трудно давался описательный рассказ по игрушке.

«Следующая сказка, над которой мы провели работу с детьми – это сказка «Репка». Выбор пал на данную сказку из-за того, что при помощи данной сказки можно выполнить несколько разнообразных игр-этюдов, что позволит нам включить в данную сказку ситуативную речь ребенка. В этой сказке мы продолжили реализовывать условия для формирования у детей умения пересказывать сказку. После того как педагог рассказала сказку детям всем желающим были розданы фигурки из настольного театра для рассказа сказки еще раз. Педагог старался задействовать всех детей в сказке

побуждал детей перемещать свою фигурку имитируя движения героев сказки (идет, тянет репку), интонацией передавать фразы героев, которые характерны им (дед – громко, кошка – тихо, мышка – чуть слышно). В процессе данной работы эмоционально-выразительными были двое детей Алексей М., Аделина Н. Остальные ребята свои фразы произносили монотонно» [23].

«После того как работа над сказкой была закончена педагог с детьми провела упражнение «Большие – маленькие репки». В данном упражнении дети перенимали опыт интонационно-выразительно передавать величину репки маленькая репка, большая репка, так сопровождая слова с движения репка растет» [23].

«С поставленной задачей справились почти все дети. Трое детей смогли выполнять движения, но слова произносили невыразительно: Аделина Н., Алексей М., Максим П., остальные дети смогли выполнить только движения Мирон К., Дмитрий М., Михаил А.» [23].

В конце образовательной деятельности педагог угостила детей репкой и попросила рассказать, как она им на вкус.

Максим П.: «Сладкая».

Аделина Н.: «Она очень вкусная».

Михаил А.: «Она очень вкусная и твердая».

Педагог: «Вы слышите?».

Все дети: «Она хрустит».

Дмитрий М.: «Она хрумкает».

Педагог: «Раз, репка хрустит, то она значит, какая?».

Аделина Н.: «Значит, она хрустящая».

«Работу над сказкой «Репка» мы также продолжили в последующей совместной деятельности, где детям предоставлялась возможность упражняться в пересказывании данной сказки с использованием объемных игрушек» [18].

«После того как дети рассмотрели игрушки, мы задавали вопросы: «Кто это? Какой (какая)? Что он (она) умеет делать? Как он (она) умеет это делать?». То есть, за счет прилагательных, глаголов и звукоподражаний расширялся и закреплялся словарь детей. Если ребята не справлялись с заданием, взрослый задавал наводящие вопросы: «У нее длинный хвостик, значит она какая? (хвостатая). Когда собачка сердится, она... что делает? (рычит, лает). Как рычит?». Больше всего слов называли Аделина Н., Максим П., Алексей М.» [18]. «Словарный запас у большинства детей был следующим: «маленькая, полосатая, мяукает, бегают, спит, умывается, мяу-мяу, мур-мур (кошка); большая, серая, лает, кусается, нюхает, рычит, гав-гав, р-р-р (собака); малюсенькая, серенькая, грызет, хвостатая, пищит, пи-пи-пи (мышка)»» [18].

«Далее педагог брал две игрушки (бабушку и внучку) и разыгрывал между ними импровизированный диалог: «Ох, и большая выросла репка. Не справиться нам с тобой дед. Надо внучку звать. Внучка, внученька, помоги скорее нам!» – кричит бабушка. «Иду-иду! Сейчас помогу!» – отвечает внучка. Тянут-потянут, вытянуть не могут!». После этого, самым активным детям (Аделина Н., Алексей М.) предлагались игрушки (внучка и жучка) и продолжался разыгрываться диалог между двумя игрушками, привлекая постепенно и девочек»» [18].

«Педагог: «Внучка зовет «Жучку»: «Жучка, Жучка идем репку ...».

Аделина Н.: «Тянуть».

Педагог: «Мы не может ее потянуть она очень ...».

Аделина Н.: «Она очень большая».

Педагог: «Жучка» бежит и громко лает: «Гав, гав ...».

Аделина Н.: «Гав-гав-гав».

Педагог: «Иду-иду ...».

Аделина Н.: «Иду».

Педагог: «Сейчас я вам ...».

Аделина Н.: «Помогу»» [18].

«Так разыгрывается вся сказка. В процессе организации в совместную деятельность подключались новые дети, однако еще действия и речь у них была неуверенная, робкая. В данной совместной деятельности мы наблюдали как у детей, которые вели себя пассивно ранее, проявлялся интерес, они стали повторять все слова за педагогом. В заключение совместной деятельности мы включили игры-этюды, рассматривая их как средство выражения образа в движении, сочетая с интонацией, где особое внимание уделялось силе голоса (мышки бегут и тихонько пищат). Наиболее выразительные движения в согласовании с речью и необходимой интонацией были отмечены у Аделины Н., Алексея М. – дети в полусогнутом положении быстро, тихо двигались по группе и чуть слышно попискивали. Движения и интонация остальных детей не были столь яркими, как у данных детей» [18].

После проведения игр-этюдов были полученные хорошие результаты: дети, которые ранее не хотели принимать участие в заданиях стали с интересом в них участвовать.

«По итогам первого этапа формирующего эксперимента нами были сделаны наблюдения в изменении в развитии ситуативной речи детей экспериментальной группы, это выражалось в следующем: дети были более активными, договаривали фразы за педагогом, с удовольствием включались в разговор с педагогом и сверстниками, произносили свои предложения. Педагог отметила, что были ситуации, где дети задействовали в сказке импровизированную речь» [18].

«Далее рассмотрим второй этап нашего формирующего эксперимента» [18].

«Цель данного этапа – привлечь детей к участию в инсценировках художественных произведений, а именно в играх-драматизациях» [18].

«Задачи этапа:

- привлекать детей к участию в инсценировках по сказкам и поощрять использование импровизированной речи в процессе инсценировок;
- в ходе игр-драматизаций по содержанию сказок формировать у детей умение использовать невербальные средства общения: позы, движения (жесты), мимику, взгляд;
- создавать благоприятные условия для овладения детьми навыками передачи образа персонажей сказок и умению свободно общаться с участниками игр;
- продолжить формировать интерес детей к художественной литературе» [18].

На втором этапе мы в своей образовательной деятельности использовали те же сказки что и на первом этапе.

«В ходе организации игры-инсценировки по сказке «Курочка ряба» мы старались вызывать у детей радость и положительный эмоциональный настрой. Так же старались формировать у детей умение переносить свои впечатления в слова. Педагог предлагал детям игрушки: дед, бабка, курочка Ряба, мышка. Так же различные предметы: кубики, кусочки меха. Все выдавалось в пяти экземплярах» [18].

«Ребята рассматривали их, после чего педагог ненавязчиво вступал в игру: брал кубик-заместитель и говорил: «Ко-ко-ко – снесла курочка яичко», затем брался кусочек меха: «Пи-пи-пи – бежит мышка». Мышка и курочка провожались в домик, а детям предлагалось по собственной инициативе манипулировать ими. Таким образом, мы побуждали детей к игровым действиям с предметами-заместителями. Разыгрывалась сказка, где педагог в свой рассказ включил 5 курочек, роль которых выполняли дети и 5 мышек. Рассказ выстраивался следующим образом: принимали участие все дети с игрушками и предметами-заместителями. Кто оставался безучастным, им предлагалось поиграть вместе. Стоит отметить, что на протяжении всей

игры-драматизации, педагог руководил, помогал осуществлять ход игры, подсказывал детям» [18].

«Педагог: «Леша, успокой Леш дедушку и бабушку. Скажи им: «Не плачь дедушка, не плачь бабушка ...»».

Алексей М.: «Дедушка, не плачь (пауза), бабушка не плачь (пауза)».

Педагог: «Я снесу вам ...».

Алексей М.: «Яичко другое, простое, а не золотое»» [18].

«Далее к игре привлекались все дети (били яичко: «Тук-тук-тук»; плакали: «А-а-а»), интонационно передавая: дед громче, баба тише). Более выразительной в звукопроизношении была Аделина Н. – она передавала громкий и тихий плач. В процессе проведения данной совместной деятельности дети вели себя еще неуверенно, все время поглядывали на педагога, ждали от него помощи» [18].

«Следующую совместную деятельность мы организовали в виде игры-драматизации, где также велась работа над интонационной выразительностью речи детей 3-4 лет. Все желающие ребята наряжались в костюмы, причем в три комплекта. Педагог рассказывал сказку» [18]:

«Педагог: «Дед говорит бабушке: «Съел бы я яичко, но нет его. Попроси курочку снести мне яичко». Бабушка пришла к курочке и говорит: «Курочка ..., снеси деду ...», бросает взгляд на Аделину Н., которая сразу договаривает фразу за педагогом: «Яичко».

Педагог: «Курочка закудаhtала ...».

Алексей М.: «Ко-ко-ко»» [18].

«Все дети постепенно включались к участию в сказке. Все дети участвовали в сказке с помощью педагога: выполняли движения, произносили звукоподражания. Впрочем, как и в предыдущей совместной деятельности отмечалась неуверенность детей из-за неумения передавать образ героя. Однако, можно отметить первые проявления

импровизированной речи Михаил А. в диалоге бабушки и дедушки, который мы привели выше» [18].

«Организуя совместную деятельность по следующей сказке, педагог создала условия для игры-драматизации по сказке «Репка». Первостепенной задачей педагог ставила формирование у детей умения интонационно-выразительно передавать образ героя сказки» [18].

Рассмотрим отрывок хода проведения игры-драматизации по сказке «Репка».

«Педагог принесла нарядный сундучок. Она обратила внимание детей на него и после того, как все дети пришли к нему, стала постепенно доставать иллюстрации к сказке «Репка», затем она обратила внимание детей, где сидит мышка» [18].

«Педагог: «Посмотрите дети, а это кто?»».

Михаил А.: «Это мышка!»».

Педагог: «А откуда она, из какой сказки?»».

Дмитрий М.: «Из сказки про репку»».

Педагог: «Смотрит на репку и удивляется: «Смотрите, как репка выросла»».

Мирон К.: «Она стала большая»».

Педагог: «Смотрите, какая репка стала большая (показывая размеры репки, что она стала огромная)»».

Все дети: «Пребольшая стала наша репка»».

Педагог: «Вот сидит с ней рядом мышка и думает: «Пора нашу репку ...»».

Аделина Н.: «Тянуть»» [18].

Педагог: «Но, я ... (какая я?). педагог показывает жестом размер мышки»».

Алексей М.: «Маленькая»».

Педагог: «А репка (показывает интонацией размеры репки)»».

Аделина Н.: «Большая».

Педагог предлагает детям постараться передать размер репки и мышки интонацией.

Педагог: «Чей это фартук и платок?».

Максим П.: «Бабушкин».

Педагог: «А кто у нас будет играть бабушку?».

Максим П.: «Я».

Педагог: «Мирон, а кого ты играешь?»

Мирон К.: «Я – дедушка».

Педагог говорит остальным детям, давайте посмотрим там есть еще костюмы героев нашей сказки. Кто из вас хочет еще поучаствовать в нашей сказке?

Педагог: «Леша, кого ты будешь играть?».

Алексей М.: «Я буду играть кошку».

«Педагог: «Миша, а ты кем будешь?».

Михаил А.: «Я буду мышкой».

Педагог: «А ты, Дима, кем хочешь быть?».

Дмитрий М.: «Жучкой буду, я люблю собак».

Педагог: «А кто у нас будет внучкой?».

Аделина Н.: «Я буду внучкой».

Педагог: «А вот и наша репка» (достает мягкую игрушку из сундука).

Педагог: «Какие вы все нарядные ребята. Давайте теперь поиграем в нашу сказку «Репка».

Педагог исполняет роль ведущего:

Педагог: «Посадил дед репку. Выросла репка большая-пребольшая (показывает детям на репку)».

Педагог: «Пошел дед тянуть репку. Увидел ее и говорит ...».

Мирон К. молчит и смотрит в это время на педагога.

Педагог дает подсказку Мирону: «Эх, какая репка у деда ...».

Мирон К.: «Большая».

Педагог: «Тянет-потянет дед репку, тянет-потянет, а вытянуть не может. Дед думает, один я ее не вытяну. Нужно позвать бабушку». Педагог смотрит на Мирона» [18].

Мирон К. смотрит на Максима П. и молчит.

Педагог: «Бабушка, иди сюда, смотри, какая репка выросла. Давай помогай мне ее вытянуть». Максим П. берет за рубашку Мирона К.

«Педагог: «Бабка за дедку, дедка за репку! Тянут-потянут, вытянуть не могут». Дети держатся друг за друга за пояс, имитируя как они тянут репку.

Педагог: «Позвала бабушка внучку». Педагог показывает жестом Максиму П.

Максим П.: «Внучка, иди к нам, помощь твоя нужна».

Аделина Н. подходит к героям, берет Максима за пояс.

Педагог: «Внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку. Тянут-потянут, тянут-потянут (в это время дети имитируют движения) вытянуть не могут. Ну и репка! Вот так штучка!»» [18].

В конце игры-драматизации педагог отметила, что многие дети в процессе игры использовали ситуативную речь.

«Стоит отметить, также, как и на первом этапе, большая работа велась в свободной деятельности детей. Особое внимание отводилось играм, в которых использовали вербальные (составление коротких описательных рассказов) и невербальные средства общения (интонация, движения, мимика). Так, дети вступали в диалог между героями сказки, произносили реплики персонажей, то есть стали проявлять более активные высказывания, а некоторые дети – ситуативную речь. Попутно нами создавались условия для формирования у детей навыков к изображению персонажей сказок, передаче характера того или иного героя, выразительному выполнению движений, мимики. В процессе организуемой совместной деятельности мы наблюдали, как постепенно у всех детей группы появлялся интерес к играм-

драматизациям. Так же мы отмечали желание детей принимать непосредственное участие в предложенных играх-драматизациях» [23].

«Кроме того, необходимо отметить, что использование вербальных и невербальных средств общения позволило нам качественно развивать ситуативную речь детей 3-4 лет, причем каждого ребенка группы. Помимо этого, необходимо обогащать развивающую предметно-пространственную среду атрибутами (разными видами театра), как создание условий для дальнейшего переноса детьми ситуативной речи в самостоятельную деятельность» [23].

2.3 Выявление динамики уровня развития ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи

Цель контрольного этапа – выявление динамики уровня развития ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи.

На контрольном этапе мы использовали те же диагностические мероприятия, которые применялись на констатирующем этапе.

Диагностическая методика 1 «Изучение развития диалогической речи дошкольников» (модифицированная) (автор: О.С. Ушакова) [21].

«Цель: выявить уровень сформированности у детей умения отвечать на вопросы на контрольном этапе» [21].

Количественные результаты по диагностической методике 1 представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Результаты исследования по диагностической методике 1 на контрольном этапе

Уровень	ЭГ	КГ
	Количество детей / %	Количество детей / %
Низкий	1 (17%)	3 (50%)
Средний	2 (33%)	3 (50%)
Высокий	3 (50%)	–

Анализ результатов диагностической методики 1 показал следующее.

Низкий уровень сформированности умения отвечать на вопросы был выявлен у 1 ребенка (17%) ЭГ (Михаил А.) и у 3 детей (50%) КГ (Евгений Р., Татьяна Х., Алина Д.). Эти дети отвечали на вопросы неточно либо неверно, часто переспрашивали, не понимали задание.

Средний уровень сформированности умения отвечать на вопросы показали 2 ребенка (33%) ЭГ (Мирон К., Аделина Н.) и 3 ребенка (50%) КГ (Алия Х., Максим Х., София Ч.). Эти дети отвечали на вопросы не всегда точно, часто отвечали по наводящим вопросам и уточнениям, допускали ошибки, но самостоятельно их исправляли после помощи педагога.

Высокий уровень сформированности у детей умения отвечать на вопросы был выявлен у 3 детей (50%) в ЭГ (Алексей М., Дмитрий М., Максим П.). Дети отвечали на вопросы достаточно точно, допускали незначительные ошибки исправляли ошибки самостоятельно без помощи педагога.

Диагностическая методика 2 «Изучения диалогической речи детей дошкольного возраста» (автор: Н.И. Левшина).

«Цель: выявить особенности ситуативной речи детей в ситуации общения на контрольном этапе» [5].

Результаты.

Количественные результаты по диагностической методике 2 представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Результаты исследования по диагностической методике 2 на контрольном этапе

Уровень	ЭГ	КГ
	Количество детей / %	Количество детей / %
Низкий	–	3 (50%)
Средний	3 (50%)	3 (50%)
Высокий	3 (50%)	–

Анализ результатов диагностической методики 2 показал следующее.

Низкий уровень проявления особенностей ситуативной речи детей в ситуации общения был выявлен у 3 детей (50%) в КГ (Алия Х., Максим Х., София Ч.), в ЭГ данный уровень был не выявлен. Дети были неактивны и малоразговорчивы, не смогли грамотно выстроить предложения, не использовали речевой этикет. Не смогли выполнить задание даже при помощи педагога.

Средний уровень проявления особенностей ситуативной речи детей в ситуации общения был выявлен у 3 детей (50%) ЭГ (Михаил А., Алексей М., Дмитрий М.) и у 3 детей (50%) КГ (Евгений Р., Татьяна Х., Алина Д.). Дети слушали и понимали суть разговора, но в общении инициативу не проявляли, в своей речи формы речевого этикета использовали редко.

Высокий уровень проявления особенностей ситуативной речи детей в ситуации общения был выявлен у 3 детей (50%) ЭГ (Мирон К., Аделина Н., Максим П.). Дети понимали и слушали суть разговора, проявляли инициативу в общении с педагогом, в своей речи использовали этикет.

Диагностическая методика 3 «Ассоциативное дополнение слова в предложении» (автор: Ф.Г. Даскалова) (3 серии).

Первая серия.

Цель: выявить уровень сформированности у детей умения подбирать и употреблять имена существительные на контрольном этапе.

Вторая серия.

Цель: выявить уровень сформированности у детей умения подбирать и употреблять глаголы на контрольном этапе.

Третья серия.

Цель: выявить уровень сформированности у детей умения подбирать и употреблять имена прилагательные на контрольном этапе.

Результаты.

Количественные результаты по диагностической методике 3 представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Результаты исследования по диагностической методике 3 на контрольном этапе

Уровень	ЭГ	КГ
	Количество детей / %	Количество детей / %
Низкий	1 (17%)	4 (67%)
Средний	3 (50%)	2 (33%)
Высокий	2 (33%)	–

Анализ результатов диагностической методике 3 показал следующее.

Низкий уровень сформированности умения подбирать и употреблять имена существительные, глаголы и имена прилагательные был выявлен у 1 ребенка (17%) ЭГ (Михаил А.) и у 4 детей (60%) в КГ (Евгений Р., Алия Х., Максим Х., София Ч.).

Средний уровень сформированности умения подбирать и употреблять имена существительные, глаголы и имена прилагательные был выявлен у 3 детей (50%) ЭГ (Алексей М., Аделина Н., Максим П.) и у 2 детей (40%) КГ (Татьяна Х., Алина Д.).

Высокий уровень сформированности умения подбирать и употреблять имена существительные, глаголы и имена прилагательные был выявлен у 2 детей (33%) ЭГ (Мирон К., Дмитрий М.)

Диагностическая методика 4 «Составь предложение» (автор: Ф.Г. Даскалова).

Цель: выявить уровень сформированности у детей умения составлять предложения по трем определенным словам на контрольном этапе.

Количественные результаты по диагностической методике 4 представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Результаты исследования по диагностической методике 4 на контрольном этапе

Уровень	ЭГ	КГ
	Количество детей / %	Количество детей / %
Низкий	1 (17%)	3 (50%)
Средний	3 (50%)	3 (50%)
Высокий	2 (33%)	–

Анализ результатов диагностической методики 4 показал следующее.

Низкий уровень сформированности умения составлять предложения по трем определенным словам был выявлен у 1 ребенка (17%) ЭГ (Максим П.) и у 3 детей (50%) КГ (Алия Х., Максим Х., София Ч., Алина Д.).

Средний уровень сформированности умения составлять предложения по трем определенным словам был выявлен у 3 детей (50%) ЭГ (Михаил А., Мирон К.) и у 3 детей (50%) в КГ (Максим Х., Евгений Р.).

Высокий уровень сформированности умения составлять предложения по трем определенным словам был выявлен у 2 детей (33%) в ЭГ (Алексей М., Аделина Н.).

Диагностическая методика 5 «Свободные сюжетно-ролевые ассоциации по определенному слову» (автор: Ф.Г. Даскалова).

Цель: выявить уровень сформированности у детей умения подбирать сюжетно-ролевые ассоциации по определенному слову на контрольном этапе.

Результаты.

Количественные результаты по диагностической методике 5 представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Результаты исследования по диагностической методике 5 на контрольном этапе

Уровень	ЭГ	КГ
	Количество детей / %	Количество детей / %
Низкий	1 (17%)	4 (67%)
Средний	2 (33%)	2 (33%)
Высокий	3 (50%)	–

Анализ результатов диагностической методики 5 показал следующее.

Низкий уровень сформированности умения подбирать сюжетно-ролевые ассоциации по определенному слову был выявлен у 1 ребенка (17%) ЭГ (Алексей М.) и у 4 детей (60%) КГ (Евгений Р., Татьяна Х., София Ч., Алина Д.).

Средний уровень сформированности умения подбирать сюжетно-ролевые ассоциации по определенному слову был выявлен у 2 детей (33%) ЭГ (Михаил А., Мирон К.) и у 2 детей (40%) КГ (Максим Х., Алия Х.).

Высокий уровень сформированности умения подбирать сюжетно-ролевые ассоциации по определенному слову был выявлен у 3 детей (50%) в ЭГ (Дмитрий М., Аделина Н., Максим П.).

После проведения всех диагностических методик мы обобщили результаты.

Итоговые результаты уровня развития ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи представлены в таблице 13, на рисунке 2 и в таблице Г.1 в приложении Г.

Таблица 13 – Уровень развития ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи на контрольном этапе

Уровень	ЭГ	КГ
	Количество детей / %	Количество детей / %
Низкий	1 (17%)	3 (50%)
Средний	2 (33%)	3 (50%)
Высокий	3 (50%)	–

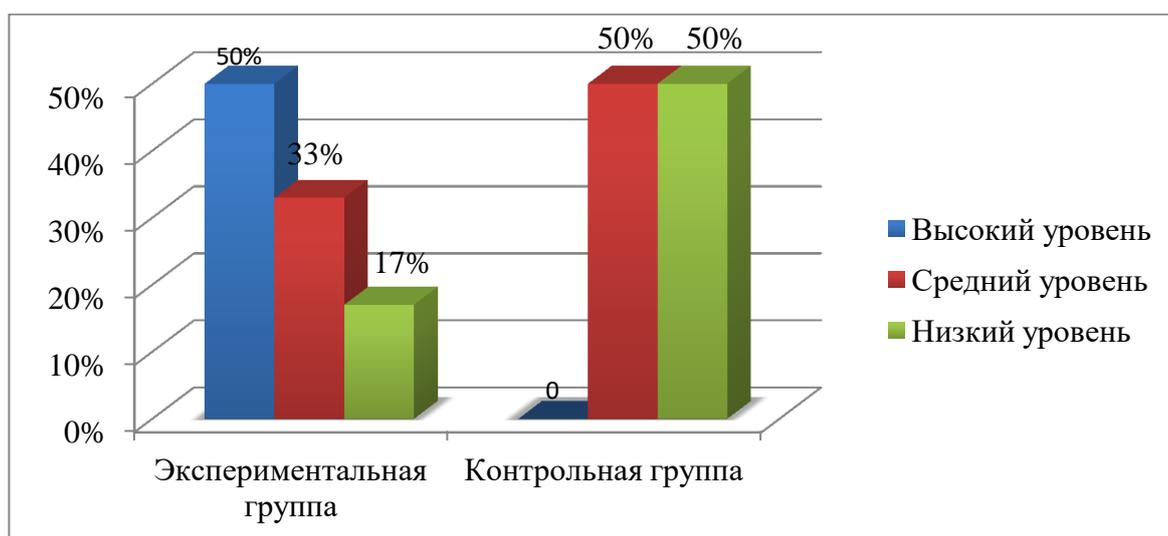


Рисунок 2 – Уровень развития ситуативной речи у детей 3-4 лет с ТНР в контрольной и экспериментальной группах на контрольном этапе

К низкому уровню развития ситуативной речи мы условно отнесли 17% детей в экспериментальной группе и 50% детей в контрольной группе. Эти дети отвечали на вопросы неточно или их ответ был неверен, часто переспрашивали у педагога, что он спрашивает, не могли понять задание, которое им объяснял педагог, дети в процессе выполнения заданий были не активными, малоразговорчивыми, не могли грамотно выстроить предложения, в своей речи не использовали речевой этикет, не смогли подобрать в своей речи имена существительные и имена прилагательные, дети не смогли подобрать слова адекватные словам-раздражителям, которые вызывали сюжетно-ролевые ассоциации.

К среднему уровню развития ситуативной речи мы условно отнесли 33% детей в экспериментальной группе и 50% детей в контрольной группе. Эти дети отвечали на вопросы не всегда точно, часто отвечали по наводящим вопросам и уточнениям, допускали ошибки, но самостоятельно их исправляли после помощи педагога, дети слушали педагога и понимали суть разговора, но в общении инициативу не проявляют, в своей речи формы речевого этикета используют редко, смогли подобрать при помощи педагога имена существительные и имена прилагательные, дети смогли составить самостоятельно 1-2 предложений, еще 1-2 при помощи педагога, дети смогли подобрать слова адекватные 4-5 словам-раздражителям, вызывающим сюжетно-ролевые ассоциации, только с помощью педагога.

Высокий уровень развития ситуативной речи был выявлен у 50% детей в экспериментальной группе. Дети отвечали на вопросы всегда точно, самостоятельно исправляли свои неточности без помощи педагога, дети слушали педагога и понимали суть разговора, инициативу в общении проявляли, в своей речи использовали этикет, смогли самостоятельно подобрать имена существительные и имена прилагательные, дети смогли составить самостоятельно 3 предложения, еще 3 при помощи педагога, дети

смогли подобрать слова адекватные 4-5 словам-раздражителям, вызывающим сюжетно-ролевые ассоциации, только с помощью педагога.

Сравнительные результаты на констатирующем и контрольном этапах позволили выявить следующую динамику уровня развития ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи в экспериментальной группе:

- количество детей с низким уровнем развития ситуативной речи уменьшилось на 50%;
- количество детей с высоким уровнем развития ситуативной речи увеличилось на 50%.

В контрольной группе тоже произошли качественные изменения, но они не на столько существенны:

- количество детей с низким уровнем развития ситуативной речи уменьшилось на 17%;
- количество детей со средним уровнем развития ситуативной речи увеличилось на 17%.

По полученным результатам можно сделать вывод, что формирующая работа, направленная на развитие ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи с использованием вербальных и невербальных средств общения, оказалась действенной.

Цель исследования была достигнута, все поставленные задачи были решены, гипотеза доказана.

Заключение

Проведенное нами исследование показало, что рассмотренная проблема развития ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи является актуальной. «Ситуативная речь, как средство общения, предполагает, что индивидуальное сознание детей не ограничивается только своим личным опытом, а также обобщается опыт других людей в гораздо большей степени» [3].

«С увеличением роста количества детей, страдающих нарушениями речи, большое внимание уделяется разработке наиболее эффективных методов и приемов коррекционного обучения и воспитания данной категории детей» [3].

По результатам нашего исследования нами был получен ряд выводов.

«Теоретическое изучение специальной литературы по аспекту развития ситуативной речи у детей 3-4 лет с ТНР позволило установить, что данная проблема является актуальной в педагогической теории и практике, требует дальнейшего теоретического осмысления» [3]. В результате анализа литературы мы выявили, что интеграция вербальных и невербальных средств общения способствует формированию у детей способов взаимодействия с окружающими людьми что, следовательно, стимулирует развитие лексической стороны речи, развивает в ребенке способность к подражанию, к развитию ситуативной речи в разных видах детской деятельности.

«Целью констатирующего эксперимента являлось выявление уровня развития речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи» [14].

Для реализации поставленной цели на основе исследований В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, Е.А. Стребелевой, О.С. Ушаковой, Т.Б. Филичевой были определены показатели уровня развития речи у детей 3-4 лет с ТНР и подобраны диагностические методики

«На констатирующем этапе нами были получены следующие результаты развития ситуативной речи детей 3-4 лет с ТНР: к низкому уровню мы условно отнесли по 67% детей, как в экспериментальной, так и в контрольной группах; к среднему уровню мы условно отнесли по 33% детей, как в экспериментальной, так и в контрольной группах; высокий уровень развития ситуативной речи, как в ЭГ, так и в КГ, не был выявлен.

Были замечены определенные трудности в овладении детьми ситуативной речью. Задания выполнялись с определенными трудностями, связанными с лексико-грамматической стороной речи. Дети были мало мотивированы для выполнения данных заданий, не прослеживался интерес, при неуспехе дети редко пытались исправить ситуацию. Можно наблюдать, что трудности в освоении ситуативной речи влияют на общий психологический показатель таких детей» [5].

Согласно полученным результатам констатирующего эксперимента, а также опираясь на работы С.С. Бухвостовой, Н.А. Дмитриевой, Ю.Г. Илларионовой, А.П. Усовой, О.С. Ушаковой нами было разработано содержание коррекционно-развивающей работы по развитию ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством вербальных и невербальных средств общения.

На данном этапе эксперимента были решены следующие задачи:

- «– отобраны вербальные средства развития ситуативной речи: тексты русских народных сказок: «Курочка Ряба», «Репка», при обсуждении которых дети составляли короткие описательные рассказы для активизации ситуативной речи;
- отобраны невербальные средства развития ситуативной речи: позы, движения (жесты), мимика, взгляд, которые использовались в ходе организации игр-драматизаций по содержанию сказок;
- создание условий для дальнейшего переноса детьми ситуативной речи в самостоятельную деятельность» [17].

На первом этапе дети составляли короткие описательные рассказы при обсуждении сказок; участвовали в играх-этюдах, где учились выражать образ в движении, сочетая с интонацией.

«Целью второго этапа было привлечь детей к участию в инсценировках художественных произведений, а именно в играх-драматизациях» [18].

«Использование вербальных и невербальных средств общения позволило нам качественно развивать ситуативную речь детей 3-4 лет, причем каждого ребенка группы. Дети ЭГ стали чаще участвовать в свободном общении. В играх-драматизациях дети стали использовать мимику, жесты, передавать характерные позы героев. Также дети ЭГ группы стали использовать более интересные высказывания в ситуативных разговорах. Этому способствовало и обогащение развивающей предметно-пространственной среды группы атрибутами (разными видами театра), как создания условий для дальнейшего переноса детьми ситуативной речи в самостоятельную деятельность» [23].

Сравнительные результаты на констатирующем и контрольном этапах позволили выявить следующую динамику уровня развития ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи в экспериментальной группе:

- количество детей с низким уровнем уменьшилось на 50%;
- количество детей с высоким уровнем увеличилось на 50%.

В контрольной группе тоже произошли качественные изменения, но они не на столько существенны.

По полученным результатам можно сделать вывод, что формирующая работа, направленная на развитие ситуативной речи у детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи с использованием вербальных и невербальных средств общения, оказалась действенной.

Цель исследования была достигнута, все поставленные задачи были решены, гипотеза доказана.

Список используемой литературы

1. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М. : АСТ: Астрель : Транзит книга, 2021. 158 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : Лабиринт, 1999. 352 с.
3. Выготский Л. С. Основы дефектологии. СПб. : Лань.,2003. 656 с.
4. Глухов В. П. Исследование особенностей связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи. М., 2019. С. 13–24.
5. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. Сост. : В. П. Балобанова, Л. Г. Богданова, Р. И. Лалаева [и др.]. СПб. : Детство-пресс, 2001. 240 с.
6. Зикеева А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений. М. : Академия, 2000. 200 с.
7. Левина Р. Е. Воспитание правильной речи у детей. М., 1958. 414 с.
8. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М. : Смысл; СПб. : Лань, 2019. 287 с.
9. Логопедия. Методическое наследие : Пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / Под ред. Л. С. Волковой. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 480 с.
10. Логопедия : учебник / Под ред. Л. С. Волковой и С. Н. Шаховской. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. 680 с.
11. Медведева Т. В. Координирование работы логопеда и воспитателя по формированию связной речи детей с III уровнем речевого развития. 2020. № 3. С. 84-92.

12. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников. Учебно-методическое пособие. Под ред. Т.В. Волосовец. М. : Институт общегуманитарных исследований, 2002. 256 с.
13. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.11.2022 № 1022 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (Зарегистрировано в Минюсте России 27.01.2023 № 72149). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406149049/> (дата обращения: 24.09.2023).
14. Речевые игры и упражнения для дошкольников. Пособие для учителей-логопедов, воспитателей и родителей. Сост. В. П. Невская М. : Сфера, 2019. 64 с.
15. Сазонова С. Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи. М. : Издательский центр «Академия», 2003. 144 с.
16. Сидорчук Т. А. Технологии развития связной речи дошкольников. М. : Литера, 2004. 59 с.
17. Тихеева Е. И. Развитие речи детей. М. : Просвещение, 2005. 159 с.
18. Ткаченко Т. А. Большая книга заданий и упражнений на развитие связной речи. М. : Эксмо, 2005. 134 с.
19. Ткаченко Т. А. Картины с проблемным сюжетом для развития мышления и речи у дошкольников. М. : ГНОМ и Д, 2003. 49 с.
20. Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно. М. : Гном и Д., 2001. 21 с.
21. Ушакова О. С. Работа по развитию связной речи в детском саду // Дошкольное воспитание. 2022. № 11. С. 8–12.
22. Филичева Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. М. : «Гном-Пресс», 1999. 80 с.

23. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии. М. : Просвещение, 1989. 223 с.

24. Хрестоматия по логопедии Сост.: Л. С. Волкова, В. И. Селиверстов. М. : Владос, 1997. 558 с.

Приложение А

Список детей, участвующих в эксперименте

Таблица А.1 – Список детей, участвующих в эксперименте

Имя Ф. испытуемого	Возраст	Заключение ПМПК
Экспериментальная группа		
1 Михаил А.	3 года 3 месяца	ТНР
2 Мирон К.	3 года 5 месяцев	ТНР
3 Алексей М.	3 года 4 месяца	ТНР
4 Дмитрий М.	3 года 3 месяца	ТНР
5 Аделина Н.	3 года 4 месяца	ТНР
6 Максим П.	3 года 6 месяцев	ТНР
Контрольная группа		
1 Евгений Р.	3 года 2 месяца	ТНР
2 Алия Х.	3 года 4 месяца	ТНР
3 Максим Х.	3 года 4 месяца	ТНР
4 Татьяна Х.	3 года 3 месяца	ТНР
5 София Ч.	3 года 5 месяцев	ТНР
6 Амина Д.	3 года 4 месяца	ТНР

Приложение Б

Количественные результаты констатирующего эксперимента

Таблица Б.1 – Протокол результатов констатирующего эксперимента

Имя Ф. испытуемого	Диагностическая методика					Общий балл	Уровень развития связной речи
	1	2	3	4	5		
Экспериментальная группа							
1 Михаил А.	1	1	3	2	2	9	Низкий уровень
2 Мирон К.	1	2	3	2	2	10	Низкий уровень
3 Алексей М.	1	1	6	1	1	10	Низкий уровень
4 Дмитрий М.	2	1	3	1	1	8	Низкий уровень
5 Аделина Н.	1	2	6	1	1	12	Средний уровень
6 Максим П.	2	1	6	1	1	12	Средний уровень
Контрольная группа							
1 Евгений Р.	1	2	3	2	1	9	Низкий уровень
2 Алия Х.	2	1	3	1	2	9	Низкий уровень
3 Максим Х.	2	1	3	2	2	10	Низкий уровень
4 Татьяна Х.	1	2	6	1	1	11	Средний уровень
5 София Ч.	1	1	3	1	1	7	Низкий уровень
6 Амина Д.	1	2	6	1	1	11	Средний уровень

Приложение В

Перспективное планирование по развитию ситуативной речи

Таблица В.1 – Перспективное планирование по развитию ситуативной речи детей 3-4 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством вербальных и невербальных средств общения

Месяц	Образовательная деятельность		Игра / упражнение
	Содержание / Тема	Цель	
Сентябрь 1 неделя	«Развитие речи. Настольный театр «Курочка Ряба»» [14].	«Формировать у детей умение детей пересказывать сказку самостоятельно или при помощи педагога, в процессе пересказа перемещать фигурки настольного театра. Формировать у детей умение имитировать движения курочек и петушков» [14].	«Подвижная игра «Солнышко и дождик» [14]. «Пластические этюды – цыплята – курочки – петушки» [14].
2 неделя	«Развитие речи. «Рассказывание об игрушке» [14].	«Формировать у детей умение составлять совместно со взрослым рассказ (2- 3 предложения) об игрушке-курочке. Активизировать в речи детей прилагательные и глаголы. Формировать у детей умение находить средства выражения образа (цыпленка) в движениях. Развивать у детей внимание и координацию» [14].	«Игра «Летает – не летает». «Эмпатия «Дед плачет» (тихо – громко)» [14].
3 неделя	«Коммуникация. Игра-инсценировка по сказке «Курочка Ряба»» [14].	«Вызвать у детей радостный, эмоциональный настрой, развивать умение выражать свои впечатления в словах. Побуждать детей к игровым действиям с предметами-заместителями. Развивать у детей творческое воображение» [14].	«Эмпатия «Баба плачет» (тихо, громко, громче). Упражнения на движения: – «Дед бьет яичко», – «Баба бьет яичко»» [14].
4 неделя	«Коммуникация. Игра-драматизация по мотивам сказки «Курочка Ряба»» [14].	«Привлекать детей участвовать в рассказывании сказки. Развивать у детей творческую инициативу, дополняя сказку звукоподражаниями. Воспитывать у детей интонационную выразительность речи» [14].	«Игра «Что мы делаем не скажем, но движения покажем» [14]. Пластический этюд «Мышка бежит»» [14].

Продолжение Приложения В

Продолжение таблицы В.1

Октябрь 1 неделя	«Ознакомление с художественной литературой. «Рассказывание сказки «Репка» с настольным театром»» [14].	«Формировать у детей умение совместно со взрослым пересказывать сказку, интонационно передавая величину репки (например, маленькая, большая-пребольшая), сопровождая слова движениями (репка растет)» [14].	«Пластические этюды: – «Репка растет»; – «Тянем репку». Игра «Что мы делаем не скажем, но зато мы вам покажем» (кушаем репку)» [14].
2 неделя	«Развитие речи. «Пересказ сказки «Репка» и рассказывание об игрушках»» [14].	«Продолжать формировать у детей умение пересказывать сказку «Репка», используя объемные игрушки, составлять короткий рассказ об игрушке совместно со взрослым. Формировать у детей умение находить средства выражения образа (мышки) в движениях и интонации» [14].	«Пластические этюды – кошка идет важно – жучка бежит, весело виляя хвостиком – баба идет, держась за спину» [14].
3 неделя	«Развитие речи. «Пересказ сказки «Репка» с помощью модели»» [14].	«Создавать условия для запоминания детьми последовательности действий персонажей сказки с помощью модели. Формировать у детей умение выделять и называть характерные признаки персонажей. Развивать у детей умение находить средства выражения образа в жестах. Воспитывать у детей выразительность речи» [14].	«Игра «Что мы делаем не скажем, но зато мы вам покажем» (тянем репку, растем большие). Игра «Растет – не растет»» [14].
4 неделя	«Развитие речи Игра-драматизация по мотивам сказки «Репка»» [14].	«Формировать у детей умение интонационно выразительно передавать образы персонажей. Формировать у детей умение отвечать на вопрос, продолжать реплику, включая хотя бы одно слово. Формировать у детей умение импровизировать эпизод сказки словесно (например, «Позови на помощь бабушку...»)» [14].	«Игра «Растет – не растет». Пластические этюды: мышка бежит, пищит» [14].

Приложение Г

Количественные результаты контрольного эксперимента

Таблица Г.1 – Протокол результатов контрольного эксперимента

Имя Ф. испытуемого	Диагностическая методика					Общий балл	Уровень развития связной речи
	1	2	3	4	5		
Экспериментальная группа							
1 Михаил А.	1	2	3	2	2	10	Низкий уровень
2 Мирон К.	2	3	9	2	2	18	Высокий уровень
3 Алексей М.	3	2	6	3	1	15	Средний уровень
4 Дмитрий М.	3	2	9	2	3	19	Высокий уровень
5 Аделина Н.	2	3	6	3	3	17	Высокий уровень
6 Максим П.	3	3	6	1	3	7	Средний уровень
Контрольная группа							
1 Евгений Р.	1	2	3	2	1	9	Низкий уровень
2 Алия Х.	2	1	3	1	2	9	Низкий уровень
3 Максим Х.	2	1	3	2	2	10	Низкий уровень
4 Татьяна Х.	1	2	6	1	1	11	Средний уровень
5 София Ч.	2	1	3	2	1	9	Низкий уровень
6 Амина Д.	1	2	6	1	1	11	Средний уровень