Федеральное агентство по образованию

Государственное образовательное учреждение

Высшего профессионального образования

"Иркутский государственный педагогический университет"

Факультет специальной педагогики и психологии

Кафедра клинико-психологических основ дефектологии логопедии

Специальность: 050715 Логопедия

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ

ФУНКЦИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Черниговская Инна Борисовна

Научный руководитель: канд. пс. наук, доцент

Инденбаум Елена Леонидовна

Иркутск 2009

Содержание

Введение

Глава 1. Особенности формирования коммуникативной функции речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи

1.1 Характеристика коммуникативной функции речи

1.2 Общая характеристика развития речи детей с общим недоразвитием речи

1.3 Особенности коммуникативной функции детей с общим недоразвитием речи

Глава 2. Исследование коммуникативной функции речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи

2.1 организация и методики исследования

2.2 Результаты проведенного исследования

Заключение

Литература

Приложения

# Введение

Речь выполняет многообразные функции в жизни ребенка. Основной и первоначальной является коммуникативная функция (КФР) - назначение речи быть средством общения. Но само общение полифункционально. Целью общения может быть как поддержание социальных контактов, обмен интеллектуальной информацией, воздействие на эмоциональную сферу и поведение партнера, так и само сообщение, и используемые языковые средства (Р.О. Якобсон). Все эти аспекты коммуникативной функции речи представлены в поведении дошкольника и активно им осваиваются. Именно формирование функций речи побуждает ребенка к овладению языком, его фонетикой, лексикой, грамматическим строем, к освоению форм речи - диалога и монолога.

Среди большого количества вопросов, связанных с развитием детей, выделяется проблема формирования у них коммуникативной функции речи в общей структуре общения.

КФР обеспечивается уровнем общего интеллектуального и речевого развития, степенью и характером включенности ребенка в различные виды деятельности, а также качеством процесса его общения с взрослыми.

В ряде педагогических исследований отмечается, что в детских садах и большого числа воспитанников выявляются задержки и нарушения развития речи, общее недоразвитие речи (ОНР), психоэмоциональные расстройства.

Общее недоразвитие речи - различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

Правильное понимание структуры ОНР, причин, лежащих в его основе, различных соотношений первичных и вторичных нарушений необходимо для отбора детей в специальные учреждения, для выбора наиболее эффективных приемов коррекции и для предупреждения возможных осложнений в школьном обучении.

Несмотря на значительный интерес и многочисленные исследования по изучению детей с общим недоразвитием речи в различных аспектах: клиническом (Е.М. Мастюкова), психолингвистическом (В.К. Воробьева, Б.М. Гриншпун, В.А. Ковшиков, Е.Ф. Саботович, Л. Б Халилова), психолого-педагогическом (Ю.Ф. Гаркуша, В.П. Глухов, Г.С. Гуменная, Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, С.А. Миронова, Т.Е. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.), в плане преодоления фонетико-фонематических, лексико-грамматических нарушений, несформированности связной речи, незрелости отдельных психических функций, проблема преодоления общего недоразвития речи изучена недостаточно.

Знакомство с работами этих авторов дает основание считать, что исследователи преимущественно останавливают внимание на изучении и развитии языковых средств общения. Доказано, что у детей с речевым недоразвитием стойкие лексико-грамматические и фонетико-фонематические нарушения заметно ограничивают возможности спонтанного формирования речевых умений и навыков, обеспечивающих процесс говорения и приема речи. Характерным является несовершенство структурно-семантической организации контекстной речи. Дети с ОНР испытывают трудности при программировании высказывания, синтезировании отдельных элементов в структурное целое, отборе языкового материала для той или иной цели (В.К. Воробьева, О.Е. Грибова, Г.С. Гуменная, Л.Ф. Спирова, Т.Б. Филичева, Л.Б. Халилова, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская).

В современных условиях очень важное значение имеет проблема развития у детей КФР, т.к. речь является основным средством человеческого общения. Без нее человек не имел бы возможности получать и передавать большое количество информации, в частности такую, которая несет большую смысловую нагрузку или фиксирует в себе то, что невозможно воспринять с помощью органов чувств.

Анализ выявленных причин выявил проблему: какие методы и приемы будут способствовать формированию КФР у детей с ОНР.

Для решения проблемы была определена цель: выявить методы и приемы, способствующие развитию КФР у детей с ОНР.

Цель работы - ознакомление с вопросом особенностей формирования речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Объект исследования - развитие речи детей с ОНР.

Предмет исследования - коммуникативная функция речи детей 5 - 6 лет с ОНР.

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме становления КФР у детей с речью в норме и у детей с речевым недоразвитием;

2. Определить состояние КФР у детей с ОНР, сопоставив его с ее характеристиками в норме.

Экспериментальная работа проводилась на базе муниципального дошкольного учреждения № 111 г. Ангарска. В ней участвовало 12 детей в экспериментальной группе (состоящей из детей с ОНР) и 12 детей в контрольной группе (состоящей из детей с обычной речью). Дети в обеих группах имели возраст от 5 до 6 лет.

# Глава 1. Особенности формирования коммуникативной функции речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи

# 1.1 Характеристика коммуникативной функции речи

Коммуникативная функция речи - это использование речи для сообщения другим какой-либо информации или побуждения их к действиям. При передаче сообщения, происходит указание на какой - либо предмет, что обозначается как указательная, или индикативная, функция речи, а также высказывание собственных суждений по тому или иному вопросу, что обозначается как предикативная функция, или функция высказывания.

Коммуникация имеет огромное значение в формировании человеческой психики, ее развитии и становление разумного, культурного поведения. Через общение с психологически развитыми людьми, благодаря широким возможностям к научению, человек приобретает все свои высшие познавательные способности и качества. Через активное общение с развитыми личностями он сам превращается в личность [25; с.516].

Особенно большое значение для психического развития ребенка имеет его общение со взрослыми на ранних этапах онтогенеза. В это время все свои человеческие, психические и поведенческие качества он приобретает почти исключительно через общение.

Речь как средство общения возникает на определенном этапе общения, для целей общения и в условиях общения. Речь возникает как необходимое и достаточное средство для решения тех задач общения, которые встают перед ребенком на определенном этапе его развития. Процесс использования языка для общения называется речевой деятельностью.

Коммуникативная функция является основополагающей в диалогической речи. Развитие диалогической речи у дошкольников возникает только в ситуации общения со взрослыми и сверстниками.

Диалогическая речь может быть ситуативной, т.е. связанной с ситуацией, в которой возникло общение, но может быть и контекстуальной, когда все предшествующие высказывания обусловливают последующие. И ситуативные, и контекстуальные диалоги - непосредственные формы общения людей, где участники диалога строят свои суждения и ждут на них реакций других людей. Ситуативный диалог может быть понятен только двум общающимся.

КФР - это умения и навыки общения с людьми. Люди разного возраста, образования, культуры, разного уровня психологического развития, имеющие различный жизненный и профессиональный опыт, отличаются другу от друга по коммуникативным способностям. Богатство и разнообразие жизненного опыта человека, как правило, положительно коррелирует с развитостью у него коммуникативных способностей.

Техника и приемы общения имеют возрастные особенности. Так, у детей они отличны от взрослых, а дошкольники общаются с окружающими взрослыми и сверстниками иначе, чем это делают старшие школьники.

Дети более импульсивны и непосредственны в общении, в их технике преобладают невербальные средства. У детей слабо развита обратная связь, а само общение нередко имеет чрезмерно эмоциональный характер. С возрастом эти особенности общения постепенно исчезают, и оно становится более взвешенным, вербальным, рациональным, экспрессивно экономным. Совершенствуется и обратная связь.

Ребенок обнаруживает способности к эмоциональному общению с людьми уже на третьем месяце жизни (комплекс оживления), а к годовалому возрасту его экспрессия становиться настолько богатой, что позволяет довольно быстро усваивать вербальный язык общения, пользоваться звуковой речью.

Основные этапы, которые проходит онтогенетическое развитие общения у человека вплоть до поступления в школу, можно представить и описать следующим образом [25; с.524]:

1. Возраст от рождения до 2-3 месяцев. Биологическое по содержанию, контактное общение, служащее средством удовлетворения органических потребностей ребенка. Основное средство общения - примитивная мимика и элементарная жестикуляция.
2. Возраст от 2-3месяцев до 8-10 месяцев. Начальный этап познавательного общения, связанный с началом функционирования основных органов чувств и появлением потребности в новых впечатлениях.
3. Возраст от 8-10 месяцев примерно до 1,5 года. Возникновение координированного, вербально-невербального общения, обслуживающего когнитивные потребности.
4. Возраст от 1,5 до 3 лет. Появление делового и игрового общения, связанного с возникновением предметной деятельности и игры. Начальный этап разделения делового и личностного общения.
5. Возраст от 3 до 6-7 лет. Становление произвольности в выборе и использовании разнообразных естественных, данных от природы или приобретенных средств общения. Развитие сюжетно-ролевого общения, порождаемого включением в сюжетно-ролевые игры.

С поступлением в школу получает ускорение интеллектуальный и личностный рост ребенка. Углубляется и становиться более разнообразным содержание общения, дифференцируются его цели, совершенствуются средства. Происходит вербализация общения, четко различаются и относительно независимо друг от друга развиваются деловое и личностное общение.

По мнению Л.С. Выготского [4], на основе возникновения диалогической (связной) речи лежит концепция о единстве процессов мышления и речи, соотношение понятий "смысл" и "значение", учение о структуре внутренней речи. Выготский считает, что переход от мысли к слову осуществляется "от мотива, порождающего какую - либо мысль, к оформлению самой мысли, опосредствованию ее во внутреннем слове, затем в значениях внешних слов, и, наконец, в словах".

А.А. Леонтьевым [21] выдвинуто положение о внутреннем программировании связного высказывания, рассматриваемом как процесс построения некоторой схемы, на основе которой порождается речевое высказывание.

По мнению А.Р. Лурия [24, с.5] порождение речевого высказывания представляет собой сложный многоуровневый процесс. Он начинается с мотива, который объективируется в замысле, замысел формируется с помощью внутренней речи. Именно во внутренней речи формируется "смысловая программа высказывания, которая реализуется во внешней речи на основе грамматики и синтаксиса данного языка".

На третьем году жизни быстрыми темпами начинает развиваться как понимание речи, так и активная речь, резко возрастает словарный запас, усложняется структура предложений. Дети начинают пользоваться самой простой, естественной и первоначальной формой речи диалогической, которая, в младшем возрасте, тесно связана с практической деятельностью ребенка и используется для налаживания сотрудничества внутри совместной предметной деятельности. Ребенок обращается к собеседнику напрямую с просьбой или отвечать на вопросы взрослого. Такая речь ребенка ситуативна, ее смысловое содержание понятно лишь в связи с ситуацией. Ситуативная речь больше выражает, чем высказывает, контекст заменяют жесты, мимика, интонация. Но уже в этом возрасте дети учитывают при построении своих высказываний, как их поймут партнеры. Данные речевой диагностики показывают, что дошкольники испытывают значительные трудности в усвоении родного языка - его звуковой системы, грамматического строя, лексического состава. А без полноценного владения родным языком невозможно овладение диалогической речью. Диалогическая речь предполагает знание языка и умение им пользоваться при построении связного высказывания и налаживания речевого взаимодействия с партнером.

# 1.2 Общая характеристика развития речи детей с общим недоразвитием речи

Общим недоразвитием речи принято считать такую форму речевой аномалии, при которой у ребенка с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом оказываются несформированными все компоненты языковой системы: фонетика, лексика и грамматика.

Своеобразие развития словарного состава и грамматического строя языка при общем недоразвитии речи показано в исследованиях М.В. Богданова-Березовского, В.К. Орфинской, Б.М. Гриншпуна, Т.Б. Филичевой и др.

Большой интерес представляют работы Р.Е. Левиной, в которых используется системный подход к анализу речевых нарушений у детей. Каждое проявление аномального речевого развития рассматривается автором на фоне причинно-следственной зависимости.

Общее недоразвитие речи имеет разную степень выраженности: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. Исходя из коррекционных задач, Р.Е. Левиной была предпринята попытка сведения многообразия речевого недоразвития к трем уровням. Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование речевых компонентов. Переход от одного уровня к другому характеризуется появлением новых речевых возможностей.

Первый уровень речевого развития характеризуется почти полным отсутствием словесных средств общения или весьма ограниченным их развитием в тот период, когда у нормально развивающихся детей речь оказывается уже полностью сформированной.

У детей, находящихся на первом уровне речевого развития, активный словарь состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов и звуковых комплексов. Речевая подражательная деятельность детей реализуется лишь в слоговых комплексах, состоящих из 2-3 плохо артикулируемых звуков. Слова и их заменители употребляются для обозначения лишь конкретных предметов и действий, причем они используются в самых разных значениях. Одним и тем же словом могут называться разные предметы, имеющие сходство частных признаков. Характерной чертой первого уровня речевого развития является отсутствие грамматических связей слов между собой и морфологических элементов для передачи грамматических отношений. Названия действий чаще употребляется в форме инфинитива или повелительного наклонения. Речь ребенка понятна лишь в конкретной ситуации и не может служить средством полноценного общения. Дети широко пользуются паралингвистическими средствами общения - жестами, мимикой. Пассивный словарь детей шире активного, но понимание речи остается ограниченным по сравнению со здоровыми детьми того же возраста. Особые трудности вызывает понимание значений грамматических изменений слова. Дети не различают форм единственного и множественного числа существительных, прошедшего времени глаголов, формы женского и мужского рода, не понимают значение предлогов. Звукопроизношение характеризуется неопределенностью. Фонетический состав употребляемых слов ограничен звуками раннего онтогенеза речи, отсутствуют звуки, требующие верхнего подъема языка, нет стечений согласных, искажена ритмико-слоговая структура слова.

Описывая второй уровень речевого развития, Р.Е. Левина указывает на возросшую речевую активность детей. У них появляется фразовая речь. На этом уровне фраза остается искаженной в фонетическом и грамматическом отношении. Отмечается смешение падежных окончаний, многочисленные ошибки в употреблении родительного падежа множественного числа существительных, в употреблении рода и числа глаголов, в согласовании прилагательных и числительных с существительными. Часто дети со вторым уровнем речевого развития употребляют существительные в именительном падеже, а глаголы в инфинитиве или в форме 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени. Характерным остается резко выраженный аграмматизм. На этом уровне развития дети начинают употреблять некоторые предлоги, которые используются ими неправомерно: смешиваются по значению или опускаются вообще. Союзы и частицы употребляются редко.

Словарь на данном уровне становится более разнообразным. В спонтанной речи детей отмечаются различные лексико-грамматические разряды слов: существительные, глаголы, прилагательные, наречия, местоимения, некоторые предлоги и союзы. Однако словарь остается ограниченным качественно и количественно. Дети не знают названия цвета предмета, его формы, размера, заменяют слова близкими по смыслу.

Пассивный словарь на втором уровне значительно усиливается за счет понимания грамматической формы числа существительных и глаголов, падежных окончаний существительных, некоторых признаков предметов. Дети могут ориентироваться на некоторые морфологические элементы, которые приобретают для них смыслоразличительное значение.

Звукопроизносительная сторона речи остается несформированной. Наиболее характерны в этот период замены одних звуков другими, смешение таких звуков как П-Т-К, С-Т. Очень часто отсутствуют мягкие согласные звуки П-Б-М, Т-Д-Н перед гласными А-О-У. Нарушено звукопроизношение свистящих, шипящих, аффрикат. Одним из распространенных и специфических дефектов остаются затруднения в усвоении слоговой структуры слов: многосложные слова упрощаются, отмечаются перестановки слогов, звуков, замены и употребления слогов. Для детей характерно нарушение слуховой дифференциации звуков как внутри основных фонетических групп, так и звуков различных фонетических групп, что говорит о недостаточности фонематического восприятия и неподготовленности к овладению звуковым анализом и синтезом.

Речевая недостаточность отчетливо проявляется на уровне связного высказывания. Дети могут ответить на вопросы по картинке, связанные с семьей, знакомыми явлениями окружающего мира. При этом они пользуются простыми предложениями, состоящими из 2-3, редко 4, слов. При попытке что-то пересказать или рассказать количество аграмматизмов возрастает.

Третий уровень речевого развития характеризуется появлением развернутой обиходной речи без грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений.

У детей наблюдается нарушение произношения звуков, отличающихся тонкими артикуляционными или акустическими признаками (свистящие, шипящие, сонорные и др.), страдают некоторые звуки раннего онтогенеза (Сь, Б, Г, К). Несформированность звуковой стороны речи выражается также в заменах, пропусках, искаженном произношении, нестойком употреблении звуков речи.

Детям с третьим уровнем речевого развития характерно нарушение слуховой дифференциации звуков. Наблюдаются трудности фонематического анализа и синтеза, нарушение слоговой структуры слова.

Несформированность грамматического строя речи проявляется в неправильном употреблении предложно-падежных конструкций: родительного падежа в обозначении места (предлоги *из, около, возле, из-за, из-под*), винительного падежа для обозначения преодолеваемого пространства (предлог *через*), дательного падежа для обозначения лица, к которому направленно движение, и места движения (предлоги *к, по*), предложного падежа для обозначения места (предлоги *в, на*). Дети часто пропускают предлоги или не употребляют их вообще.

Почти у всех детей наблюдаются отклонения при использовании в речи форм именительного и родительного падежей множественного числа некоторых существительных (окна-окны, стулья-стулы).

Часто допускаются ошибки в употреблении словосочетаний, включающих количественные числительные (пять стула). Реже наблюдается неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже.

У детей с третьим уровнем речевого развития обнаруживается несформированность навыков практического словообразования: относительных прилагательных от существительных (морковный-морковенный), уменьшительно-ласкательная форма (ведерко-ведерочко).

На этом фоне наблюдается неточное знание и употребление многих слов. В активном словаре преобладают существительные и глаголы, недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, действия, состояния предметов, затруднен подбор однокоренных слов.

Связанное речевое высказывание детей отличается отсутствием четкости, последовательности изложения, в нем отражается внешняя сторона явлений и не учитываются их существенные признаки, причинно-следственные отношения.

Дети с ОНР имеют особенности развития психических процессов. Для них характеры неустойчивость внимания, снижение вербальной памяти и продуктивности запоминания, отставание в развитии словесно-логического мышления. Перечисленные особенности ведут к неумению вовремя включиться в учебно-игровую деятельность или переключиться с одного объекта на другой. Они отличаются быстрой утомляемостью, отвлекаемостью, повышенной истощаемостью.

# 1.3 Особенности коммуникативной функции детей с общим недоразвитием речи

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

Формы речевого воздействия - вопрос, просьба, совет, предложение, убеждение, приказ, инструкция, запрещение и др.

Наблюдаемые у детей с ОНР трудности в организации собственного речевого поведения отрицательно сказываются на их общении с окружающими детьми. Л.Г. Соловьева отмечала, что взаимообусловленность речевых и коммуникативных умений у данной категории детей приводит к тому, что такие особенности речевого развития, как бедность и недифференнированость словарного запаса, явная недостаточность глагольного словаря, своеобразие связанного высказывания, препятствуют осуществлению полноценного общения, следствием этих трудностей являются снижение потребности в общении, несформированность форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь), особенности поведения; незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм.

В результате исследования О.С. Павловой речевой коммуникации дошкольников с ОНР были выявлены следующие особенности: в структуре групп данной категории детей действуют те же закономерности, что и в коллективе нормально говорящих детей, т.е. уровень благоприятности взаимоотношений является достаточно высоким, число "предпочитаемых" и "принятых" детей значительно превышает число "непринятых" и "изолированных". Между тем дети, как правило, затрудняются дать ответ о мотивах своего выбора товарища, т.е. достаточно часто они ориентируются не на собственное личностное отношение к партнеру по игре, а на выбор и оценку его педагогом.

Среди "непринятых" и "изолированных" чаще всего оказываются дети, которые плохо владеют коммуникативными средствами, находятся в состоянии неуспеха во всех видах детской деятельности. Их игровые умения, как правило, развиты слабо, игра носит манипулятивный характер; попытки общения этих детей со сверстниками не приводят к успеху и нередко заканчиваются вспышками агрессивности со стороны "непринятых".

В целом коммуникативные возможности детей с ОНР отличаются ограниченностью и по всем параметрам ниже нормы. Обращает на себя внимание невысокий уровень развития игровой деятельности дошкольников: бедность сюжета, процессуальный характер игры, низкая речевая активность. Для большинства таких детей характерна возбудимость и игры, не контролируемые воспитателем, иногда обретают неорганизованные формы. Часто дети вообще не могут занять себя каким - либо делом, что говорит о недостаточной сформированности у них навыком совместной деятельности. Если дети выполняют какую-либо общую работу по поручению взрослого, то каждый ребенок стремиться сделать все по-своему, не ориентируясь на партнера, не сотрудничая с ним. Подобные факты говорят о слабой ориентации дошкольников с ОНР на сверстников в ходе совместной деятельности, о низком уровне сформированности их коммуникативных умений, навыков сотрудничества.

Изучение общения у детей с ОНР показывает, что у большинства дошкольников преобладаем ситуативно-деловая его форма, что характерно для нормально развивающихся детей 2-4 - летнего возраста. Ю.Ф. Гаркуша отмечает, что у дошкольников с ОНР процесс общения со взрослыми отличатся от нормы по всем основным параметрам, что вызывает значительную задержку становления соответствующих возрасту форм общения: внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной.

Процесс общения детей с ОНР со взрослыми существенно отличается от нормы, как по уровню развития, так и по основным качественным показателям.

Выводы:

1. Речь как средство общения возникает на определенном этапе общения, для целей общения и в условиях общения. Ее возникновение и развитие обусловлены, при прочих равных и благоприятных условиях (нормальном мозге, органах слуха и гортани), нуждами общения и общей жизнедеятельности ребенка. Речь возникает как необходимое и достаточное средство для решения тех задач общения, которые встают перед ребенком на определенном этапе его развития.
2. Развитие речи у детей с ОНР 5-6 лет протекает замедленно и своеобразно, вследствие чего различные звенья речевой системы долгое время остаются несформированными. Замедление речевого развития, трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем в совокупности с особенностями восприятия обращенной речи ограничивают речевые контакты ребенка со взрослыми и сверстниками, препятствуют осуществлению полноценной деятельности общения.
3. Общее недоразвитие речи у детей приводит к стойким нарушениям общения, плохо развитая речь препятствует установлению у них полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет контакты со взрослыми и может приводить к изоляции этих детей к коллективе сверстников. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей, и создаются серьезные проблемы на пути их развития и обучения.

# Глава 2. Исследование коммуникативной функции речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи

# 2.1 организация и методики исследования

Потребностно-мотивационная основа деятельности общения - это база способствующая развитию КФР. Именно коммуникативные задачи, встающие перед детьми, стимулируют развитие соответствующих речевых средств общения. Следовательно, для развития речи ребенка недостаточно просто предлагать ему различный языковой материал, необходимо ставить перед ребенком различные задачи общения, требующие использования определенных речевых средств.

Мы предлагаем изучение КФР в сфере общения - ребенок-взрослый. В общении со взрослым ребенок присваивает социальные образцы, речевые эталоны и решает задачи познавательного и личностного содержания. В этой сфере общения на первый план выдвигается информационный аспект, тогда как, в сфере общения "ребенок-сверстник" - регулятивный.

Для проведения экспериментального исследования были взяты методики, предложенные в своей работе С.Ю. Серебренниковой.

Цель исследования - выявить уровень развития КФР у детей 5-6 лет с ОНР.

В экспериментально-диагностических ситуациях мы использовали следующие модели общения детей со взрослыми: личностная и познавательная.

Личностное общение моделировалось в ситуации беседы с ребенком на личностные темы на фоне индивидуальной деятельности дошкольника, при этом оценивалась речевая инициативность ребенка, желание общаться со взрослым, типы высказываний.

Познавательное общение моделировалось в ситуации совместного чтения.

В этих ситуациях предполагалось изучение информативного и регулятивного аспектов; умение рассуждать, объяснять, задавать вопросы, комментировать свои действия, вести конструктивный диалог со взрослым, обмениваться мнением; анализировалось наличие познавательных мотивов общения.

В этих экспериментальных ситуациях партнером ребенка был взрослый. Общение в разных ситуациях по-разному соотносилось с практической деятельностью детей. В ситуации личностного общения, ребенок и взрослый действовали не вместе, а рядом. В ситуации, совместное рассматривание книги беседа представляла собой ситуацию "чистого общения".

**Исследование КФР в личностном общении**.

Методика "Беседа о семье и лепка".

Беседа взрослого с ребенком на личностные темы на фоне индивидуальной деятельности дошкольника состояла из двух фаз.

I фаза ожидания: ребенок получал пластилин и ему предлагалось посидеть рядом со взрослым и полепить, взрослый в течении 10 минут не вмешивался в действия ребенка, ожидая проявление инициативы испытуемого.

II фаза стимуляции: если в течении этого времени ребенок сам начинал разговор, взрослый отвечал на его вопросы, поддерживал общение. Если испытуемый работал молча, то во второй фазе взрослый обращался к ребенку, смотрел его изделие, задавал вопросы.

Дома ты лепишь из пластилина?

А кто тебе помогает? Мама, папа?

С кем ты больше всего любишь играть дома? Почему?

Есть у тебя дома домашние животные?

Расскажи про свою собаку, какой у нее характер?

Что тебе больше всего в ней нравиться?

Оценка:

5 баллов - ребенок активно лепить из пластилина, сам начинает разговор со взрослым, активен в общение, понимает речь в полном объеме, умеет слушать, ответов на вопросы развернуты.

4 балла - ребенок активно занимается с пластилином, во время деятельности задает 1-2 вопроса взрослому, умеет отвечать на вопросы, хотя ответы не развернуты, ребенок испытывает затруднения в формулировки ответов.

3 балла - лепить ребенок начинает не сразу, долго думает, вопросы взрослому не задает, не всегда понимает речь в полном объеме, может соскальзывать на другие темы разговора.

2 балла - ребенок лепит молча, не охотно, контакт с ребенком устанавливается с трудом, требуется активизация, побуждение, т.к. ребенок малоактивен, неразговорчив, не понимает речь в полном объеме, отвечает односложно или не отвечает вовсе, не может сформулировать вопрос.

1 балл - не вступает в контакт.

**Исследование КФР в познавательном общении.**

Методика "Совместное чтение книги".

Взрослый предлагал ребенку почитать ему книгу, перед этим просмотрев ее, знакомя ребенка с автором книги. Если после чтения, ребенок по своему желанию не вступал в общение, взрослый задавал вопросы по содержанию, просил пересказать прочитанное.

Оценка:

5 баллов - ребенок внимательно слушает взрослого, с интересом рассматривает книгу, задает вопросы по содержанию книги, пересказывает сказку, активен в общении, ответы на вопросы дает развернутые, понимает факты, события, описанные в тексте, адекватно объясняет поступки героев.

4 балла - ребенок активен, слушает рассказ взрослого, задает небольшое количество вопросов по тексту (1-2), на вопросы отвечает уверенно, но не умеет грамматически правильно формулировать ответы, пересказывает прочитанное с трудом, запинается.

3 балла - ребенок слушает чтение взрослого. Вопросов не задает, отвечает на вопросы взрослого не активно, пересказать услышанный текст не может.

2 балла - ребенок практически не слушает взрослого, отвлекается на постороннюю деятельность, на вопросы отвечает не активно, без интереса, односложно, пересказать текст не может.

1 балл - ребенок взрослого не слушает, на вопросы не отвечает.

Уровень развития коммуникативной функции речи оценивается следующим образом:

5 баллов - высокий уровень;

4-3 балла - средний уровень;

2-1 баллов - низкий уровень.

Также проводилось наблюдение в привычной для ребенка обстановке: свободная игра, режимные моменты. Наблюдение велось в течение часа и фиксировалось в протоколе.

Оценивалось, в каких ситуациях и видах деятельности речь ребенка была более активной, к кому (взрослому, ребенку) чаще обращались дети.

Данное исследование проходило на базе комбинированного детского сада № 111, г. Ангарска, в логопедической группе.

В эксперименте участвовало 24 человека в возрасте 5-6 лет, которые были разделены на 2-е группы, по 12 человек в каждой (экспериментальная и контрольная).

В экспериментальную группу входило 12 человек - 8 мальчиков и 4 девочки. Обследование проведено на этапе констатирующего эксперимента.

Для первой (экспериментальной) группы детей свойственна неполноценная речевая деятельность, сложность при описании своих действий и мотивов, недостаточная устойчивость внимания, снижение вербальной памяти, плохая продуктивность запоминания, быстрая утомляемость.

Помимо вышесказанных нарушений, нами были исследованы причины ОНР у данной группы детей.7 детей воспитывались в социально-неблагополучных семья, из анамнеза у 2 детей были обнаружены послеродовые поражения (асфиксия), в анамнезе остальных детей нет указаний на патологию беременности и родов. Отмечалась недоношенность, незрелость детей при рождении, соматическая ослабленность, частые простудные заболевания.

# 2.2 Результаты проведенного исследования

Результаты обследования двух групп в личностном и познавательном общении детей представлены в приложении 1 и 2.

По результатам наблюдения детей в свободном общении был выделен круг особенностей речевого поведения. За час наблюдения дети обращались к взрослому от 16 (4 ребенка) до 30 раз (2 ребенка). При общении дети говорят более развернуто, чем со сверстниками, стараясь быстрее и как можно больше рассказать, используя интонацию.

Анализ сферы общения "ребенок-взрослый" показал, что дети проявляют ко взрослому большой интерес, готовы выполнять все его задания, при этом показывают возможность соперничества за внимание и похвалу взрослого со сверстниками.

При наблюдении были выделены темы обращения к взрослому: сообщение про себя или сверстников (5 детей), о своих действиях и желаниях (3 ребенка), вопросы ситуативного характера: "Что вы делаете?", "Когда будем есть?", просьбы: "Почитайте книжку", "Помогите заправиться", "Можно взять матрешку?", жалобы: "А он меня ударил", "А скажите ему!".

Все просьбы, жалобы и вопросы детей носили ситуативный характер, познавательных и личностных высказываний и сообщений у детей не наблюдалось. Если же познавательный вопрос был задан взрослым, дети отвечали односложно, неактивно, стереотипно. Таким образом, мы увидели, что в общении со взрослым у детей не проявляется никакие мотивы общения.

Дети, не имеющие каких-либо речевых расстройств, также проявляли достаточно большую активность в общении со взрослым (среднее количество обращений - 35). У семерых детей были отмечены обращения познавательного и у двух детей внеситуативного характера (рассказы о себе).

Особенности КФР в сфере общения "ребенок-взрослый".

В методике "Беседа и лепка" изучались проявления активности в личностном общении.

Анализируя данные Приложения 1, можно сделать вывод, что в экспериментальной группе 6 детей имеют низкий уровень развития коммуникативной функции речи, 6 детей - имеют средний уровень коммуникативной функции речи, высокого развития коммуникативной функции речи нет ни у кого.

В контрольной группе 4 ребенка имеют высокий уровень развития коммуникативной функции речи, 8 имеют средний уровень коммуникативной функции речи, низкого уровня развития коммуникативной функции речи у детей в контрольной группе нет.



**Рис.1. Данные анализа сравнения проявления активности в личностном общении экспериментальной и контрольной групп.**

Где А - результаты констатирующего эксперимента контрольной группы;

Б - результаты констатирующего эксперимента в экспериментальной группе.

Общение личностного характера детей привлекало, они с охотой приняли предложение взрослого позаниматься с пластилином. По результатам выполнения задания детей можно разделить на несколько групп: 1 - дети, которые лепили молча, но отвечали на вопросы (8 детей), 2 - дети, которые сами начинали общение со взрослым (3 детей), 3 - дети, которые лепили, но не отвечали на вопросы (2 детей). Когда взрослый начинал беседу, дети отвечали на вопросы односложно - "да", "нет". Если не знали что ответить, говорили "не знаю". Средние показатели группы детей:

среднее количество реплик - 10;

из них распространенных - 4;

среднее количество слов в ответных репликах - 3-4 (Приложение 3).

Через 10 минут беседы было отмечено, что дети заметно устали. Это было видно по их поведению, дети отвлекались, переговаривались друг с другом, играли с игрушками.

Детьми, у которых речь развивается в норме, предложение лепить было воспринято с интересом и энтузиазмом. Ребята активно взялись за работу, при этом комментирую свои действия (Сейчас сделаю колбаску и вылеплю жирафа; посмотрите, я сделал колобка, сейчас сделаю лису). На вопросы взрослого, дети так же отвечали активно, используя грамотную фразовую речь, ответы давались развернутые и обоснованные (Взрослый: - С кем ты больше всего любишь играть? Ребенок: - С мамой, потому что она играет со мной в куклы, а папа нет).

В итоге, использование методики "Лепка и беседа", позволило нам выделить значительные различия в личностном общении между детьми с ОНР и с детьми, речь которых в норме (таблица 1).

Таблица 1

**Характеристики ответных реплик испытуемыми в личностном общении**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Группы испытуемых | |
| Дети с ОНР | Дети с нормой речи |
| Среднее количество реплик | 12 | 18 |
| Количество распространенных реплик | 4 | 12 |
| Количество слов в распространенных репликах | 3-4 | 4-5 |

Дети с развитой речью, были более доброжелательны ко взрослому, абсолютно все отвечали на вопросы, делали это с охотой и интересом. Предложения их были распространенные, наиболее употребительные слова в речи детей существительные, прилагательные, глаголы, местоимения, наречия; в то время, когда у детей с ОНР преимущественно преобладают существительные.

В методике "Совместное чтение" изучались проявления активности в познавательном общении.

Анализируя данные Приложения 2 можно сделать вывод, что в экспериментальной группе 5 детей имеют низкий уровень развития коммуникативной функции речи, 7 - имеют средний уровень коммуникативной функции речи, высокого развития коммуникативной функции речи нет ни у кого.

В контрольной группе 5 детей имеют высокий уровень развития коммуникативной функции речи, 7 детей имеют средний уровень коммуникативной функции речи, низкого уровня развития коммуникативной функции речи у детей в контрольной группе нет.



**Рис.2. Данные анализа сравнения проявления активности в познавательном общении экспериментальной и контрольной групп.**

Где А - результаты констатирующего эксперимента контрольной группы;

Б - результаты констатирующего эксперимента в экспериментальной группе.

В ходе исследования было отмечено, что дети внимательно слушали взрослого, рассматривали картинки, при этом они называли одни-два предмета на картинке (это девочка, тут лес, это медведь). После прочтения (выбрана сказка "Маша и медведи") несколько детей, по просьбе взрослого, пытались рассказать про что сказка, использовали короткие простые предложения (пошла в лес, заблудилась, нашла дом, увидела медведя, испугалась и убежала). В рассказах детей присутствует большое количество аграмматизмов. Все дети просили взрослого рассказать сказку самому (расскажите сами). Очень быстро терялся интерес, и дети переключались на другую деятельность.

Анализ исследования показал, что навык познавательного общения со взрослым у детей не сформирован. Познавательная активность детей имеет низкий уровень. Чаще дети слушают, а не говорят, не пытаются рассуждать, задавать вопросы. Они привычны к пассивному восприятию информации, что способствует быстрому утомлению.

Таким образом, мы видим, что у детей преобладает ситуативно-личностная форма общения, это обусловлено тем, что у детей не сформированы языковые средства, они не могут осуществлять выбор нужных языковых знаков и использовать их в речи. Все выше сказанное и, плюс к этому, особенности восприятие обращенной речи ограничивают речевые контакты ребенка со взрослым, препятствуют полноценной деятельности общения.

Из всего вышесказанного можно предположить направления коррекционной работы по формированию КФР у детей с ОНР, она должна в себя включать следующие принципы:

* обеспечение комплексного характера психолого-педагогических воздействий, что позволяет учитывать все уровни жизнедеятельности ребенка. Это позволяет с одной стороны решить проблемы недоразвития детей, раскрепостить их, создать у них мотивацию саморазвития, а с другой стороны - обеспечить благоприятные условия раскрытия их индивидуальных способностей в возможности их самореализации в процессе обучения и социальных взаимодействий;
* системный подход, предполагающий рассмотрение взаимодействий и взаимоотношений между детьми, родителями и педагогами с точки зрения единой целостной взаимосвязанной системы, в которой все участники взаимно обуславливают состояние и поведение друг друга. Этот подход осуществляется путем проведения работы психолога одновременно с детьми, педагогами и родителями;

принципы гуманистической психологии и гуманистической философии образования, предусматривающие организацию сотрудничества всех участников процесса и участие их в реализации программы на добровольных началах.

Вывод:

1. Проведенное исследование показало нам, что у детей с ОНР нарушена КФР, это связано с различными факторами, в том числе с влиянием отрицательного социально-психологичекого фона на детей в период интенсивного формирования их речи.
2. В сфере общения "ребенок-взрослый" у детей с ОНР наблюдалась низкая речевая активность в личностном и познавательном общении.

# Заключение

К.С. Аксаков писал: "Слово - есть первый признак сознательной, разумной жизни. Слово есть воссоздание внутри себя мира". Воссоздание это идет всю жизнь, но особенно интенсивно в первые годы жизни. И очень важно помочь ребенку как можно успешнее овладеть прекрасным даром.

В курсовой работе изложено исследование, посвященное изучению формирования КФР у детей с ОНР 5-6 лет. Для проведения экспериментального исследования были взяты методики, предложенные в своей работе С.Ю. Серебренниковой, они были направлены на изучение сферы "ребенок-взрослый", исследовалось личностное и познавательное общение детей.

В результате исследования мы может отметить, что КФР у детей ОНР значительно отличается от КФР у детей с нормами в речи. У детей с ОНР преобладает ситуативно-личностная форма общения. Познавательная сфера не сформирована, это обусловлено тем, что в группе детского сада общение с детьми на познавательные темы осуществляется преимущественно только на групповых занятиях, на них детям приходиться больше слушать взрослого, у них нет возможности высказывать своим мысли, чувства, рассуждения, задавать вопросы.

При ответе на вопросы, дети используют просты предложения, состоящие из существительного или местоимения и глагола, обозначающего конкретное действие.

Связное речевое высказывание исследуемых детей отличается отсутствием четкости, последовательности изложения, не учитываются существенные признаки явлений.

# Литература

1. Арушанова А.А. Коммуникативное развитие: проблемы перспективы // Дошк. восп. - 1999 - № 2.
2. Баринова Е.А. Лингвистические основы методики развития связной речи. - Л., Наука, 1971 - 420 с.
3. Бодалев А.Н. Личность и общение. // Избранные психологические труды. - М.: Международная педагогическая академия. - 1985. - 328 с.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. в 6-ти т. - М.: 1983 - 1984. - т.3,4.
5. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи: В 2 т. - М.: Просвещение. - 1961. - Т.1. Фонетика и морфология. - 102 с.
6. Глухов В.П. Методика формирования монологической речи дошкольников с общим речевым недоразвитием. - М., 1996 - 112 с.
7. Грибова О.Е. К проблеме анализа речевой коммуникации у детей с речевой патологией. // Дефектология, 1995. - № 6. - с.16 - 19.
8. Ефименкова Л.Н. Формирование речи дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопедов. - 2 изд., перераб. - М.: Просвещение, 1985. - 4 с.
9. Жинкин Н.И. Механизмы речи.М., 1958.
10. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей. Учебно-методическое пособие.М. 1994.
11. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников. М.: Просвещение, 1990. - 239 с.
12. Исенина Е.И. Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза. Учебное пособие. - Иваново, 1983. - 78 с.
13. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. - М.: Академия, 2006. - 179 с.
14. Каше Г.А. Исправление недостатков речи у дошкольников. М.: Просвещение, 1971. - 34 с.
15. Клюева И.В. Касаткина Ю.В. Учим детей общению. - Ярославль, 1996. - 240 с.
16. Коломинский Я.П. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. - Минск, 1969. - 240 с.
17. Косякова О.О. Логопсихология. - Ростов/нД.: Феникс, 2007. - 136 с.
18. Кубрякова Е.С. Проблемы онтогенеза речевой деятельности. // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. - М.: Наука, 1991. - 150 с.
19. Лалаева Р.И. Логопедическая работа: Кн. для логопеда. - М., Педагогика, 1998 - 395 с.
20. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М.: Просвещение, 1968. - 53 с.
21. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. - М.: Просвещение, 1969. - 214 с.
22. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. - М., Просвещение, 1965 - 288 с.
23. Лисина М.И. Проблема онтогенеза общения. - М.: Просвещение, 1986. - 143 с.
24. Лурия А.Р., Юдович Ф.А. Речь и развитие психических процессов ребенка. - М., 1956.
25. Лурия А.Р. Язык и сознание.М., Наука, 1979. - 223 с.
26. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослым/Под ред.М.И. Лисиной. - М.: Педагогика, 1985. - 208 с.
27. Немов Р.С. Психология: в 3 т. - М.: Владос, 2000. - Т.1. Общие основы психологии. - 512 с.
28. Психология личности и деятельности дошкольника/Под ред. А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина. - М.: Просвещение, 1965. - 295 с.
29. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников/ Под. ред. Т.В. Волосовец. - М.: Сфера, 2007. - 20 с.
30. Серебренникова С.Ю. Психологическая коррекция коммуникативной функции речи детей-сирот старшего дошкольного возраста с нарушениями психического развития. - Иркутск, 2007. - 24 с.
31. Спирова Л.Ф. Приемы выявления речевых нарушений // Основы теории и практики логопедии, 1982. - С.10 - 19.
32. Смирнова Е.О. Развитие отношений у дошкольников ко взрослому в ситуации обучения/Исследования по проблемам возростной и педагогической психологии. - М., 1980. - 48 с.
33. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М.: Просвещение, 1976.

# Приложения

Приложение 1

**Исследование КФР в личностном общении**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Экспериментальная  группа детей | Оценка | Контрольная группа детей | Оценка |
| Алеша С. | 4 | Андрей Ч. | 4 |
| Андрей С. | 3 | Егор С. | 5 |
| Вова Т. | 3 | Костя Л. | 3 |
| Сережа К. | 2 | Миша Ч. | 4 |
| Антон П. | 2 | Антон С. | 5 |
| Антон Т. | 4 | Настя Ч. | 4 |
| Ваня М | 2 | Ира К. | 3 |
| Кристина Ю. | 1 | Ира Н. | 4 |
| Наташа Т. | 2 | Игорь Б. | 4 |
| Лена С. | 3 | Саша К. | 5 |
| Наташа Б. | 3 | Артем Я. | 5 |
| Коля К. | 2 | Глеб К. | 4 |
| Общ. сред. балл | 2,5 |  | 4,1 |

Приложение 2

**Исследование КФР в познавательном общении**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Экспериментальная  группа детей | Оценка | Контрольная группа детей | Оценка |
| Алеша С. | 3 | Андрей Ч. | 5 |
| Андрей С. | 2 | Егор С. | 4 |
| Вова Т. | 3 | Костя Л. | 5 |
| Сережа К. | 3 | Миша Ч. | 3 |
| Антон П. | 2 | Антон С. | 4 |
| Антон Т. | 4 | Настя Ч. | 5 |
| Ваня М | 3 | Ира К. | 4 |
| Кристина Ю. | 3 | Ира Н. | 3 |
| Наташа Т. | 1 | Игорь Б. | 5 |
| Лена С. | 2 | Саша К. | 4 |
| Наташа Б. | 3 | Артем Я. | 4 |
| Коля К. | 2 | Глеб К. | 5 |
| Общ. сред. балл | 2,6 |  | 4,3 |

Приложение 3

**Методика "Беседа и лепка"**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Имя ребенка | Действия при фазе ожидания | Действия при фазе стимуляции |
| Алеша С. | Сначала играл с пластилином, мял его, спрашивал что слепить. | Лепил медленно, ждал подсказок от взрослого, на все вопросы отвечал односложно (да, нет, нравится). |
| Андрей С. | Сразу начал лепить, лепил быстро, вопросов взрослому не задавал. | На вопросы отвечал не охотно, рассказывал о домашних животных (есть кошка, она умная) |
| Вова Т. | Долго смотрел на пластилин, лепить начал после предложения взрослого слепить для мамы. | На вопросы не отвечал. Встал и ушел после вопроса: "С кем любишь играть?" |
| Сережа К. | Немного подумал, затем лепил достаточно быстро, четко проделывая каждую деталь. | На вопросы отвечал односложно, был увлечен лепкой. Чтобы добиться ответа на вопрос приходилось переспрашивать несколько раз. |
| Антон П. | Долго мял пластилин в руках, катал шарики, затем весь пластилин опять смял. За все время занятия ничего не слепил. | На вопросы отвечал односложно. Когда взрослый задал вопрос "С кем ты любишь дома играть?" следовал ответ "С мамой", на следующий вопрос "Почему?" не мог дать развернутого и обоснованного ответа. |
| Антон Т. | Немного подумал. Начал лепить, сам обратился к взрослому с вопросом: "Что еще будем делать?" | На вопросы отвечал четко, но не активно. Спрашивал когда пойдем гулять. |
| Ваня М. | Лепил молча, сам не начинал общение. | На вопросы отвечал грубо: "Не хочу говорить", "Ни с кем". |
| Кристина Ю. | Быстро слепила несколько простых фигур. | Отвечала торопливо, на вопрос: "Почему любишь играть с мамой?" ответила "мама покупает игрушки". |
| Наташа Т. | Лепить не захотела | На вопросы отвечала: "да", "нет", "не знаю". |
| Лена С. | Начала лепить активно, после 2-х минут занятия стала отвлекаться и мешать другим детям. | На вопросы отвечать не стала. |
| Наташа Б. | Рассказывала, что лепит. Просила помочь отрезать пластилин. | Активно отвечала на вопросы, но односложно, на вопрос: "Почему любишь играть с мамой?" ответила "Папа все время работает" |
| Коля К. | Долго думал, посмотрев на других детей начал активно заниматься. | Перед ответом на вопрос долго думал, на заданный вопрос отвечал ответом не соответствующим вопросу (Взрослый: - Какой характер у твоей собаки? Добрый или злой? Ребенок: - Она живет на даче. Взрослый: - Дома ты лепишь из пластилина? Ребенок: - Дома у меня есть машина). |

Приложение 4

**Методика "Совместное чтение книги"**

|  |  |
| --- | --- |
| Имя ребенка | Проявления активности детей в познавательном общении |
| Алеша С. | Внимательно слушал взрослого, с интересом рассматривал книгу, на просьбу рассказать о прочитанной сказке долго думал, затем пересказывал её несколькими несвязанными предложениями. Предложил взрослому самому пересказать сказку. |
| Андрей С. | Сказку слушал, отвлекаясь на другую деятельность, при пересказе ошибался в передаче логической последовательности событий, пропускались отдельные звенья. |
| Вова Т. | Слушал внимательно, рассказывая содержание сказки, повторял весь текст за предыдущим ребенком. |
| Сережа К. | При чтении сказки был внимателен, самостоятельно рассказать о сказке не смог, отмечались затруднения в выборе необходимых слов, продолжал предложения за взрослым. |
| Антон П. | Слушал с интересом, самостоятельно смог сказать только несколько простых предложений, отсутствовала четкость, последовательность изложения. |
| Антон Т. | Внимание ребенка держалось на протяжении всего чтения взрослого. Начал самостоятельно рассказывать сказку, при пересказе использовал простые предложения (существительное и глагол). |
| Ваня М. | Сказку слушал не отвлекаясь, с помощью наводящих вопросов и подсказок взрослого смог рассказать содержание сказки. |
| Кристина Ю. | Слушала внимательно. Рассказывать о сказке принялась активно, сильно торопилась, было заметно, что у ребенка еще не сформирована координация между дыханием и голосом. Предложения были короткие, состоящие из 2-3 слов. |
| Наташа Т. | Сказку не слушала, на вопросы отвечать отказалась. |
| Лена С. | Чтение взрослого слушала, периодически отвлекала других детей, на просьбу самой рассказать сказку долго смотрела на взрослого не зная, что сказать. Когда взрослый задавал вопросы по тексту, отвечала: "Да", "Нет". |
| Наташа Б. | Взрослого слушала с интересом, не отвлекалась. С энтузиазмом принялась пересказывать сказку: "Девочка заблудилась. Увидела дом. Зашла в него. Там поела". |
| Коля К. | Сказку прослушал не отвлекаясь, активно начал говорить о сказке, иногда употребляя высказывания не связанные с текстом ("Наверное, девочка искала грибы", "Медведи пошли в магазин"). |