

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО
ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
(НА РЕГИОНАЛЬНОМ КОМПОНЕНТЕ)**

Выпускная квалификационная работа студентки

**заочной формы обучения
направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование (профиль «Логопедия»)
4 курса группы 02021159
Канюка Марии Ивановны**

Научный руководитель
к.филол.н., доцент
Садовски М.В.

БЕЛГОРОД 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I.ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (НА РЕГИОНАЛЬНОМ КОМПОНЕНТЕ).....	8
1.1. Основные положения понятия «коммуникативная компетенция».....	8
1.2. Особенности коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	22
1.3. Методические аспекты формирования коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (на региональном компоненте)	30
ГЛАВА II.СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (НА РЕГИОНАЛЬНОМ КОМПОНЕНТЕ).....	41
2.1. Исследование уровня сформированности коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	41
2.2 Организация и проведение коррекционно-педагогической работа по формированию коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (на региональном компоненте).....	57
2.3 Анализ эффективности коррекционно-педагогической по формированию коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (на региональном компоненте).....	66
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	76
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	80
ПРИЛОЖЕНИЯ	87

ВВЕДЕНИЕ

Модернизация российского образования на современном этапе определяет необходимость нового качества образования как важную задачу образовательной политики XXI века.

Введение компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, типичную для российского образования, когда дети могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций.

Особое внимание в последнее время уделяется ключевым компетенциям.

Одной из ведущих компетенций личности, в том числе и ребенка дошкольного возраста, является коммуникативная компетенция, которая многими исследователями признана стержневой, поскольку лежит в основе других компетенций.

Под коммуникативной компетенцией ряд исследователей (И.А. Зимняя, Н.В. Микляева, Н.А. Виноградова и др.) понимают определенный уровень развития умений и навыков общаться и устанавливать контакты со сверстниками и взрослыми.

Старший дошкольный возраст – очень благоприятен для овладения коммуникативной компетенцией, поэтому ее формирование в этом возрасте – одна из важнейших задач учебно-воспитательного процесса в дошкольном учреждении.

В настоящее время одним из самых распространенных нарушений речи является общее недоразвитие речи, которое сопровождается незрелостью отдельных психических функций, эмоциональной неустойчивостью, указывает на факт наличия стойких нарушений коммуникативного акта, что затрудняет, а иногда вообще делает невозможным развитие коммуникативной компетенции детей. Несовершенство отдельных составляющих коммуникативной компетенции не обеспечивают процесса свободной коммуникации, не способствуют развитию речемыслительной и познавательной деятельности,

препятствуют овладению знаниями, отрицательно влияют на личностное развитие и поведение дошкольника. Замедленный темп формирования коммуникативной компетенции сильно отражается на обучаемости детей с общим недоразвитием речи.

Поиск направлений совершенствования коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, связан с изменениями требований к содержанию и характеру дошкольного образования. Необходимо найти такие пути реализации данной цели, которые бы облегчили обучение дошкольников с речевой патологией, использовать материал, который детям известен. Поэтому использование материала, основанного на региональной культуре, является актуальным.

Одним из условий приобщения детей дошкольного возраста к региональной культуре является использование ее в воспитательно-образовательном процессе дошкольного учреждения. Но успех решения данной задачи возможен в том случае, если материалы на основе региональной культуры станут значимыми в деятельности ребенка, т.е. будут применяться в общении, игре, посильном труде, конструировании, в художественной и других видах деятельности. Однако практические пути решения изучаемой нами проблемы в дошкольном учреждении с детьми, имеющими речевое недоразвитие, остаются недостаточно разработанными. Слабо отражены данные вопросы и в педагогической науке.

Выявлены противоречия между требованиями Государственного образовательного стандарта образования, отражающими объективную необходимость владения выпускниками дошкольного учреждения ключевыми компетенциями, в том числе и коммуникативной, способных ориентироваться в окружающем их мире, готовых к общению, а также противоречия между накопленной богатой практикой обучения в дошкольном учреждении и недостаточным практическим использованием её в процессе обучения. В связи с этим мы следующим образом сформулировали тему исследования: «Коррекционно-педагогическая работа по формированию коммуникативной

компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (на региональном компоненте)».

Проблема исследования: совершенствование коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (на региональном компоненте)

Цель исследования: разработать систему коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (на региональном компоненте).

Объект исследования: процесс формирования коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: система коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативная компетенция у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (на региональном компоненте).

Гипотеза исследования: успешность коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (на региональном компоненте) будет протекать эффективно при соблюдении следующих условий:

- организация и проведение логопедических занятий по проблеме исследования;
- взаимодействие с воспитателями;
- привлечение родителей к совместной работе с детьми.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования были определены следующие **задачи исследования:**

1. На основе изучения и анализа психолого-педагогической теоретически обосновать проблему формирования коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (на региональном компоненте).

2. Изучить уровень сформированности коммуникативной компетенции старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

3. Разработать и апробировать систему коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (на региональном компоненте) и определить ее эффективность.

Теоретико-методологическая основа исследования. Приоритетное значение для нашего исследования имеют работы, посвященные особенностям формирования коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи Т.Н. Волковской, О.В. Дзюбы, Л.С. Дмитриевских, Н.В. Дубовой, О.С. Павловой, Л.Г. Соловьевой, Г.Х. Юсуповой и др.

Современному подходу к определению компетенции посвящены исследования А.Г. Бермуса, И.А. Зимней, Д.А. Иванова, А.В. Хуторского, С.Е. Шишова, А.Н. Щукина и др.

Раскрытию понятия «коммуникативная компетенция» посвящены исследования Н.В. Микляевой, К.Ф. Седова, М. Кэнэла и М. Свейна, В.И. Тесленко и С.В. Латынцева, Н.И. Гез, В.М. Топаловой и др.

В работе используются следующие **методы исследования:**

теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;

эмпирические: педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы).

количественный и качественный анализ результатов исследования.

База исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида «Земский» № 10 г. Белгорода.

Структура работы: дипломная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложений.

**ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
(НА РЕГИОНАЛЬНОМ КОМПОНЕНТЕ)**

**1.1. Основные положения понятия «коммуникативная
компетенция»**

В современном обществе люди разного возраста сталкиваются с отсутствием способности устанавливать и поддерживать друг с другом нормальные личные и деловые отношения. Основной причиной этого является неумение полноценно общаться друг с другом, т.е. низкий уровень коммуникативной компетентности. Необходимо отметить, что коммуникативная компетенция естественным путем присваивается очень медленно и у большинства людей редко может достичь высокого уровня

В образовательных учреждениях не обучают эффективному общению, а самостоятельно приобрести навыки коммуникации человеку сложно. Из-за существующего низкого уровня коммуникативной компетентности в современном обществе возникают как личностные, так и групповые конфликты (16).

В нашей стране актуальность недостаточного развития коммуникативной компетентности была осознана психологами еще в 60-е годы, когда появились работы, посвященные лекторскому мастерству. Однако вплоть до 80-х годов данная проблема не рассматривалась всесторонне и не решалась в психологическом плане. Более того не было определено само понятие коммуникативной компетентности (компетенции), не существовало методик, ориентированных на практическое повышение коммуникативной компетентности людей (60).

Анализ публикаций на данную тему позволяет сделать вывод, что коммуникативная компетентность (компетенция) не является до конца изученной и вызывает в научном сообществе много споров о своей сущности. Кроме того, до сих пор четко не определено само понятие коммуникативной компетенции.

Коммуникативная компетенция относится к группе ключевых компетенций, т.е. имеющих особую значимость в жизни человека, поэтому ее формированию следует уделять пристальное внимание.

Для полного понимания «коммуникативной компетенции» следует рассмотреть составляющие данного понятия, то есть «коммуникация» и «компетенция».

Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин определяют коммуникацию как процесс двустороннего обмена информацией, ведущей ко взаимному пониманию. Если не достигается взаимопонимания, то коммуникация не состоялась. Чтобы убедиться в успехе коммуникации, необходимо иметь обратную связь – информацию о том, как люди вас поняли, как они воспринимают вас, как относятся к проблеме (48).

М.В. Гамезо под коммуникацией понимает передачу информации при помощи языка и других знаковых средств (32).

В лингвистическом энциклопедическом словаре коммуникация определена как общение, обмен мыслями, сведениями, идеями и т. д. Это специфическая форма взаимодействия людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности (63).

Л.Д. Столяренко выделяет следующие функции коммуникации:

- информативная – передача истинных или ложных сведений;
- интерактивная (побудительная) – организация взаимодействия между людьми, например, согласовать действия, распределить функции, повлиять на настроение, убеждения, поведение собеседника, используя различные формы воздействия: внушение, приказ, просьбу, убеждение;
- перцептивная – восприятие друг друга партнерами по общению и установлению на этой основе взаимопонимания;
- экспрессивная – возбуждение или изменение характера эмоциональных переживаний (48).

В психологическом словаре А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского основные функции коммуникационного процесса состоят в достижении социальной общности при сохранении индивидуальности каждого ее элемента. В отдельных актах коммуникации реализуются управленческая, информативная и фатическая (связанная с установлением контактов) функции, первая из

которых является генетически и структурно исходной. По соотношению этих функций условно выделяются сообщения: побудительные (убеждение, внушение, приказ, просьба); информативные (передача реальных или вымышленных сведений); экспрессивные (возбуждение эмоционального переживания); фатические (установление и поддержание контакта). Кроме того, коммуникационные процессы и акты можно классифицировать и по другим основаниям:

- по типу отношений между участниками: межличностная, публичная, массовая коммуникация;
- по средствам коммуникации: речевая (письменная и устная), паралингвистическая (жест, мимика, мелодия), вещественно-знаковая (продукты производства, изобразительного искусства и т.д.) (38).

Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин говорят, что для осуществления процесса коммуникации необходимы четыре основных элемента:

- отправитель информации;
- сообщение – собственно информация;
- канал – средство передачи информации;
- получатель информации.

Коммуникационный процесс авторы разбивают на пять этапов:

I этап – начало обмена информацией, когда отправитель должен ясно представить, «что именно» (какую идею и какой форме ее выразить) и «с какой целью» он хочет передать и какую ответную реакцию получить.

II этап – воплощение идеи в слова, символы, в сообщение. Выбираются и используются различные каналы передачи информации, речь, жесты, мимика, письменные материалы, электронные средства связи: компьютерные сети, электронная почта и т. д.

III этап – передача информации через использование выбранных каналов связи.

IV этап – получатель информации переводит вербальные и невербальные символы в свои мысли – этот процесс называют декодированием.

V этап – этап обратной связи – отклик получателя на полученную информацию, на всех этапах коммуникационного процесса могут существовать помехи, искажающие смысл передаваемой информации (48).

В 60-х годах XX века американский лингвист Н.М. Хомский предпринял одну из первых попыток определения понятия «компетенция». Первоначально термин обозначал способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности на родном языке (59).

В настоящее время отсутствует однозначное понимание понятий «компетенция» и «компетентность», они часто используются в одном контексте.

В табл.1.1. представлено сравнение понятий «компетентность» и «компетенция» разных авторов.

Таблица.1.1

Сравнений понятий «компетентность» и «компетенция»

Компетентность	Компетенция
Д.А. Иванов считает: «Компетентность – это характеристика, даваемая человеку в результате оценки эффективности/результативности его действий, направленных на разрешение определенного круга значимых для данного сообщества задач/проблем» (22).	А.И. Сурыгин под компетенцией понимает «знания, умения, опыт, необходимые для выполнения некоторой деятельности, некоторых действий»; а компетентность рассматривает как «способность личности к выполнению какой-либо деятельности, каких-либо действий» (50).
И.А. Зимняя определяет компетентность как успешное действие в конкретной ситуации. Если принять за основу самое краткое определение компетентности данного автора, то проявление компетентности заключается в достижении положительного результата в какой-либо деятельности (20).	Толковый словарь С.И. Ожегова определяет термин «компетенция» как круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен; круг чьих-то полномочий, прав (33).
А.И. Сурыгин считает определение А.Н. Щукина не совсем корректным, поскольку в соответствии с нормами русского языка, зафиксированным в толковых словарях, компетенция – «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен» или «круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом», компетентность же – осведомленность, авторитетность (63).	А.Н. Щукин дает двойное толкование термина компетенция: 1) «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине»; 2) «способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков и умений» (63).
А.В. Хуторской, различая понятия «компетенция» и «компетентность», предлагает следующее определение	А.В. Хуторской предлагает следующее определение компетенции – включает совокупность взаимосвязанных качеств

компетентности – это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» (61).	личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» (61).
По мнению А.Г. Бермуса: «Компетентность (компетенция) – обобщенная способность к решению жизненных и профессиональных задач в той или иной области» (3).	
О.Е. Ломакина считает, что «компетенция» является производным понятием от «компетентности» и, на взгляд ученого, обозначает сферу приложения знаний, умений и навыков человека, в то время как «компетентность» - семантически первичная категория и представляет их интериоризированную (присвоенную в личностный опыт) совокупность, систему, некий знаниевый «багаж» человека (28).	

Коммуникативная компетенция является комплексным сложным понятием. Её изучением занимается ряд наук: психология, лингвистика, психолингвистика. Отсюда и множество различных пониманий и трактовок данной категории: даются разные определения и вычленяются разные структурные компоненты.

Одними из первых к понятию «коммуникативная компетенция» обратились психологи. В «Психологическом словаре» дано такое определение: «компетенция коммуникативная (в социальной психологии) – совокупность знаний, умений и навыков, необходимых человеку для общения с людьми. В состав коммуникативной компетенции входят знание личностных особенностей людей, их понимание, умение правильно воспринимать и оценивать людей, предсказывать их поведение, оказывать на них влияние и многое другое, от чего может зависеть успешность общения и взаимодействия человека с людьми» (31, С. 175).

В научном контексте сочетание терминов «коммуникативная компетенция» впервые стали использовать в социальной психологии (В. Н. Мясищев) от лат. *competens* – «способный» – способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми (30).

Под коммуникативной компетенцией Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева понимают определенный уровень развития умений и навыков общаться и устанавливать контакты со сверстниками и взрослыми. Коммуникативная компетенция – один из наиболее социально обусловленных видов

способностей, которые проявляются в умении воспринимать людей, давать им оценку, добиваться взаимопонимания, оказывать влияние на окружающих, строить свое поведение согласно требованиям, предписаниям и ожиданиям соответствующего поведения, при котором сам человек может быть понят и принят другими.

Для реализации коммуникативной компетенции недостаточно психологических знаний (личностных особенностей людей и т.п.). Поскольку коммуникативная деятельность неотделима от деятельности речевой, а речь неотделима от языка, то в основе коммуникативной компетенции будет лежать и языковая компетенция (знание сведений о языке как системе знаков и умение пользоваться всеми средствами языка), и речевая компетенция (знание способов формирования и формулирования мыслей и умение пользоваться этими способами в процессе передачи и восприятия речи) (17).

В работе К.Ф. Седова говорится, что коммуникативная компетенция – это «умение строить эффективную речевую деятельность и эффективное речевое поведение, которые соответствуют нормам социального взаимодействия, присущим конкретному этносу» (41, С. 26).

Учет норм социального взаимодействия, присущих конкретному этносу, без которых невозможно эффективное общение, обращает к необходимости включения культуроведческой компетенции в структуру коммуникативной. Для коммуникативной компетенции важны знания о национальной культуре данного этноса, в том числе о его речевой культуре и речевом этикете, умение учитывать национальную специфику в процессе общения (41).

В Стандарте основного общего образования по русскому языку читаем: «Коммуникативная компетенция – овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы на разных её этапах» (46).

В современной психолингвистике коммуникативная компетенция рассматривается как общее понятие, охватывающее процессы оперирования значениями языковых знаков (их сочетанием по определенным правилам и использованием в общении) и включающее языковую способность как составную часть. При таком подходе в коммуникативной компетенции выделяют семантический, синтаксический и прагматический уровни, или аспекты. Первые два составляют собственно языковую способность (компетенцию) – особую, иерархически организованную, многокомпонентную и функциональную систему, которая состоит из элементов и правил их функционирования (2).

Таким образом, коммуникативная компетенция, помимо компетенции собственно лингвистической (владение знаковой системой), объединяет компоненты, принадлежащие различным – частично перекрывающимся друг друга – сферам: парадигматические (связанные с использованием языка в более крупных, чем предложение, объединениях, к числу которых относится и беседа-диалог) и социолингвистические (связанные с использованием языка в различных функциях, ситуациях) (24).

Актуально значимыми являются рекомендации Совета Европы, согласно модели, предложенной в документе Совета Европы, коммуникативная компетенция состоит из трех компонентов: лингвистического, социолингвистического и прагматического. Лингвистический компонент включает фонологические, лексические, грамматические знания и умения. Социолингвистический компонент, определяемый социокультурными условиями использования языка, представляет собой связующее звено между коммуникативной и другими компетенциями. Прагматический компонент помимо общих компетенций включает экстралингвистические элементы, обеспечивающие общение (мимика, жестикуляция и др.) (36).

М. Кэнэл и М. Свейн предложили структуру коммуникативной компетенции, состоящую из четырех компонентов (видов компетенции):

– дискурсивная компетенция – способность объединять отдельные предложения в связное устное или письменное сообщение – дискурс, используя для этого различные синтаксические и семантические средства;

– социолингвистическая компетенция – способность понимать и продуцировать словосочетания и предложения в такой форме и таком значении, которые соответствуют определенному социолингвистическому контексту илокутивного акта коммуникации; (илокутивный акт — воплощение в высказывании, порождаемого в ходе речи, определенной коммуникативной цели, целеустремленность, функция влияния на собеседника);

– стратегическая компетенция – способность эффективно участвовать в общении, выбирая для этого верную стратегию дискурса, если коммуникации грозит разрыв из-за шума, недостаточной компетенции и др., а также адекватную стратегию для повышения эффективности коммуникации;

– лингвистическая компетенция – способность понимать и продуцировать изученные или аналогичные им высказывания, а также потенциальная способность понимать новые, неизученные высказывания (26).

В.И. Тесленко и С.В. Латынцев говорят о том, что коммуникативная компетенция представляет собой структурное образование, включающее в себя следующие уровни: языковая, речевая, дискурсивная, культуроведческая и риторическая компетенции. Каждый уровень в свою очередь включает в себя набор знаний и умений, необходимых для свободной и эффективной речевой деятельности:

– языковая компетенция – знания об изучаемом языке по его уровням: фонетика, лексика, состав слова и словообразование, морфология, синтаксис простого и сложного предложения, основы стилистики текста; умение пользоваться всеми единицами и средствами языка в соответствии с его нормами;

– речевая компетенция – знания о способах формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи;

– дискурсивная компетенция – знания об особенностях протекания речевого события и умения управлять им;

– культуроведческая компетенция – осознание языка как формы выражения национальной культуры, знания о взаимосвязи языка и истории народа, о национально культурной специфике русского языка; владение нормами русского речевого этикета, культурой межнационального общения; умения учитывать эти сведения в процессе общения и корректировать свое речевое поведение в соответствии с нормами социального поведения, присущими данному этносу;

– риторическая компетенция – знания о риторических моделях создания текстов и способность осознанно создавать, произносить и рефлексировать авторско-адресный текст риторического жанра в соответствии с целью и ситуацией публичной речи (21).

Необходимо различать такие понятия, как «коммуникативная компетентность (компетенция)» и «коммуникативные знания, умения, способности». В результате анализа работ различных авторов, изучающих коммуникативную компетентность, И.Н. Зотова делает вывод, что в структуру включаются достаточно разноплановые элементы. Вместе с тем, среди этого многообразия четко выделяются следующие компоненты: коммуникативные знания; коммуникативные умения, коммуникативные способности.

Коммуникативные знания – это знания о том, что такое общение, каковы его виды, фазы, закономерности развития. Это знание о том, какие существуют коммуникативные методы и приемы, какое действие они оказывают, каковы их возможности и ограничения.

Коммуникативные умения – умение организовывать текст сообщения в адекватную форму, речевые умения, умение гармонизировать внешние и внутренние проявления, умение получать обратную связь, умение преодолевать коммуникативные барьеры и др.

Коммуникативные способности, как индивидуально-психологические свойства личности, отвечающие требованиям коммуникативной деятельности и обеспечивающие ее быстрое и успешное осуществление (21).

О.А. Сальникова в своей статье «Что включает в себя коммуникативная компетенция» журнала «Начальная школа Плюс: До и После» выделила следующие единицы коммуникативной компетенции:

- сферы коммуникативной деятельности;
- темы, ситуации общения и программы их развертывания;
- речевые действия;
- социальные и коммуникативные роли собеседников (сценарии их коммуникативного поведения);
- тактика коммуникации в ситуациях при выполнении программы поведения;
- типы текстов и правила их построения;
- языковые минимумы (40).

Н.И. Гез считает, что составляющими коммуникативной компетенции являются:

- вербально-коммуникативная компетенция;
- лингвистическая компетенция;
- вербально-когнитивная компетенция;
- метакоммуникативная компетенция (7).

В.М. Топалова предлагает такую модель коммуникативной компетенции:

- страноведческая компетенция;
- социолингвистическая компетенция;
- лингвистическая компетенция;
- дискурсивная компетенция;
- стратегическая компетенция;
- илокутивная компетенция (53).

Анализ приведенных моделей коммуникативной компетенции свидетельствует о том, что все они построены на основе системного подхода,

который предусматривает исследование коммуникативной компетенции как системы, определение ее внутренних качеств, связей и отношений.

На системном принципе построена модель коммуникативной компетенции, представленная в «Проекте государственного образовательного стандарта», где отмечается, что «коммуникативная компетенция» состоит из трех главных видов компетенции: речевой, языковой и социокультурной, которые, в свою очередь, также включают целый ряд компетенций (37).

В.И. Тесленко и С.В. Латынцев выделяют четыре уровня сформированности коммуникативной компетенции:

1) базовый уровень – преобладают заучивание, репродуктивный уровень заданий;

2) оптимально-адаптивный – учащиеся не владеют в достаточной мере всеми составляющими коммуникативной компетенции, но при этом демонстрируют готовность к ее проявлению (хотя нерегулярно) и обладают заметным потенциалом;

3) творческо-поисковый – учащиеся демонстрируют достаточное развитие коммуникативной компетенции, успешно действуют в проблемных ситуациях, готовы к адаптации в информационной среде;

4) рефлексивно оценочный – учащиеся самостоятельно выделяют интересующие их проблемы и организуют коммуникативные ситуации для их разрешения (51).

Для нашего исследования наиболее интересным является коммуникативная компетенция у дошкольников. Поэтому согласно ФГОС ДО ключевыми компетенциями, которые необходимо и возможно сформировать у ребенка в дошкольном возрасте являются социальная, коммуникативная, информационная, здоровьесберегающая, когнитивная, эмоциональная (55).

Коммуникативную компетенцию в дошкольном и младшем школьном возрасте следует рассматривать как совокупность умений, определяющих желание субъекта вступать в контакт с окружающими; умение организовать общение, включающее умение слушать собеседника, умение эмоционально

сопереживать, проявлять эмпатию, умение решать конфликтные ситуации и т.п.; знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими. Нарушение коммуникативной функции, выражающееся в снижении потребности в общении, наличие тяжелых речевых расстройств, проявляющихся в общем недоразвитии речи, несформированность форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь), особенностях поведения (незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм), приводят к стойким нарушениям процесса общения, что сказывается отрицательно на установление и поддержание контактов со сверстниками и взрослыми и создаются серьезные проблемы на пути развития и обучения детей (55, С.7).

Проанализировав модель поэтапного развития коммуникативной компетентности в различных государственных образовательных учреждениях Е.А. Смирновой, мы рассматриваем дошкольную ступень, что необходимо для нашего исследования (43). В табл. 1.2 представлена характеристика компонентов коммуникативной компетенции, которые должны быть сформированы у детей дошкольного возраста.

Таблица 1.2

Характеристика компонентов коммуникативной компетенции

Дошкольная ступень	
Компоненты	Характеристика
Прогнозирование и программирование коммуникативной ситуации	Умение держаться до конца общения, как со знакомым, так и незнакомым партнером.
Знания, эрудиция	Первоначальное представление о способах речевого и неречевого общения (интонация, жесты, мимика и др.).
Средства общения (вербальные и невербальные)	Наряду с вербальными умение пользоваться жестами понятными для собеседника и понимать невербальные средства общения партнера (пользоваться мимикой, интонацией).
Управление коммуникативной ситуацией	Умение задавать вопросы, отвечать на вопросы в ходе общения.
Коммуникативная культура (общая и национальная)	Культура языкового и речевого общения с учетом регионального компонента (говоры, специфика лексики).
Ориентировка на социального партнера	Собеседник, сверстник, педагог, родители, бабушки, дедушки, родственники

Речевая компетенция	Овладение элементарными нормами синтаксиса, морфологии: связность, последовательность речевого высказывания (описание, повествование, рассуждение) Знание речевого этикета, представления о традициях.
---------------------	--

Е.А. Смирнова рассматривает коммуникативную компетентность в дошкольном возрасте как совокупность умений, определяющих: желание субъекта вступить в контакт с окружающими; умение организовывать общение, включающее умение слушать собеседника, умение эмоционально сопереживать, проявлять эмпатию, умение решать конфликтные ситуации; умение пользоваться речью; знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими.

Условиями развития коммуникативной компетентности старших дошкольников автор считает социальную ситуацию развития ребенка; формирующуюся потребность в общении со взрослыми и сверстниками; совместную деятельность (ведущая игровая деятельность) и обучение (на основе игровой деятельности), которые создают зону ближайшего развития ребенка (42).

Таким образом, коммуникативная компетенция состоит из двух важных понятий «коммуникация» и «компетенция». Коммуникация – процесс двустороннего обмена информацией, ведущей ко взаимному пониманию. В настоящее время отсутствует однозначное понимание понятий «компетенция» и «компетентность», они часто используются в одном контексте. Компетентность (компетенция) – обобщенная способность к решению жизненных и профессиональных задач в той или иной области. Коммуникативная компетенция – это не только способность понимания чужих и порождение своих собственных высказываний, но и владение сложными коммуникативными навыками и умениями, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах. Коммуникативную компетенцию в дошкольном и младшем

школьном возрасте следует рассматривать как совокупность умений, определяющих желание субъекта вступать в контакт с окружающими; умение организовать общение, включающее умение слушать собеседника, умение эмоционально сопереживать, проявлять эмпатию, умение решать конфликтные ситуации и т.п.; знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими.

1.2. Особенности коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Основываясь на ФГОС ДО и модель Е.А. Смирновой, где выделены компоненты коммуникативной компетенции на дошкольной ступени, мы рассмотрели особенности коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Особого внимания заслуживают особенности формирования коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. У некоторых детей даже при нормальном слухе и интеллекте резко задерживается формирование каждого из компонентов языка: фонетики, лексики, грамматики. Это нарушение впервые было установлено Р.Е. Левиной и определено как общее недоразвитие речи. У всех детей с общим недоразвитием речи всегда отмечается нарушение звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха, выраженное отставание в формировании словарного запаса и грамматического строя. Общее недоразвитие речи может проявляться в разной степени. Поэтому выделяют три уровня речевого развития: I уровень речевого развития характеризуется отсутствием речи, так называемые «безречевые дети»; II уровень речевого развития – начатки общеупотребительной речи; III уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Необходимо также отметить, что Т.Б.

Филичевой был выделен IV уровень речевого развития, который характеризуется незначительными нарушениями всех компонентов языка (56).

Формирование коммуникативной компетенции возможно у детей с ОНР III и IV уровня речевого развития, так как эти уровни характеризуется развернутой разговорной фразой, отсутствуют грубые отклонения в развитии различных сторон речи. Имеющиеся нарушения в речи детей касаются в основном сложных речевых единиц. Но имеющееся недоразвитие речевых средств снижает уровень общения, способствует возникновению психологических особенностей, порождает специфические черты общего и речевого поведения, приводит к снижению активности в общении. Нарушения речевой функции приводят к нарушению процесса коммуникаций, что ведет к недоразвитию коммуникативной компетенции в целом.

В.К. Воробьева (5), Г.С. Гуменная (10), Л.Ф. Спирина (45), Т.Б. Филичева (56), Л.Б. Халилова (57), Г.В. Чиркина (62), С.Н. Шаховская (27) отмечают, что для детей с ОНР характерным является несовершенство структурно-семантической организации контекстной речи. Дети испытывают трудности при программировании высказывания, синтезировании отдельных элементов в структурное целое, отборе языкового материала для той или иной цели.

В.П. Глухов (8), Н.К. Усольцева (54), О.Е. Грибова (9) и др. исследователи отмечают, что трудности общения проявляются в несформированности основных форм коммуникации, смешении иерархии целей общения, снижении потребности в нем.

Л.Г. Соловьева (44), Е.А. Харитонова (58) говорят о недостаточности вербальных средств общения, что лишает возможности взаимодействия детей, становится препятствием в формировании игрового процесса. Авторами признано, что речевые нарушения сказываются на характере взаимоотношений ребенка с окружающими, на формировании его самосознания и самооценки.

В исследованиях Ю.Ф. Гаркуши и В.В. Коржевиной отмечается, что у дошкольников с ОНР имеются нарушения общения, проявляющиеся в незрелости мотивационно-потребностной сферы, имеющиеся трудности

связаны с комплексом речевых и когнитивных нарушений, преобладающей формой общения со взрослыми является ситуативно-деловая, что не соответствует возрастной норме (6).

Н.В. Дубова отмечает, что у детей дошкольного возраста с ОНР наблюдается затруднение свободного общения. Дети могут вступать в контакт с окружающими только в присутствии своих знакомых (родителей, воспитателей), которые могут внести соответствующие пояснения в их речь. Свободное общение таких детей очень затруднено. Вместе с тем на данном этапе дети уже пользуются всеми частями речи, правильно употребляют простые грамматические формы, пытаются строить сложносочиненные и сложноподчиненные предложения (18).

В исследовании И.Ю. Кондратенко делается отмечается недостаточная коммуникативная активность дошкольников в процессе различных ситуаций общения, что сказывается на особенностях их речевого поведения (23).

Г.В. Чиркиной дошкольники с общим недоразвитием речи были разделены на три группы в зависимости от уровня коммуникативных нарушений и степени переживания речевого дефекта.

Дети первой группы не демонстрируют переживание речевого дефекта, они активно взаимодействуют со взрослыми и сверстниками, широко используют при этом невербальные средства общения, часто обращаются друг к другу с вопросами, комментирующими и побуждающими высказываниями.

Дети второй группы не стремятся к общению, на вопросы стараются отвечать односложно, избегают ситуаций, требующих использования речи, в игре прибегают к невербальным средствам общения, демонстрируют умеренные переживания дефекта.

У детей третьей группы отмечается речевой негативизм, который выражается в отказе от общения, замкнутости, агрессивности, заниженной самооценке. Дети избегают общения с взрослым и сверстниками, они редко являются инициаторами общения, предпочитают скорее вступить в общение с взрослым, чем со сверстником. Дети этой группы предпочитают действовать

молча, часто не учитывая невербальный контекст ситуации. Могут создавать конфликтные ситуации, активно включаются в конфликты, возникшие между другими детьми (62).

Исследования Ю.Ф. Гаркуши (6), Е.М. Мастюковой (29), Т.А. Ткаченко (52) подчеркивают, что у детей ОНР нарушаются все формы общения межличностного взаимодействия, тормозится развитие игровой деятельности, которая имеет ведущее значение в общем психическом развитии. У детей с речевым недоразвитием оказываются сниженными в разной степени потребность в общении со сверстниками и желание разворачивать совместную игру, а также уровень самооценки речевого развития у таких детей по-разному влияет на процесс общения со сверстниками и взрослыми.

Л.Г. Соловьева выделяет два типа нарушения коммуникативного общения со взрослым у детей с речевыми нарушениями. Нарушение коммуникативной компетенции по первому типу отличается:

- неактивностью детей в ходе диалога, низким количеством инициативных высказываний и неспособностью дать реактивную реплику, способную стимулировать собеседника к продолжению разговора, т.е. предпочтение невербальных и односложных ответов;
- односторонним характером диалога, который поддерживается только за счет участия в нем взрослого;
- неизменностью позиций в общении (взрослый – говорящий, ребенок – слушающий);
- особенностями поведения детей в ситуации общения: робостью, неуверенностью, скованностью.

Вторая модель коммуникативной недостаточности характеризуется:

- выраженной активностью детей в ходе беседы за счет появления большого количества инициативных высказываний и развернутого характера реакций;
- снижением внимания к словам собеседника, что обусловило неадекватность реакции и инициаций;

- нарушением структуры диалога, определяемым отсутствием речевой выдержки, преждевременностью речевых реакций, склонностью перебивать собеседника;
- возможностью смены позиций «говорящий – слушающий» за счет появления собственных инициаций;
- особенностями поведения детей в ситуации общения: импульсивностью, некоторой многословностью, суетливостью (44).

Л.Г. Соловьева, изучая особенности развития коммуникативной способности у дошкольников с общим недоразвитием речи, отметила, что у большинства из них отмечается дефицитарность коммуникативной компетенции. Речевые и коммуникативные затруднения препятствуют установлению и поддержанию контактов со сверстниками во время игры, формированию игры как деятельности. Особенности диалогического поведения во время игровой деятельности проявляются в многословности, склонности перебивать собеседника, неспособности выслушать его до конца. Дети используют такие типы высказываний, которые не требуют речевой реакции сверстника. Следовательно, подлинное диалогическое общение у них не формируется (44).

Психолого-педагогический анализ деятельности общения детей с общим недоразвитием речи, проведенный О.С. Павловой, обеспечил достаточно объективными данными, отражающими специфику коммуникативного поведения исследуемой категории детей. Экспериментальное изучение коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста с недоразвитием речи показало, что она значительно отличается от процесса общения их нормально развивающихся сверстников как по уровню своего развития, так и по основным качественным показателям. Ограниченные возможности речевой коммуникации, весьма характерные для дошкольников данного контингента, нередко сопровождаются снижением мотивационно-потребностной сферы общения, трудностями реализации речевых и паралингвистических средств, сравнительно медленным усвоением языковых

понятий. Обнаруживая себя на этапе дошкольного детства, комплекс нарушений речевого и когнитивного порядка заметно препятствует организации коммуникативного поведения ребенка с общим недоразвитием речи, затрудняет его речевой контакт со взрослым, способствует изоляции от коллектива сверстников (34).

Немногочисленные исследования Т.Н. Волковской (4), О.В. Дзюбы (13), Л.С. Дмитриевских (15), Г.Х. Юсуповой (4) и др. по проблеме изучения коммуникативной компетентности у детей с ОНР свидетельствуют о том, что у них наблюдается низкая коммуникативная направленность речи, снижена потребность в общении, не сформированы способы коммуникации, отсутствуют заинтересованность в контактах, способность к сотрудничеству, наблюдаются неумение ориентироваться в ситуациях общения, речевой негативизм и др.

О.В. Дзюба говорит, что коммуникативная компетенция дошкольников с общим недоразвитием речи представляет собой совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективность протекания коммуникативных процессов (овладение навыками речевого общения, восприятие, оценка и интерпретация коммуникативных действий, планирование ситуации общения) с учетом специфики протекания речевого нарушения, включающих воздействие на мотивационную сферу (изменение ценностных ориентаций и установок личности, формирование коммуникативной культуры), а также правила регуляции коммуникативного поведения дошкольника и средств его коррекции (13).

Дети с ОНР имеют сложности в осуществлении коммуникации, что обусловлено недостаточной сформированностью языковых средств, неумением их использовать в общении. По данным Е.А. Гущиной, у 70% детей старшего дошкольного возраста отмечаются трудности в коммуникативной сфере. Неспособность ребенка к организации процесса общения затрудняет межличностное взаимодействие детей, создает серьезные проблемы на пути их развития и обучения (11).

Экспериментальное изучение специфики развития коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи Е.Е. Дмитриевой и Я.И. Ветровой показало, что низкий уровень сформированности коммуникативной компетенции наблюдался у 55% детей с ОНР и у 5% детей с нормальным речевым развитием. Эти дети затруднялись в определении эмоциональных состояний, не могли определить их причину и предположить дальнейшее развитие событий. Они обнаруживали нерешительность в контактах с партнером, не смогли получить от собеседника необходимую информацию, действовали индивидуально. В большинстве случаев эти дети не проявляли активности и пассивно следовали за более инициативными детьми, не высказывая своего мнения. Они не считались с интересами сверстников, при этом умения отстаивать свою точку зрения не наблюдалось. Некоторые из них провоцировали конфликт вследствие неспособности высказать свою точку зрения. В общении с партнером данные дети не соблюдали нормы взаимодействия. Они проявляли равнодушие к сверстникам либо неспособность оказать действенную помощь, при этом отказывались от помощи взрослого и сверстников. Средний уровень сформированности коммуникативной компетенции наблюдались у 40% детей с ОНР и у 65% детей с нормальным речевым развитием. Эти дети проявили умение определять эмоциональное состояние других только с помощью взрослого. Они легко контактировали со сверстниками, стремились к общению. Межличностное общение характеризовалось избирательностью и половой дифференциацией. Они проявили умение получать необходимую информацию, прибегая к помощи взрослого. Дети продемонстрировали недостаточную, но положительно направленную активность в общении (принимали предложение инициатора, могли возразить, учитывая свои интересы, выступали со встречным предложением, спокойно отстаивая свое мнение). В целом они проявили умение вести диалог с окружающими. Дети продемонстрировали знание норм организованного взаимодействия, но могли их нарушать, не всегда учитывая интересы собеседников. Они замечали

затруднения сверстников, но не всегда оказывали необходимую им помощь. Помощь принимали, но самостоятельно за ней не обращались. По разрешению конфликтных ситуаций не проявляли инициативы: шли на уступки, не отстаивая своей точки зрения, свои интересы в большинстве случаев подчиняли интересам других детей. Высокий уровень сформированности коммуникативной компетенции наблюдался у 30% детей с нормальным речевым развитием и всего лишь у 5% детей с ОНР. Эти дети самостоятельно и правильно определяли эмоциональное состояние сверстников и взрослого, могли рассказать о нем. Они легко принимали на себя функции организаторов взаимодействия, распределяли обязанности, роли; проявляли умение выслушать собеседника, согласовать с ним свои предложения, убедить, уступить. Дети довольно легко вступали в диалог со сверстником, проявляли отзывчивость, способность принять и оказать действенную помощь. Они активно взаимодействовали с членами группы, решающими общую задачу, спокойно отстаивали свою точку зрения, проявляя при этом уважительное отношение к партнеру. С легкостью получали необходимую информацию в процессе общения. При возникновении конфликтных ситуаций старались найти справедливое разрешение либо обращались к взрослому. Таким образом, результаты сравнительного исследования свидетельствовали о неполноценном формировании коммуникативной компетенции о ее системном нарушении у старших дошкольников с ОНР (14).

К особенностям коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с ОНР относятся: наличие развернутой фразовой речи с элементами недоразвития лексики, грамматики, фразеологии; характерно неточное понимание и употребление обобщенных понятий, слов с абстрактно-обобщенным значением; словарный запас ниже, чем у детей без речевой патологии; трудности в воспроизведении слов и фраз сложной слоговой структуры; недостаточная дифференциация звуков на слух; низкая речевая активность и недостаточная критичность к своему дефекту; нарушение фонематического восприятия; снижение потребности в общении,

несформированность способов коммуникации (диалогической и монологической речи) незаинтересованность в контактах и т. д (25).

Таким образом, многие авторы отмечают трудности процесса формирования коммуникативной компетенции у старших дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи. Коммуникативные затруднения препятствуют установлению и поддержанию контактов со сверстниками и взрослыми. Исследования свидетельствуют о том, что у детей с ОНР наблюдается низкая коммуникативная направленность речи, снижена потребность в общении, не сформированы способы коммуникации, отсутствуют заинтересованность в контактах, способность к сотрудничеству, наблюдаются неумение ориентироваться в ситуациях общения, речевой негативизм и др.

1.3. Методические аспекты формирования коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (на региональном компоненте)

В условиях демократизации общества закономерен процесс пробуждения национального самосознания народов России. Значит, система образования должна быть переориентирована на возрождение и удовлетворение национально-культурных запросов общества. В настоящее время, принятый ФГОС ДО дает возможность на 40% внедрить национально-региональный компонент в программу дошкольного учреждения (12).

В законе «Об образовании» закреплены два компонента стандарта – федеральный и региональный. Федеральный компонент стандарта обеспечивает единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, а региональный компонент предусматривает возможность введения содержания, связанного с традициями, культурой региона.

Ознакомление с концепцией регионального компонента показало, что если целостный подход и педагогическая практика предполагают изучение природы, культуры, истории по линии – «Мир – Отечество – родной край», то

ребенок осваивает мир в обратном порядке: для него опыт знакомства с природой, с хозяйственной деятельностью человека, с памятниками истории и культуры происходит именно там, где он живет.

Переход образовательной политики к потребностям отдельных регионов и их ценностям происходит из освоения ребенком различных сфер жизни, различных ролей, через сознание себя представителем своего села, района, края, страны, человеческой цивилизации в целом. В связи с этим возникает естественная необходимость введения регионального компонента в образование (19).

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования одним из важных аспектов современной государственной политики определяет введение национально-регионального компонента в систему образования разного уровня. «Стратегии развития дошкольного, общего и дополнительного образования Белгородской области на 2013-2020 годы» учитывает региональные приоритеты, определяющие содержание образования дошкольников. Сложившаяся в настоящее время в Белгородской области система работы с дошкольниками, выстроенная в соответствии с региональной моделью, в общем, обеспечивает условия для свободного развития личности ребенка (49).

ФГОС ДО выдвигает одним из основополагающих принципов дошкольного воспитания приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства (55).

Для эффективной реализации культурной направленности регионального компонента дошкольного образования были выявлены и обоснованы следующие педагогические условия:

- формирование культурной направленности личности дошкольника, на основе обновления содержания регионального компонента дошкольного образования с учетом социально-этнической среды группы;
- подготовка педагогического коллектива к реализации культурной направленности регионального компонента дошкольного образования;

- создание культурно-развивающей среды дошкольной группы;
- организация эффективного взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи (12).

Вышесказанное подтверждает актуальность использования регионального компонента в образовании дошкольников. Так как одной из ключевых компетенций дошкольного возраста является коммуникативная, то ее формирование на основе регионального компонента будет весьма актуальным.

ФГОС дошкольного образования изменяет представления о содержании в условиях реализации образовательной области «Социально-коммуникативное развитие». Содержание направлено на присвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания; формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками; формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье, малой родине и Отечеству, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках; формирование основ безопасности в быту, социуме, природе (55).

Формирование коммуникативной компетенции у дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи, отличается от детей без нарушений речи, так как дети с ОНР сталкиваются с трудностями, которые менее характерны для детей без речевой патологии, например, замедленный темп работы, сниженная активность, низкий уровень познавательных процессов, особенности их речевого нарушения (нарушение лексики, грамматики, связной речи) и др. Поэтому применение материала, основанного на региональном компоненте, является значимым, особенно для данной категории детей, так как им легче приобретать знания, умения и навыки не на абстрактных понятиях, а на знакомом им материале, на том, что находится рядом, то, что их окружает.

Учителем-логопедом И.В. Степановой (г. Губкинский) разработана «Программа дополнительного образования с национально-региональным компонентом для детей с ОНР» (47). Построение данной программы обеспечивает системный подход к речевому развитию, экологическому образованию детей, формирует осознанное отношение к природе, в форме использования модели, игровых занятий, что помогает развивать у детей важнейшие операции мышления. Эта форма работы построена на совместном творчестве педагога и ребенка, она не традиционна, стимулирует познавательную и творческую активность детей и в полной мере отвечает требованиям педагогике сотрудничества.

Настоящая программа разработана на основе обязательного минимума содержания по познавательному развитию для детей старшего дошкольного возраста. Всего 32 занятия в год. Диагностика проводится 2 раза в год: вводная (сентябрь-октябрь, и итоговая (апрель-май). По этой программе занимаются дети с общим недоразвитием речи, которые посещают логопункт при ДООУ. Программа рассчитана на 2 года, для детей старшей и подготовительной групп (5-7 лет). Особенностью курса является выделение специального времени для занятий, направленных на развитие коммуникативных навыков дошкольников, на реализацию национально-регионального компонента, так как дети должны знать об особенностях края, в котором они живут. Программа составлена по блокам с постепенным усложнением изучаемого материала данного курса и с учётом реализации межпредметных связей по разделам:

1. «Изодеятельность», где используются произведения живописи о природе по сезонам, изготавливаются различные изделия из природного материала.

2. «Художественная литература», где используются произведения о природе.

3. «Музыкальное воспитание», где реализуются музыкальные произведения о природе, сезонных изменениях, проводятся музыкальные праздники и развлечения.

4. «Физическое воспитание», где прививаются основы здорового образа жизни, проводятся экскурсии, походы, развлечения на улице.

5. «Логоритмика», где используется своеобразная форма активной терапии, средством воздействия в комплексе методик и учебной дисциплины.

Все занятия данной программы основаны на игровой деятельности, так как игра является естественной потребностью данного возраста.

Задачи программного курса.

1. Важнейшей задачей является обогащение личностного опыта положительного, гуманного взаимодействия ребенка с природой, расширение экологически ценных контактов с растениями и животными, объектами неживой природы; и укрепление познавательного интереса, любви к природе.

2. Расширять и обобщать знания детей о мире природы и животном мире родного края.

3. Развивать общие познавательные способности: умение наблюдать, описывать, строить предположения и предлагать способы их проверки, находить причинно-следственные связи.

4. Формировать осознанное и бережное отношение детей к природе нашего края.

Выделены ожидаемые результаты. Ожидаемые результаты к концу первого года обучения:

– воспитание дошкольников, как членов общества, хорошо понимающих свою связь с природой, свое предназначение в природе родного края.

– воспитание у детей элементов экологического сознания, ценностных ориентаций в поведении и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей среде родного края.

– в системе формирования отношения детей к природе большое место занимает развитие познавательного интереса в природе, а также эстетических чувств, связанных с её красотой.

- развитие коммуникативных навыков, обогащение словарного запаса.

Ожидаемый результат к концу второго года обучения:

- одним из важнейших принципов является наиболее ответственное и сложное, завершение работы по систематизации знаний, начатое в старшей группе, которое реализуется путем формирования или развития уже имеющихся обобщений и установление новых по содержанию и более сложных по структуре связей, необходимых для построения знаний в систему и их дальнейшее развитие.

- привлечение детей к экологически ориентированной деятельности, совершенствуя трудовую деятельность, которой придаётся экологическая направленность.

- формирование чувства ритма, накопление пассивного и активного словаря ребёнка.

Так как связная речь является компонентом коммуникативной компетенции, то примером может быть предлагаемая учителем-логопедом Ириной Владимировной Рузаевой «Программа по развитию связной монологической речи с учетом национально-регионального компонента», рассчитанная на детей с общим недоразвитием речи III уровня старшего дошкольного возраста (39). Настоящая программа составлена с учетом рекомендаций Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной «Коррекционное обучение и воспитание детей с ОНР». Используются все традиционные и коррекционные формы организации работы по развитию связной речи детей, обогащая их особенностями национального колорита. Развитие связной монологической речи формируется при составлении описательных рассказов, рассказов по сюжетным и художественным картинкам, пересказа литературно-художественных произведений, рассказов по серии сюжетных картин. Основными формами являются фронтальные и подгрупповые занятия, которые проводятся 1 раз в неделю логопедом, предварительная работа – воспитателем. Планирование коррекционных занятий разделено на три периода

обучения: октябрь – ноябрь (8 занятий); декабрь – февраль (12 занятий); март – май (12 занятий). Всего 32 занятия в год: составление рассказа по серии сюжетных картин – 7 часов; формирование простого описательного рассказа по схеме – 5 часов; пересказ литературно-художественного произведения – 15 часов; рассматривание художественной картины – 5 часов.

Задачи программы:

- обучение детей связному последовательному составлению рассказа с опорой на наглядность;
- формировать у детей активный зрительный и слуховой контроль над составлением самостоятельного высказывания;
- обучение детей приемам планирования собственного рассказа;
- развитие диалогической формы речи;
- совершенствование усвоение норм языка, развитие лексико-грамматических категорий, активизация и обогащение словарным запасом детей, творческие задания;
- воспитание нравственно-патриотических чувств.

Структура занятий по обучению связной речи детей с общим недоразвитием речи строится на типичных методиках по дошкольному образованию Тихеевой Е.И., Ушаковой О.С., Жуковой Н.С., Чиркиной Г.В., но с учетом коррекционной направленности и с обязательным включением национально-регионального компонента.

1. Вводная часть. Цель: настроить детей на восприятие произведения (картины, серии картин, схем) и на активную познавательную деятельность. Продолжительность этого этапа 1-2 минуты.

2. Введение в тему. Цель: активизировать знания детей, установить объем имеющихся представлений, точность сенсорных эталонов, лексический запас и его грамматический уровень. Продолжительность – 3-5 минут.

3. Лексико-грамматический анализ предъявленного произведения (чтение текста педагогом, разбор картины, серии картин, объяснение описательных схем). Цель: научить воспринимать красоту, поэтичность, чувствовать

нравственный смысл произведения, картины, особенности языка, художественной насыщенности, реалистичности событий, которыми пользуются авторы и художники; Продолжительность – 5 минут.

4. Моделирование связного рассказа детей с помощью наглядности. Цель: целенаправленное воздействие на способность составление связного последовательного сообщения, в частности путем выделения главных смысловых звеньев сюжета произведения. Это способствует адекватному воспроизведению текста рассказа и понятию картин и серий картин. Необходимо применять методику моделирования сюжета с помощью условно-наглядной схемы. Это блоки-квадраты, фланелеграф предметные картины с условными символами, картины-схемы, мнемотаблицы, коллажи, иллюстрированное панно. Продолжительность – 3-5 минут.

5. Физкультурная минутка. Должна быть насыщена лексическим материалом и соответствовать теме проводимого занятия.

6. Актуализация знаний. Продолжительность – 2-3 минуты.

7. Составление устного связного монологического высказывания детьми. Продолжительность – 10 минут

8. Анализ и обсуждение детских пересказов. При анализе отмечать такие качества составленного связного рассказа, как полнота, последовательность передачи содержания, смысловое соответствие тексту, картине и серии картин. Особенно обращать внимание детей на удачное использование средств образной выразительности, проявление элементов творчества. В ходе коллективного обсуждения рассказов дети вносят свои дополнения, указывают на допущенные ошибки в употреблении слов и словосочетаний. Таким образом, создавать дополнительные возможности для упражнения детей с патологией речи в подборе лексем, правильном употреблении словоформ и построении предложений. Продолжительность – 2-3 минуты.

9. Рисование. Цель: способствовать лучшему осмыслению текста, формированию навыков самостоятельного рассказывания, уметь записывать

художественное произведение изобразительными средствами, при этом развивается восприятие, внимание, рука ребенка

Программа по развитию связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с учетом национально-регионального компонента помогает справиться с поставленной задачей. Повышает самостоятельность при составлении связного рассказа, существенно улучшает показатели связности, последовательности, информативности повествования, с выраженными сдвигами в лексико-грамматическом формировании высказываний и нравственно-патриотическом воспитании. Дает детям много познавательных знаний, укрепляет мысль о единстве человека и природы, о нравственной ответственности за свой родной край.

Таким образом, использование материала на основе регионального компонента является актуальным в настоящее время, и формирование коммуникативной компетенции на региональном компоненте у дошкольников с общим недоразвитием речи будет развивать не только его нравственные качества, необходимые, как гражданину этой страны, но и необходимые компоненты коммуникативной компетенции, доступные для дошкольного возраста, учитывая специфику речевого развития детей, имеющих общее недоразвитие речи.

Выводы по первой главе

Понятие «коммуникативная компетенция» по происхождению означает некоторую систему требований к человеку, связанных с процессом общения: грамотная речь, знание ораторских приемов, умение проявить индивидуальный подход к собеседнику и т.д. Если речь идет о способностях отдельного человека, то говорят о проявлении коммуникативной компетентности. Коммуникативная компетенция – это некоторая система требований, а коммуникативная компетентность – степень соответствия человека этой системе требований.

Коммуникативная компетенция включает такие компоненты, как владение той или иной лексикой, развитость устной и письменной речи, умение соблюдать этику и этикет общения, владение коммуникативными тактиками и стратегиями, знание личностных особенностей и типичных проблем людей, с которыми предстоит общаться, умение анализировать внешние сигналы, способность гасить конфликты, владение навыками активного слушания, владение ораторским искусством, актерские способности, умение организовывать и вести переговоры, иные деловые встречи, эмпатия, умение проникнуться интересами другого человека.

Исследования многих авторов указывают на особенности формирования коммуникативной компетенции у детей с общим недоразвитием речи. Для детей данной категории характерными являются нарушения речевой функции, которые приводят к нарушению процесса коммуникаций, что ведет к недоразвитию коммуникативной компетенции в целом. Авторы отмечают, что у детей дошкольного возраста с ОНР наблюдается затруднение свободного общения, также коммуникативные затруднения препятствуют установлению и поддержанию контактов со сверстниками во время игры, формированию игры как деятельности, наблюдается низкая коммуникативная направленность речи, не сформированы способы коммуникации, отсутствуют заинтересованность в контактах, наблюдаются неумение ориентироваться в ситуациях общения, речевой негативизм и др.

Несовершенство коммуникативной компетенции, речевая инактивность детей с общим недоразвитием речи не обеспечивают процесса свободной коммуникации и, в свою очередь, не способствуют развитию речемыслительной и познавательной деятельности, препятствуют овладению знаниями, отрицательно влияют на личностное развитие и поведение дошкольника. Поэтому использование материала, включающего информацию о региональной культуре, является не только важным для развития социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, но и для овладения речью как средством общения, то

есть научиться взаимодействовать с другими людьми как членами общества, где будут реализовываться социальные отношения людей, т.е. будут формироваться все компоненты коммуникативной компетенции.

ГЛАВА II. СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (НА РЕГИОНАЛЬНОМ КОМПОНЕНТЕ)

2.1. Исследование уровня сформированности коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

После изучения теоретического материала по проблеме формирования коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (на региональном компоненте), мы перешли к практической части работы.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида «Земский» № 10 г. Белгорода. Период экспериментального исследования составлял 7 месяцев с мая 2015 года по февраль 2016 года. В исследовании

приняли участие 12 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, III уровень речевого развития.

МБДОУ д/с №10 «Земский» работает по общеобразовательной программе дошкольного образовательного учреждения, разработанной на основе: примерной основной общеобразовательной программы «Детство» под редакцией Т.И. Бабаевой; коррекционных программ: «Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада» Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной; «Программа логопедической работы по преодолению фонетико-фонематического недоразвития у детей» Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной.

Опытно-экспериментальная часть состояла из трех этапов:

1. Констатирующий этап эксперимента – выявление уровня сформированности коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (май 2015 г.).

2. Формирующий этап эксперимента – организация и проведение коррекционно-педагогической работа по формированию коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (на региональном компоненте) (сентябрь 2015 г. – январь 2016 г.)

3. Контрольный этап эксперимента – анализ эффективности коррекционно-педагогической по формированию коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (на региональном компоненте) (февраль 2016 г.).

В начале констатирующего этапа нами было проведено анкетирование родителей, целью которого являлось изучение представлений, интереса и отношения родителей к этнокультурному развитию детей. Содержание анкеты представлено в приложении 1. В исследовании приняли участие 12 родителей детей, участвующих в эксперименте.

Проанализировав модель поэтапного развития коммуникативной компетентности в различных государственных образовательных учреждениях Е.А. Смирновой и положения ФГОС ДО, учитывая нарушения

коммуникативной функции у детей с общим недоразвитием речи, нами были выделены разделы, которые стали основой для разработки диагностического комплекса:

1. Выявления уровня сформированности диалогической речи.
2. Выявления уровня сформированности связной монологической речи.
3. Выявления уровня сформированности умения работать в группе.
4. Выявления уровня сформированности умения выполнять разные социальные роли.

1. Выявления уровня сформированности диалогической речи

Мы использовали методику «Выявление уровня развития навыков диалогического общения» из пособия М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной «Речевое развитие дошкольников».

Экспериментатор посредством непринужденной беседы выяснял способы дошкольников вступать в разговор с незнакомым человеком, поддерживать его на элементарном уровне, давая ответы на вопросы.

Беседа предполагала комплексное исследование ребенка: умение вступать в контакт, эмоциональное общение, развитие связной устной речи (1).

Описание беседы и критерии оценки представлены в приложении 2.

2. Выявления уровня сформированности связной монологической речи

Мы остановились на исследовании связной монологической речи с помощью серии заданий, опираясь на методику В.П. Глухова. В.П. Глухов предлагает систему обучения рассказыванию, состоящую из нескольких этапов. Дети овладевают навыками связной речи в следующих формах: составление высказываний по наглядному восприятию, воспроизведение прослушанного текста, составление рассказа-описания, рассказывание с элементами творчества.

В целях комплексного исследования связной речи детей использовались серии заданий, которые включали:

- составление предложений по отдельным ситуационным картинкам;
- составление предложения по трем картинкам, связанным тематически;

- пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа);
- составление рассказа по серии сюжетных картинок;
- сочинение рассказа на основе личного опыта,
- составление рассказа-описания (8).

Описание заданий представлено в приложении 3. Наглядный материал к методике В.П. Глухова предложен в приложении 4.

3. Выявления уровня сформированности умения работать в группе

Проанализировав диагностические задания из пособия «Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников для работы с детьми 5-7 лет» под редакцией О.В. Дыбиной, нами выделены параметры и соответствующие им задания из диагностики коммуникативных умений:

- умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам; умение спокойно отстаивать свое мнение;
- умение принимать участи в коллективных делах (договариваться, уступать и т.д.);
- умение не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях и решать их (самостоятельно или при помощи взрослого) с помощью речи (35).

Задания и критерии оценки результатов представлены в приложении 5.

4. Выявления уровня сформированности умения выполнять разные социальные роли

Для определения уровня сформированности умения выполнять разные социальные роли у дошкольников была разработана схема наблюдения. В нее включены основные параметры, определяющие развитие ролевой игры, в соответствии с концепцией Д.Б. Эльконина. Предлагаемая схема позволяет осуществить как качественный, так и количественный анализ. Итак, для изучения уровня сформированности умения выполнять разные социальные роли необходимо организовать ролевую игру в группе из 4-5 дошкольников одного возраста. Тема игры задается взрослым, который и осуществляет диагностическое наблюдение. Взрослый не вмешивается в процесс игры,

оказывая минимальную помощь в случае необходимости. Тему игры можно выбирать любую, главное – чтобы в ней было достаточно ролей для всех детей. Наиболее оптимальными здесь могут быть такие игры, как «Путешествие», «День рождения у белочки (зайчика)» и др., не имеющие четко заданной ситуации и позволяющие включать в сюжет игры разные роли. Например, путешествуя, один из детей может заболеть и ему нужно будет обратиться к врачу, потребуется строить мост, чтобы перебраться через речку. Использование узкоспециализированных тематических игр, «Больница», «Строители» и т.д., нецелесообразно из-за жесткой заданности, иногда даже заученности ролей (например, врач, медсестра, больной). Начать игру можно примерно так: «Ребята, давайте мы с вами поиграем в день рождения. Кто из вас скажет, что это за праздник и как он обычно проходит? (ответы детей). А сейчас мы начинаем игру». В случае необходимости взрослый оказывает минимальную помощь в организации игрового процесса. Наблюдение можно проводить и за игрой, возникшей спонтанно, по собственной инициативе детей. Игра «День рождения у зайчика», «Путешествие».

Анализ игровой деятельности осуществляется по 7 критериям:

- распределение ролей;
- основное содержание игры;
- ролевое поведение;
- игровые действия;
- использование атрибутики и предметов-заместителей;
- использование ролевой речи;
- выполнение правил.

Каждый критерий оценивается по 4 уровням. При этом, несмотря на то, что не существует жесткой зависимости между возрастом и уровнем развития игровой деятельности, представляется целесообразным установить следующие возрастные рамки для каждого уровня:

1 уровень – от 2,0 до 3,5 лет (очень низкий уровень);

2 уровень – от 3,5 до 4,5 лет (низкий уровень);

3 уровень – от 4,5 до 5,5 лет (средний уровень);

4 уровень – старше 5,5 лет (высокий уровень).

Эти возрастные рамки позволяют как планировать работу с детьми того или иного возраста по формированию необходимых навыков, так и отслеживать эффективность работы (64).

Описание уровней по каждому критерию представлено в приложении 6.

После проведения всех методик по заданным разделам составляется сводная таблица, где отражаются уровни сформированности по каждому разделу, после чего выводится общий уровень, т.е. уровень сформированности коммуникативной компетенции в целом. Количество преобладающих уровней по всем разделам и является уровнем сформированности коммуникативной компетенции.

В приложении 7 описаны ответы родителей на вопросы, предлагаемые в анкете. Анализ анкет родителей показал, что большинство родителей считают, что необходимо приобщать детей к народной культуре и традициям, только один родитель написал, что это совершенно не нужное дело. На вопрос: Существуют ли традиции в Вашей семье? Какие? Двое ответили, что традиций нет, остальные написали похожее, например, «На 9 мая участвуем в параде. Поздравляем ветеранов. Всей семьей собираемся по праздникам». О том, какие народные праздники они знают, были такие ответы: Масленица, Иван Купала, Пасха, Рождество, Троица, Медовый Спас. На вопрос: Какие народные праздники Вы отмечаете в Вашей семье? ответили: Рождество, Пасха, а также тут ответили: «Не отмечаем». Ответы на вопрос: Как Вы знакомите с народными праздниками своего ребенка? Были такие ответы: ходим на праздники, никак. Об особенностях народных традиций города, края родители ответили так: проводятся различные праздники в парке (на Рождество, на Пасху и другие праздники), парад в честь Дня Победы, День города или «Я не слежу за традициями края». Родители предложили следующие формы совместно с ДООУ в рамках «Народные традиции», «Народные праздники», «Народные игры»: праздники с родителями, народные игры на улице со всеми детьми, а

также последовал ответ «Мне все равно». На вопрос: Примите ли Вы участие в организации и проведении народного праздника в детском саду? ответили 6 – «Да», 6 – «Нет, некогда». Были предложены следующие рекомендации в целях улучшения совместной работы ДООУ и семьи по приобщению детей к народной культуре и традициям: чаще проводить мероприятия в этом направлении, приобщать родителей к подготовке, к участию в таких праздниках; 5 человек не ответили на данный вопрос.

Обобщая результаты анкетирования, делаем вывод, что родители мало заинтересованы в данной проблеме, у большинства семей нет своих традиций, они никак не приобщают детей к народным обычаям и традициям, знания о традициях, народных праздниках недостаточны. Для многих родителей характерно безразличие к данному направлению, считая, что это совершенно не нужное дело, которое развивать в настоящее время не актуально и не нужно, так как это никакой пользы для ребенка не принесет.

Результаты исследования уровня сформированности диалогической речи (Выявление уровня развития навыков диалогического общения. М.М. Алексеева, В.И. Яшина «Речевое развитие дошкольников») представлены в табл. 2.1. Ответы детей представлены в приложении 8.

Таблица 2.1

Результаты исследования уровня сформированности диалогической речи

№	Список детей	Баллы	Уровень
1	Анна Б.	1	Н
2	Дмитрий А.	1	Н
3	Елена Р.	1	Н
4	Игорь И.	4	С
5	Кирилл О.	5	С
6	Марина В.	3	Н
7	Наташа Л.	3	Н
8	Никита Л.	5	С
9	Ольга В.	2	Н
10	Полина Л.	1	Н
11	Роман П.	2	Н
12	Тимофей П.	4	С

Исследование уровня сформированности диалогической речи показало, что уровень оказался низким для большинства дошкольников с ОНР. Низкий уровень составил 66,7%, средний уровень – 33,3%.

Анализ ответов детей показал, что у 8 детей наблюдается трудности при вступлении в диалог, дети не могут подобрать нужные слова, отмечается бедность, неточность лексики (*неа, нет, да, есть, кукла, помогаю*), грубые аграмматизмы (*слушаюся, бегаца, складую, убираца*), речь интонационно невыразительна, дети не проявляют активности и инициативности при общении, нужно отметить отсутствие интереса к заданию, невнимательность, необходима была помощь экспериментатора, который задавал вопрос повторно или применял наводящие вопросы, но многие дети даже так не смогли ответить на вопрос. Многие вопросы дети пропускали, особенно те, которые требовали объяснения (*Ты с ними часто ссоришься? Почему?; Тебе нравится твой воспитатель? Почему?*), а также практически никто из этих детей не ответил на вопрос: *Каким ты хочешь, чтобы был человек?*

У 4 детей отмечались отдельные неточности, затруднения в воспроизведении текста (*Тимофей. Пять будет летом. Играца можно в песке, там, мячики. Нет. Добрый. Помогаю всё. Никита. Хорошим, добрым.*), единичные аграмматизмы (*играца, добрый*), незначительная помощь в виде подсказок (*например, где можно играть?, какие качества у человека?*), ребенок участвует в общении чаще по инициативе взрослого, редко пользуется невербальными средствами общения.

Результаты исследования уровня сформированности связной монологической речи (Методика В.П. Глухова) представлены в табл. 2.2. Результаты по каждой методике представлены в приложении 9.

Таблица 2.2

Результаты исследования уровня сформированности связной
монологической речи

№	Список детей	Составление предложения по отдельным ситуационным картинкам	Составление предложения по трем картинкам	Пересказ текста	Составление рассказа по серии сюжетных картинок	Составление рассказа на основе личного опыта	Составление рассказа-описания	Уровень
1	Анна Б.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
2	Дмитрий А.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
3	Елена Р.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
4	Игорь И.	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н
5	Кирилл О.	С	С	Н	Н	Н	Н	Н
6	Марина В.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
7	Наташа Л.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
8	Никита Л.	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н
9	Ольга В.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
10	Полина Л.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
11	Роман П.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
12	Тимофей П.	С	С	Н	Н	Н	Н	Н

Обобщая результаты данного исследования, делаем вывод, что уровень сформированности связной монологической речи у детей с ОНР низкий (100%).

При выполнении задания 1: Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам, четверо детей составляли законченное высказывание, длительно выбирая нужное слово (*Девочка льет, поливает цветы*). Восемь дошкольников построили фразу с помощью дополнительного вопроса, указывающего на выполненное субъектом действие (*Что делает девочка? Что держит в руках? Что мальчик делает? Что держит в руках? и т.п.*), не все варианты задания были выполнены (*Мальчик ловит рыбу, Девочка катается на санках*).

При выполнении задания 2: Составление предложения по трем картинкам, у двоих детей имелись отдельные недостатки в построении фразы,

адекватной по смыслу и соответствующей вероятной предметной ситуации (*Бабушка с нитками и спицами, Нитки и спицы у бабушки*). Трое детей не смогли составить фразу высказывание с использованием всех трех картинок, несмотря на оказываемую ему помощь, например, говорили следующее: *Спица, у бабушка, с нитками; Спицы с нитки, Нитки, спицы и у нее*.

Пересказ текста оказался трудным заданием для детей данной категории, пересказ составлен по наводящим вопросам, связность изложения нарушена. Примером может служить следующий пересказ: *«Пришел журавель. А она позвала в гости. Типо приходи. Он не поела у него. А Потом лиса туда пошла. А этот самый журавель. Вот. И лиса голодный. Журавль взял такую посуду. Лиса не смогла туда достать. Пошла, не поела. И всё. И злые были»*.

При выполнении задания 4: Составление рассказа по серии сюжетных картинок, необходимо отметить, что рассказы детей составлены с помощью наводящих вопросов, его связность резко нарушена, отмечается пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету. Были заданы такие наводящие вопросы: Какое время года изображено на картинке. Что ты еще видишь на этой картинке? Что на последней картинке нарисовано? Где дети? Что делают дети? Что делают птицы? Например: *«Снег вокруг. Деревя. Дети ходят, их.. раз, два, три, четыре, пять. Много птиц сидит, кучей. На лавке дети скачат, играюща, короче»*.

Сочинение рассказа на основе личного опыта оказалось очень трудным заданием, в рассказах детей отражены все вопросы задания, отдельные его фрагменты представляют собой простое перечисление предметов и действий, информативность рассказа недостаточна. Например, *«Там снег кругом. Мы скачем, бежим с друг другом. Снежки кидаемся. Играюща люблю, там, санки, на лыжи ходить, бабу лепить с снега, короче много играемся мы. Игры зимой: катающа на санках, на коньки ходить, на лед, потом бегать, лепить снеговика, кидающа снегом»*.

У детей с ОНР рассказ-описание составлен с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали предмета. Описание предмета не отображает многих его существенных свойств и признаков, не отмечается какой-либо логически обусловленной последовательности рассказа. Например, *«Овощ. В огороде, у бабушки. Обычный. Холодный. Круглый обычно. Красный цветом. Порезать, салаты»*.

Результаты исследования уровня сформированности умения работать в группе (О.В. Дыбина) представлены в табл. 2.3. В приложении 10 представлены результаты по всем заданиям.

Таблица 2.3

Результаты исследования уровня сформированности умения работать в группе

№	Список детей	Баллы	Уровень
1	Анна Б.	3	Н
2	Дмитрий А.	3	Н
3	Елена Р.	3	Н
4	Игорь И.	3	Н
5	Кирилл О.	3	Н
6	Марина В.	3	Н
7	Наташа Л.	3	Н
8	Никита Л.	3	Н
9	Ольга В.	3	Н
10	Полина Л.	3	Н
11	Роман П.	3	Н
12	Тимофей П.	4	С

Исследование уровня сформированности умения работать в группе показали низкие результаты: низкий уровень – 91,7%, средний уровень – 8,3%.

При выполнении задания «Необитаемый остров» для одного ребенка характерен средний уровень умения выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам, умения, спокойно отстаивать свое мнение, т.к. ребенок отмечался недостаточной, но положительной активностью в общении, принимал предложение инициатора, соглашаясь; мог возразить, учитывая свои интересы, выступал со встречным предложением. Например, *«Да, отправимся в путешествие. На другой остров. Там лучше. Нет, это не подходит, там ничего нет. Он необитаемый»*. Остальные дети не проявляли активности, пассивно следовали за взрослым или за более активным ребенком,

не высказывая ни своего мнения, ни желания; некоторые проявляет отрицательную направленность в общении, с эгоистическими тенденциями, т.е. не учитывали желания сверстников, настаивает на своем (*Я не пойду. Я Хочу так. Нет. Не буду так делать.*).

Задание «Помощники» показало, что дети не умеют принимать участи в коллективных делах, так как они не могли определиться, кто будет капитаном, никто не проявил активности, не высказал своих пожеланий, дети проявляли равнодушие к сверстникам, от помощи взрослого отказывались, как будто не слыша его.

Задание «Не поделили игрушку» показало, что большинство детей провоцировали конфликт, не учитывали интересы других детей, дошкольники этой группы не способны спокойно высказывать свое мнение, необходимо отметить проявление агрессии у некоторых детей, т.е. бросили игрушкой в другого ребенка, хотели ударить его, стиснув зубы, зажав кулаки, стояли, а потом бросались на другого ребенка, помощи взрослого не просили.

Результаты исследования уровня сформированности умения выполнять разные социальные роли представлены в табл. 2.4. Подробные результаты представлены в приложении 11.

Таблица 2.4

Результаты исследования уровня сформированности умения выполнять
разные социальные роли

№	Список детей	Уровень
1	Анна Б.	Н
2	Дмитрий А.	Н
3	Елена Р.	Н
4	Игорь И.	Н
5	Кирилл О.	Н
6	Марина В.	Н
7	Наташа Л.	Н
8	Никита Л.	Н
9	Ольга В.	Н
10	Полина Л.	Н
11	Роман П.	Н
12	Тимофей П.	С

Исследование уровня сформированности умения выполнять разные социальные роли показали низкие результаты: низкий уровень – 91,7%, средний уровень – 8,3%.

Распределение ролей происходило под руководством взрослого, который задал наводящие вопросы: «Какие роли есть в игре? Кто будет играть роль Зайчика? Кто хочет быть Лисичкой?» и т.д. Основное содержание игры состояло из действий с предметом в соответствии с реальностью (*зайчик прыгает, лиса бежит, волк пришел к лисе – как в мультфильме*), также было отмечено у некоторых детей действие с предметом, направленное на другого (*кормили зайчика, укладывали спать, брали куклу, убаюкивали*). Роль называлась ребенком, выполнение роли сводилось к реализации действий (*Я Лиса, Я заяц и т.п. Заяц приглашает гостей. Лиса пришла, волк пришел и другие*). Игровые действия были жестко фиксированы (*зайчик сидит за столом, лисичка накрывает стол, волк пришел в гости с конфетами*). Дети самостоятельно использовали атрибутику к игре (*брали посуду, муляжи, мебель*). Наблюдалось отсутствие ролевой речи, обращение к играющим по имени (*Никита пришел. Аня сидит*), у других детей отмечалось наличие ролевого обращения, т.е. обращение к играющим по названию роли (*Зайчик, Лисичка, гости мои*). Двое детей не выполняли правила игры (*сели за стол отдельно, взяли машинку, куклу*), у других правила было явно не выделены, но в конфликтных ситуациях правила побеждали (*У меня День рождения. Я хочу! (Лиса). Заяц: По правилам у меня! Волк: Да!*).

Результаты исследования коммуникативной компетенции у старших дошкольников с ОНР на констатирующем этапе представлены в табл. 2.5 и рис. 2.1.

Таблица 2.5

Результаты исследования коммуникативной компетенции у старших дошкольников с ОНР на констатирующем этапе

№	Список детей	Выявления уровня сформированности диалогической речи	Выявления уровня сформированности связной монологической речи	Выявления уровня сформированности умения работать в группе	Выявления уровня сформированности умения выполнять разные социальные роли	Уровень коммуникативной компетенции
1	Анна Б.	Н	Н	Н	Н	Н
2	Дмитрий А.	Н	Н	Н	Н	Н
3	Елена Р.	Н	Н	Н	Н	Н
4	Игорь И.	С	Н	Н	Н	Н
5	Кирилл О.	С	Н	Н	Н	Н
6	Марина В.	Н	Н	Н	Н	Н
7	Наташа Л.	Н	Н	Н	Н	Н
8	Никита Л.	С	Н	Н	Н	Н
9	Ольга В.	Н	Н	Н	Н	Н
10	Полина Л.	Н	Н	Н	Н	Н
11	Роман П.	Н	Н	Н	Н	Н
12	Тимофей П.	С	Н	С	С	С

Из таблицы, видно, что уровень сформированности коммуникативной компетенции у детей с ОНР находится на низком уровне (91,7%), только один дошкольник имеет средний уровень (8,3%). У четверых детей диалогическая речь находится на среднем уровне, у остальных – на низком уровне; уровень сформированности остальных компонентов коммуникативной компетенции (монологическая речь, умение работать в группе, умение выполнять разные социальные роли) низкий.

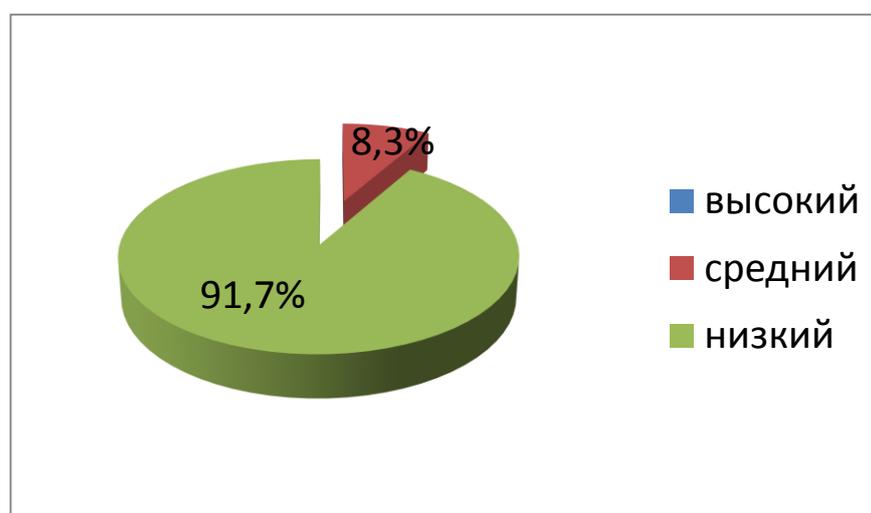


Рис. 2.1. Результаты исследования коммуникативной компетенции у старших дошкольников с ОНР на констатирующем этапе

Таким образом, результаты констатирующего этапа показали, что уровень сформированности коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи низкий (91,7%) (средний уровень – 8,3%). Все компоненты коммуникативной компетенции, практически у всех детей, имели низкие показатели. Для диалогической речи дошкольников с ОНР характерно нежелание вступать в диалог, активность общения низкая, в высказываниях детей отмечено нарушение связности и логичности, предложения простые, незаконченные, имелись грамматические и лексические ошибки, побуждающие и направляющие вопросы экспериментатора не всегда помогали ответить ребенку на вопрос.

Особенно трудными для детей с ОНР оказались задания на выявление уровня сформированности монологической речи, они показали, что дети не могут составить фразу высказывание с использованием трех картинок, пересказ составляется по наводящим вопросам, отмечались пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, рассказ по серии сюжетных картинок составлен с помощью наводящих вопросов, его связность резко нарушена, отмечался пропуск существенных моментов действия, рассказ на основе личного опыта показал, что отсутствовал один или два фрагмента рассказа, большая его часть представляла простое перечисление предметов и действий, рассказ-описание составлен с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали предмета, описание предмета не отображало многих его существенных свойств и признаков.

Умение работать в группе находилось на низком уровне, так как дети не вступали в общение, не проявляли активности, пассивно следовали за инициативными детьми, проявляли равнодушие к сверстникам, от помощи взрослого и сверстников отказывались, провоцировали конфликт, не учитывая

интересы других детей, а также не способны спокойно высказывать свое мнение.

Уровень сформированности умения выполнять разные социальные роли низкий, так как дети не способны распределять роли, действия не всегда совпадали с содержанием игры, роль в игре не всегда выполнялась, а если выполнялась, то сводилась к реализации отдельных действий, игровые действия жестко фиксированы, использование атрибутики чаще всего происходило при подсказке взрослого, отмечалось отсутствие ролевой речи или наличие ролевого обращения, т.е. обращение к играющим по названию роли, чаще всего правила в игре явно не выделены.

Полученные результаты подтвердили необходимость проведения целенаправленной работы по формированию коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

2.2. Организация и проведение коррекционно-педагогической работа по формированию коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (на региональном компоненте)

Учитывая полученные результаты на констатирующем этапе, нами определена система коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (на региональном компоненте).

Формирование коммуникативной компетенции у старших дошкольников с ОНР обеспечивается посредством совокупности определенных требований, при выполнении которых будут сформированы у детей данной категории компетенции (см. табл. 2.6)

Таблица 2.6

Требования по формированию коммуникативной компетенции

Требования	Формируемые компетенции
Формирование коммуникативной	– умение вести диалог, беседу;

компетенции дошкольников представлено в качестве педагогической цели;	<ul style="list-style-type: none"> — развивается готовность сочувствовать, сопереживать людям, животным, растениям, которые нас окружают; — независимость и умение сохранять уверенность в себе, несмотря на временные трудности и неудачи; — в умении достойно принимать критику в свой адрес и высказывать критику в адрес других детей с позитивных позиций; — овладение элементарными нормами синтаксиса, морфологии: связность, последовательность речевого высказывания (описание, повествование, рассуждение); — умение принимать на себя разные социальные роли.
Формирование коммуникативной компетенции дошкольников организуется в условиях совместной деятельности педагога и ребенка с учетом индивидуально-возрастных особенностей, специфики речевого развития;	
Разработана система работы по формированию коммуникативной компетенции дошкольников в педагогическом процессе дошкольного учебного заведения, а также диагностический инструментарий, способный обеспечить контроль за развитием данного процесса с целью его оптимизации.	

Развитие и перспективы ребенка, имеющего речевые нарушения, во многом зависят от специалистов, которые с ним работают в дошкольном образовательном учреждении, а также их родителей. Взаимодействие специалистов и семьи способствует полноценному развитию ребенка, а значит, и формированию ключевых компетенций, в частности коммуникативной. Схема взаимодействия семьи и дошкольного образовательного учреждения, специалистов между собой по проблеме исследования представлена в рис. 2.2.

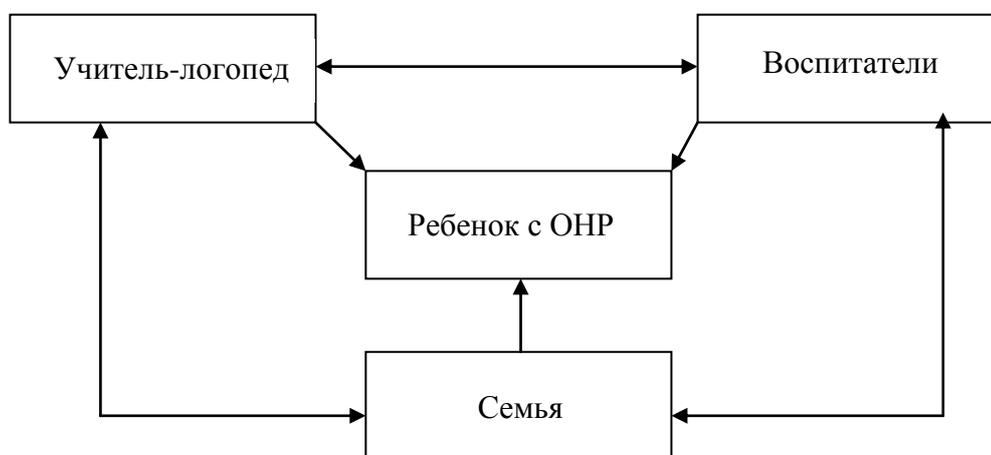


Рис.2.2 Схема взаимодействия семьи и дошкольного образовательного учреждения

Основываясь на положения ФГОС ДО и модели Е.А. Смирновой, нами выделены разделы, которые стали основой для разработки конспектов занятий по формированию коммуникативной компетенции (на региональном компоненте). Разделы для формирования коммуникативной компетенции старших дошкольников с ОНР представлены в табл.2.7.

Таблица 2.7

Разделы формирования коммуникативной компетенции старших дошкольников с ОНР

Название раздела	Неделя
Формирование диалогической речи	Первая
Формирование связной монологической речи	Вторая
Формирование умения работать в группе	Третья
Формирование умения выполнять разные социальные роли	Четвертая

Занятия были распределены таким образом, чтобы данная задача решалась комплексно, т.е. на первой неделе было проведено занятие, направленное на формирование диалогической речи; второе занятие – формирование связной монологической речи; третье занятие – формирование умения работать в группе; четвертое занятие – формирование умения выполнять разные социальные роли. Таким образом, проводились занятия в течение пяти месяцев, всего было проведено 20 занятий, из них одно – обобщающее, которое показало наглядный результат проделанной работы.

В табл. 2.8 представлены занятия по формированию коммуникативной компетенции (на региональном компоненте), проводимые в течение сентября 2015 г. – января 2016 г. Примеры некоторых конспектов (сентябрь) представлены в приложениях 12.

Таблица 2.8

Занятия по формированию коммуникативной компетенции
(на региональном компоненте)

Название общей темы	Неделя	Темы занятий	Количество часов
---------------------	--------	--------------	------------------

Сентябрь Тема «Огород, сад»	1	Мой край – частица великой России	2 ч
	2	Народные промыслы Белгородской области	
	3	Есть у нас огород	
	4	Осенины	
Октябрь Тема «Осень. Деревья. Грибы. Осенний праздник»	1	Осень в Белгороде	2 ч
	2	Белгородская ярмарка	
	3	Параскева-льняница, Параскева Пятница	
	4	Деревенские посиделки	
Ноябрь Тема «Одежда. Обувь. Мебель. Посуда»	1	Народный женский и мужской костюм Белгородской области	2 ч
	2	Белгородские глиняные, расписные!	
	3	Я кувшинчик уронила и об пол его разбила	
	4	Праздник русского самовара	
Декабрь Тема «Зима. Растения в доме. Новогодний праздник»	1	Филлиповки	2 ч
	2	Зима пришла в наш город!	
	3	Новогодние забавы	
	4	Встреча прошлого и настоящего	
Январь Тема «Домашние. Дикие птицы»	2	Васильев день	1,5 ч
	3	Белгород православный	
	4	Месяц январь – зимы государь	
Обобщающее занятие		Народные гулянья на Белогорье	40 мин

Перед логопедом и воспитателями была поставлена цель выстраивания единой системы взаимодействия учителя-логопеда и воспитателей ДОУ. Все занятия воспитателя, дидактические игры, режимные моменты использовались для упражнения детей в доступной самостоятельной речи. Основой для этой работы служили навыки, приобретенные детьми на логопедических занятиях. В течение дня воспитатель организовывал в группе такие режимные моменты, как умывание, одевание, прием пищи, и одновременно упражнял детей в кратких или развернутых ответах на вопросы, закреплял умения задавать вопросы, поддерживать диалог, составлять рассказы, работать в группе и выполнять разные социальные роли. Необходимая предварительная работа к занятиям логопеда приводилась воспитателем. Задания представлены в приложении 13. Правильная организация детского коллектива, четкое проведение режимных моментов оказывали положительное воздействие на физическое и психическое состояние ребенка и, следовательно, на состояние его речи.

В таблице 2.9 представлены задачи, стоящие перед учителем-логопедом и воспитателем.

Таблица 2.9

**Совместная коррекционно-педагогической работы учителя-логопеда
и воспитателя**

Задачи, стоящие перед учителем-логопедом	Задачи, стоящие перед воспитателем
<i>Коррекционная работа</i>	
1. Создание условий для проявления речевой активности и подражательности, преодоление речевого негативизма.	1. Создание обстановки эмоционального благополучия детей в группе.
2. Обследование уровня сформированности коммуникативной компетенции детей.	
3. Изучение результатов обследования. Планирование коррекционной работы.	3. Изучение результатов с целью перспективного планирования коррекционной работы.
4. Обсуждение результатов обследования. Составление психолого-педагогической характеристики группы в целом.	
5. Формирование диалогической речи	5. Закрепление навыка диалогической речи
6. Формирование связной монологической речи	6. Закрепление связной монологической речи
7. Формирование умения работать в группе	7. Закрепление умения работать в группе
8. Формирование умения выполнять разные социальные роли	8. Закрепление умения выполнять разные социальные роли
<i>Организация жизни и деятельности детей</i>	
1. Распределение детей на подгруппы для занятий.	1. Четкое соблюдение режима дня, смена труда и отдыха, достаточного пребывания детей на свежем воздухе, выполнение оздоровительных мероприятий.
2. Составление рационального расписания занятий.	2. Составление расписания занятий в соответствии с возрастом детей.
3. Использование подгрупповой и фронтальной формы работы для осуществления поставленных задач.	3. Организация педагогической среды для формирования коммуникативной компетенции детей.
<i>Создание необходимых условий</i>	
1. Оснащение и оборудование логопедического кабинета в соответствии с требованиями к нему.	1. Оснащение группы наглядным, дидактическим, игровым материалом в соответствии с требованиями программы воспитания и коррекционного обучения детей.
2. Повышение компетенции воспитателей через самообразование, методическую работу	
3. Привлечение родителей к коррекционной работе, проведение с ними консультаций, использование практических приемов и упражнений для работы с детьми дома по закреплению навыков, полученных в детском саду; проведение совместных праздников.	

План работы логопеда с воспитателями представлен в табл. 2.10.

Таблица 2.10

План работы с воспитателями

№	Тема	Программное содержание	Форма проведения	Время проведения
1	Задания	Способствовать формированию коммуникативной компетенции, т.е. формировать монологическую и диалогическую речь, умение работать в группе, умение выполнять разные социальные роли, используя средства народной культуры.	Режимные моменты, занятия	Сентябрь-Январь
2	Народные гулянья на Белогорье	Приобщить детей и родителей к белгородской народной культуре, обобщить их знания; способствовать формированию коммуникативной компетенции детей.	Совместный праздник с детьми	Январь

Взаимодействие с воспитателями помогало закреплять знания и умения, которые дети приобретали на логопедических занятиях. Что позволило обогатить словарный запас детей, способствовало развитию умения пользоваться приобретенными знаниями в свободной речи, а также содействовало систематизации знаний о родном крае, его традициях.

Для воспитателей предложены задания, проводившиеся в режимных моментах, на занятиях воспитателя, которые способствовали закреплению знаний и умений, которые приобретали дети на логопедических занятиях, целью которых было формирование коммуникативной компетенции (на региональном компоненте).

При подготовке к празднику «Народные гулянья на Белогорье» вместе с воспитателями определили роли для детей, воспитатели раздали слова детям, предупредили каждого родители о том, что нужно их выучить. Воспитатели

очень хорошо шли на контакт, они репетировали с детьми, (проигрывали, как должно быть, учили песни). И на празднике воспитатели активно участвовали, водили хоровод, играли.

Важным направлением формирования коммуникативной компетенции также является целенаправленная работа с педагогами и родителями по формированию коммуникативной компетенции старших дошкольников с ОНР. В основе взаимодействия ДООУ и семьи лежит сотрудничество педагогов и родителей, которое предполагает равенство позиций партнеров, уважительное отношение друг к другу взаимодействующих сторон. Сотрудничество предполагало не только взаимные действия, но и взаимопонимание, взаимоуважение, доверие, взаимопознание, взаимовлияние. Активная совместная работа педагогов и родителей позволяла лучше узнать друг друга, способствовала усилению их взаимоотношений.

Составлен план мероприятий, проводимых с родителями, представленный в табл. 2.11. Конспекты мероприятий с родителями представлены в приложении 14, 15.

Таблица 2.11

План работы с родителями

№	Тема	Программное содержание	Форма проведения	Время проведения
1	Влияние средств народной культуры на формирование коммуникативной компетенции детей	Расширить представление родителей о коммуникативной компетенции; рассказать значение средств народной культуры для гармоничного развития ребенка, для формирования коммуникативной компетенции.	Родительское собрание	Октябрь
2	Как сформировать коммуникативную компетенцию дошкольника на основе региональной культуры	Привлечение внимания родителей к вопросу формирования коммуникативной компетенции дошкольника с помощью на основе региональной культуры	Круглый стол	Ноябрь
3	Народные гулянья на Белогорье	Приобщить детей и родителей к белгородской народной	Совместный праздник с	Январь

		культуре, обобщить их знания; способствовать формированию коммуникативной компетенции детей.	детьми	
--	--	--	--------	--

Проведение запланированных мероприятий показало интерес со стороны многих родителей. Выступление на родительском собрании с темой «Влияние средств народной культуры на формирование коммуникативной компетенции детей» вызвало много вопросов, но после услышанных ответов, у родителей появилось понимание понятия «коммуникативная компетенция», ее особенности, как развивать, как использовать материал о региональной культуре. Многие говорили, что слышали такое понятие, но на самом деле до донца не знали его значения, его структуру и особенности.

Круглый стол «Как сформировать коммуникативную компетенцию дошкольника на основе региональной культуры» оставил яркие впечатления у родителей, так как не просто слушание того, что рассказывают, а испытание того, что дети могут делать, что не получается, они попробовали на себе. Ответы на вопросы, хоровод, пантомима, разные упражнения, которые были проведены, оставили только положительные впечатления со стороны родителей. После проведенного мероприятия некоторые родители подходили и спрашивали, например: «Вот мой не говорит развернутыми предложениями, а как выяснилось должен уже давно говорить? Как быть?», «А вы можете посоветовать литературу по развитию коммуникативной компетенции?», «А как дома развивать, что можно использовать?», «Я бы хотела позаниматься дома, не подскажете, какие задания использовать?» и т.п.

Самым ярким мероприятием оказался совместный праздник, подготовленный родителями, воспитателями и детьми «Народные гулянья на Белогорье». При раздаче слов каждый ребенок просил себе роль, каждый родитель участвовал, не было отказа от помощи при подготовке к празднику. Дети и родители получили удовольствие, и многие песни, игры, взятые из районов Белгородской области, которые исполнялись народом в давние времена, и сейчас сохранились только, как память, нами были воспроизведены.

Дети познакомились с традициями народа Белогорья, а родители систематизировали свои знания, а также узнали новые обычаи, совсем неизвестные ранее народные песни, игры.

Таким образом, предложенная система коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (на региональном компоненте) включала в себя взаимодействие логопеда, воспитателей, родителей. Разработка планов работы для воспитателей и родителей и реализация их на практике способствовала всестороннему воздействию на развитие ребенка, участие родителей и воспитателей в коррекционном процессе содействовала совершенствованию и закреплению имеющихся у детей знаний и умений. Разработанная система занятий для детей способствовала формированию всех элементов коммуникативной компетенции, т.е. формирование диалогической речи, монологической речи, умения работать в группе, умения выполнять разные социальные роли (указанных в ФГОС ДО).

2.3. Анализ эффективности коррекционно-педагогической по формированию коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (на региональном компоненте)

Для выявления динамики уровня сформированности коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи нами проведен контрольный этап. На контрольном этапе мы использовали тот же диагностический материал, что и на констатирующем этапе, лишь изменен наглядный материал, с учетом того, что с детьми была проведена коррекционно-педагогическая работа. Наглядный материал представлен в приложении 16, 17.

Результаты исследования уровня сформированности диалогической речи представлены в табл. 2.12.

Таблица 2.12

Результаты исследования уровня сформированности диалогической речи

№	Список детей	Баллы	Уровень
1	Анна Б.	4	С
2	Дмитрий А.	2	Н
3	Елена Р.	4	С
4	Игорь И.	5	С
5	Кирилл О.	5	С
6	Марина В.	3	Н
7	Наташа Л.	3	Н
8	Никита Л.	5	С
9	Ольга В.	3	Н
10	Полина Л.	2	Н
11	Роман П.	3	Н
12	Тимофей П.	5	С

Исследование уровня сформированности диалогической речи показало, что уровень оказался низким для большинства дошкольников с ОНР. Низкий уровень составил 50%, средний уровень – 50%.

Данные исследования показали, что 6 детей в диалогической речи имели отдельные неточности, затруднения в воспроизведении текста, единичные аграмматизмы, требовалась незначительная помощь в виде подсказок, участвовали в общении чаще по инициативе взрослого. Остальным детям с низким уровнем требовалась помощь со стороны экспериментатора, наблюдались бедность, неточность лексики, грубые аграмматизмы, дети не проявляли инициативности при общении, были невнимательными.

Результаты исследования уровня сформированности связной монологической речи представлены в табл. 2.13.

Таблица 2.13

Результаты исследования уровня сформированности связной
монологической речи

№	Список детей	Составление предложения по отдельным ситуационным картинкам	Составление предложения по трем картинкам	Пересказ текста	Составление рассказа по серии сюжетных картинок	Составление рассказа на основе личного опыта	Составление рассказа-описания	Уровень
1	Анна Б.	С	С	Н	Н	Н	Н	Н
2	Дмитрий А.	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н

3	Елена Р.	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н
4	Игорь И.	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н
5	Кирилл О.	С	С	Н	Н	Н	Н	Н
6	Марина В.	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н
7	Наташа Л.	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н
8	Никита Л.	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н
9	Ольга В.	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н
10	Полина Л.	С	С	Н	Н	Н	Н	Н
11	Роман П.	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н
12	Тимофей П.	С	С	Н	Н	Н	Н	Н

Обобщая результаты данного исследования, делаем вывод, что уровень сформированности связной монологической речи у детей с ОНР низкий – 100%.

При составлении предложений по отдельным ситуационным картинкам 7 детей имели средний уровень, т.к. выполнили все задания, только долго выбирали нужные слова, остальные – низкий, т.к. фраза была составлена с помощью вопроса, не все варианты задания выполнены.

Составление предложения по трем картинкам показало, что 8 детей имели средний уровень, потому что были отмечены только отдельные недостатки в построении фразы, адекватной по смыслу и соответствующей предметной ситуации, низкий уровень у 4 детей – не смогли составить фразу с использованием всех трех картинок, несмотря на оказываемую ему помощь.

При пересказе у 1 дошкольника средний уровень, т.к. пересказ был составлен с некоторой помощью (стимулирующие вопросы), но полностью передал содержание текста, остальные дети с низким уровнем составили пересказ по наводящим вопросам, где была нарушена связность изложения.

Составление рассказа по серии сюжетных картинок показало, что все дети составляли рассказ с помощью наводящих вопросов, связность резко нарушена, отмечались пропуски существенных моментов действия и целых фрагментов.

При сочинении рассказа на основе личного опыта у детей был отмечен низкий уровень, т.к. в рассказах были отражены все вопросы задания, отдельные его фрагменты представляли простое перечисление предметов или действий, информативность рассказа была недостаточна.

Составление рассказа-описания показало, что это задание трудное, рассказы были составлены с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали предмета. Описание предмета не отображало многих его существенных свойств и признаков, не отмечалось какой-либо логически обусловленной последовательности рассказа.

Результаты исследования уровня сформированности умения работать в группе представлены в табл. 2.14.

Таблица 2.14

Результаты исследования уровня сформированности умения работать в группе

№	Список детей	Баллы	Уровень
1	Анна Б.	3	Н
2	Дмитрий А.	4	С
3	Елена Р.	3	Н
4	Игорь И.	4	С
5	Кирилл О.	4	С
6	Марина В.	4	С
7	Наташа Л.	3	Н
8	Никита Л.	4	С
9	Ольга В.	4	С
10	Полина Л.	3	Н
11	Роман П.	3	Н
12	Тимофей П.	5	С

Исследование уровня сформированности умения работать в группе показали низкие результаты: низкий уровень – 41,7%, средний уровень – 58,3%.

У 7 детей отмечен средний уровень, что говорит о том, что дошкольники отмечались недостаточной, но положительной активностью в общении, принимали предложение инициатора, также могли возразить, учитывая свои интересы или выступить со встречным предложением (*А может вот так сделаем, А давайте*). Дети не провоцировали конфликт, но инициативы по его разрешению не проявляли. У остальных детей отмечен низкий уровень, так как они не проявляли активности, пассивно следовали за инициативными детьми, от помощи взрослого и сверстников отказывались, провоцировали конфликт, не учитывая интересы других детей (*Я не буду делать! Мне это не нравится!*).

Результаты исследования уровня сформированности умения выполнять разные социальные роли представлены в табл. 2.15.

Таблица 2.15

Результаты исследования уровня сформированности умения выполнять
разные социальные роли

№	Список детей	Уровень
1	Анна Б.	Н
2	Дмитрий А.	Н
3	Елена Р.	Н
4	Игорь И.	С
5	Кирилл О.	С
6	Марина В.	Н
7	Наташа Л.	С
8	Никита Л.	С
9	Ольга В.	Н
10	Полина Л.	С
11	Роман П.	С
12	Тимофей П.	С

Исследование уровня сформированности умения выполнять разные социальные роли показали низкие результаты: низкий уровень – 41,7%, средний уровень – 58,3%.

У 7 старших дошкольников отмечен средний уровень сформированности умения выполнять разные социальные роли, дети самостоятельно могли распределить роли, выполнять действия в соответствии с их ролью (*картограф работал с картами, туристы собирали рюкзак, гид говорил, куда идут*), роли почти всегда выделены четко, игровые действия логичны (*гид собирал людей, туристы слушались, картограф смотрел карту, говорил, куда идти и т.п.*), использовали большое количество атрибутивных предметов (*карта, рюкзак, одежда соответствующая каждой роли, еда*), отмечалась ролевая речь или просто ролевое обращение, правила выделены и соблюдались (*«Идем за мной», «Идем за гидом», «Что скажет картограф?»*).

У 5 детей – низкий уровень – дети самостоятельно не могли распределить роли, только с помощью экспериментатора, называлась роль своя (*участник*

путешествия, картограф, гид и др.), выполнялись действия, некоторые правила были четко выделены (*отвечаю за карты, веду людей, слушаю указания и иду*), не всегда выполнялись («*Я тоже хочу карту*», «*Я буду вести,!*»), игровые действия часто жестко фиксированные (*я иду сзади, гид впереди, я с картой*), самостоятельно выбирали необходимую атрибутику к игре (*карта, рюкзак, еда*), отмечалось наличие ролевого обращения (*гид, картограф, турист*).

Результаты исследования коммуникативной компетенции у старших дошкольников с ОНР на контрольном этапе представлены в табл. 2.16 и рис. 2.2.

Таблица 2.16

Результаты исследования коммуникативной компетенции у старших дошкольников с ОНР на контрольном этапе

№	Список детей	Выявления уровня сформированности диалогической речи	Выявления уровня сформированности связной монологической речи	Выявления уровня сформированности умения работать в группе	Выявления уровня сформированности умения выполнять разные социальные роли	Уровень коммуникативной компетенции
1	Анна Б.	С	Н	Н	Н	Н
2	Дмитрий А.	Н	Н	С	Н	Н
3	Елена Р.	С	Н	Н	Н	Н
4	Игорь И.	С	Н	С	С	С
5	Кирилл О.	С	Н	С	С	С
6	Марина В.	Н	Н	С	Н	Н
7	Наташа Л.	Н	Н	Н	С	Н
8	Никита Л.	С	Н	С	С	С
9	Ольга В.	Н	Н	С	Н	Н
10	Полина Л.	Н	Н	Н	С	Н
11	Роман П.	Н	Н	Н	С	Н
12	Тимофей П.	С	Н	С	С	С

Из таблицы, видно, что уровень сформированности коммуникативной компетенции у детей с ОНР следующий: средний уровень – 33,3%, низкий

уровень – 66,7%. У половины детей уровень диалогической речи средний, у другой – низкий, монологическая речь находится на низком уровне, уровень сформированности умения работать в группе у 7 детей – средний, у остальных – низкий, уровень сформированности умения выполнять разные социальные роли у 7 дошкольников – средний, у остальных – низкий.

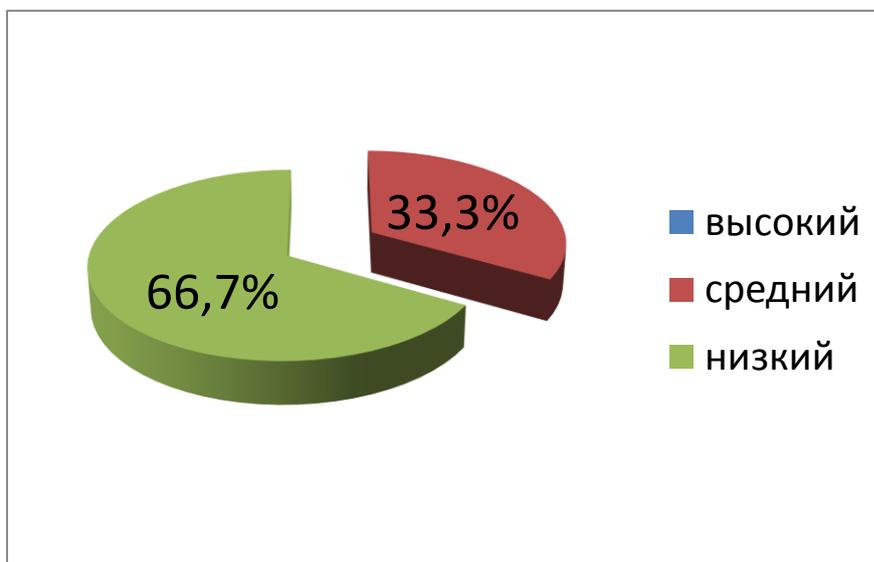


Рис. 2.2. Результаты исследования коммуникативной компетенции у старших дошкольников с ОНР на контрольном этапе

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента представлен в табл. 2.17 рис. 2.3.

Таблица 2.17

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента

№	Список детей	Констатирующий этап	Контрольный этап
1	Анна Б.	Н	Н
2	Дмитрий А.	Н	Н
3	Елена Р.	Н	Н
4	Игорь И.	Н	С
5	Кирилл О.	Н	С
6	Марина В.	Н	Н
7	Натasha Л.	Н	Н
8	Никита Л.	Н	С
9	Ольга В.	Н	Н
10	Полина Л.	Н	Н
11	Роман П.	Н	Н

12	Тимофей П.	С	С
----	------------	---	---

Из таблицы видно, что уровень сформированности коммуникативной компетенции у старших дошкольников с ОНР повысился. На констатирующем этапе средний уровень составлял 8,3%, низкий – 91,7%, на контрольном среднем уровне составил 33,3%, низкий уровень – 66,7%, т.е. низкий уровень уменьшился на 25%, соответственно средний увеличился на 25%, что говорит о положительной динамике.

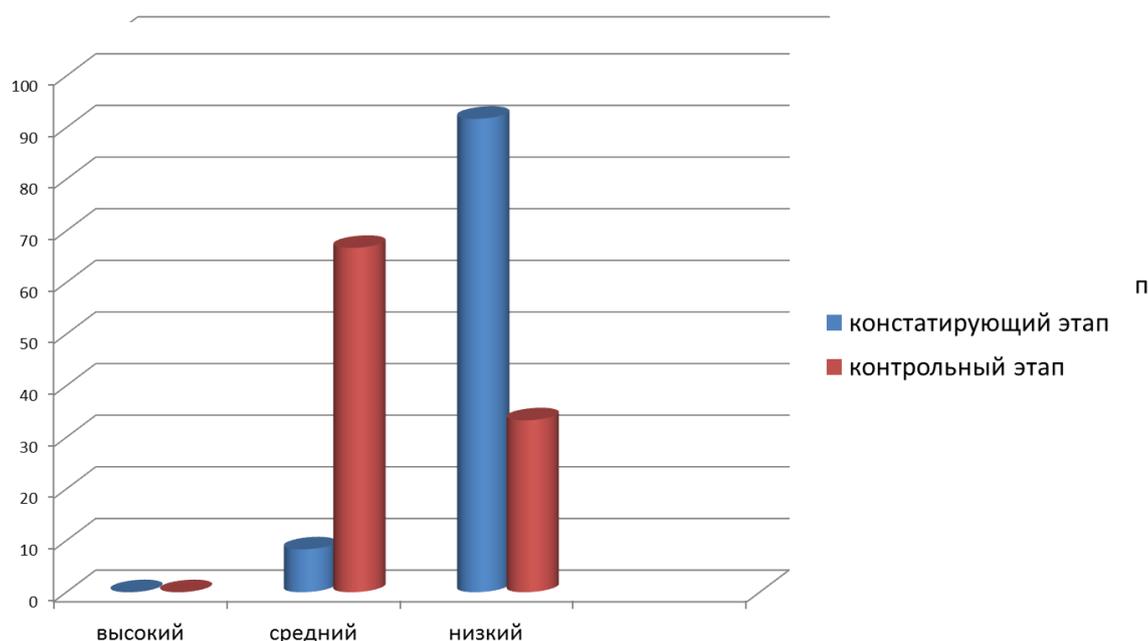


Рис. 2.3. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Таким образом, исследование на контрольном этапе показало, что уровень сформированности коммуникативной компетенции у старших дошкольников с ОНР повысился: низкий уровень уменьшился на 25%, соответственно средний увеличился на 25%. Наиболее положительная динамика замечена при исследовании уровня сформированности умений работать в группе и выполнять разные социальные роли, где уровень повысился значительно, хороший результат показан при исследовании диалогической речи, а уровень монологической речи повысился лишь по некоторым

показателям, но, обобщая результаты, уровень оказался все-таки низким. Особенности диалогической речи детей с ОНР являлись неумение вступать в диалог, дети не проявляли инициативы, были невнимательны, наблюдались аграмматизмы в речи, лексика бедна, отказ от ответов на вопросы. При исследовании монологической речи наиболее трудным было составление рассказа-описания, составление рассказа на основе личного опыта, пересказ текста, отмечены нарушение связности и логичности высказывания, бедность лексического запаса, грубые аграмматизмы, рассказ сводился к перечислению предметов и действий, нарушены структура и последовательность рассказа. При исследовании умения работать в группе дети испытывали трудности в общении друг с другом, неумение договариваться приводило к конфликтам, лишь некоторые дети могли высказать свое мнение или желание. Исследование уровня сформированности умения выполнять разные социальные роли показало, что самостоятельно распределить роль, выполнять все правила игры, выбирать нужную атрибутику, общаться в игре могут лишь некоторые дети, остальные испытывают значительные трудности. Сравнивая количественные и качественные результаты исследования констатирующего и контрольного этапов, можем сделать вывод, что исследование также подтвердило выдвинутую нами гипотезу, т.е. это говорит о том, что предложенная система коррекционно-педагогической работы является эффективной.

Выводы по второй главе

Опытно-экспериментальная часть состояла из трех этапов: констатирующий этап, формирующий этап, контрольный этап.

Результаты констатирующего этапа показали, что уровень сформированности коммуникативной компетенции у старших дошкольников с ОНР низкий 91,7%, средний уровень – 8,3%.

Коррекционно-педагогическая работа включала в себя разработку конспектов занятий на основе материала региональной культуры и их

реализация на практике. Составлен план работы с родителями и воспитателями на период данного исследования.

На контрольном этапе результаты следующие: средний уровень – 33,3%, низкий уровень – 66,7%. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов показали, низкий уровень уменьшился на 25%, соответственно средний увеличился на 25%, что говорит о положительной динамике.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие коммуникативной компетенции занимает ведущее место, так как умение общаться является основой данной компетенции и имеет важное значение для развития детей дошкольного возраста. Процесс общения в дошкольном возрасте является сложной деятельностью, требующей специфических знаний и умений, которыми ребенок овладевает в процессе усвоения социального опыта. Высокий уровень коммуникативности выступает залогом успешной адаптации детей в любой социальной среде, поэтому развитие коммуникативной компетенции у детей с общим недоразвитием речи становится актуальным, так как в последнее время возрастает число детей с таким недостатком.

Нарушения речевой функции негативно отражаются на формировании коммуникативной компетенции дошкольников. Отставание в развитии речи, ее незрелость сопровождается замедленным развитием отдельных психических функций, эмоциональной неустойчивостью в поведении, сложности коммуникативного процесса, следовательно, затормаживает развитие коммуникативной компетенции у дошкольников.

Использование материала региональной культуры в настоящее время является актуальной проблемой, потому что в современных условиях необходимо обращать внимание к социально-исторической и культурной памяти народа. Средства народной культуры являются источником для формирования коммуникативной компетенции дошкольников с общим недоразвитием речи. С помощью изучения региональной культуры появляется возможность дать детям почувствовать себя частью великого целого – своего народа, своей страны. Приобщение детей к национальной традиционной культуре позволит ребенку познакомиться с окружающим миром, осознать свое место в нем, развить интеллект, возможность развивать в ребенке творческие способности, самостоятельность, формировать наглядно-образное мышление, навыки взаимоотношений с взрослыми и сверстниками.

Была проведена опытно-экспериментальная работа на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения

детский сад комбинированного вида «Земский» № 10 г. Белгорода. В исследовании принимали участие 12 детей старшей группы, имеющих общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития. Опытнo-экспериментальная часть состояла из трех этапов: констатирующий, формирующий, контрольный.

На констатирующем этапе было проведено анкетирование родителей, целью которого являлось изучение представлений, интереса и отношения родителей к этнокультурному развитию детей, и диагностирование детей, которое включало в себя: выявления уровня сформированности диалогической речи; выявления уровня сформированности связной монологической речи; выявления уровня сформированности умения работать в группе; выявления уровня сформированности умения выполнять разные социальные роли. Для выявления уровня сформированности диалогической речи использовали методику «Выявление уровня развития навыков диалогического общения» М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной; исследование связной монологической речи проводили с помощью серии заданий, опираясь на методику В.П. Глухова; выявления уровня сформированности умения работать в группе провели с помощью заданий из пособия «Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников для работы с детьми 5-7 лет» под редакцией О.В. Дыбиной; для определения уровня сформированности умения выполнять разные социальные роли была разработана схема наблюдения, в которую включены основные параметры, определяющие развитие ролевой игры, в соответствии с концепцией Д.Б. Эльконина.

Результаты анкетирования показали, что родители мало заинтересованы данной проблемой.

Результаты диагностики сформированности коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста с ОНР показали, что уровень сформированности коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи низкий уровень составил 91,7%, средний уровень – 8,3%. Для диалогической речи дошкольников с ОНР характерно нежелание вступать в диалог, в высказываниях детей отмечено

нарушение связности и логичности, предложения простые, незаконченные. Несформированность связной монологической у всех испытуемых отмечалась в неумении строить связные высказывания, наблюдались простые фразы с нарушением лексико-грамматического строя, пересказ составлялся по наводящим вопросам, отмечались пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, рассказ-описание и на основе личного опыта представлял у большинства детей простое перечисление предметов и действий.

Коррекционно-педагогическая работа включала в себя разработку конспектов занятий для формирования диалогической речи, формирования связной монологической речи; формирования умения работать в группе; формирования умения выполнять разные социальные роли на основе материала региональной культуры и их реализация на практике. Также осуществлялось взаимодействие с родителями и воспитателями группы. Составлен план работы с родителями и воспитателями на период данного исследования. Работа с родителями включала в себя проведение родительского собрания, круглого стола и совместного праздника с детьми. План работы с воспитателями включал задания для предварительной работы и закрепления знаний и умений, полученных на занятиях логопеда, проводимые в режимных моментах и на занятиях, и совместный праздник с детьми.

Для проверки эффективности коррекционно-педагогической работы проведен контрольный эксперимент. На контрольном этапе результаты следующие: средний уровень – 33,3%, низкий уровень – 66,7%.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов показали, что уровень сформированности коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи повысился. Низкий уровень уменьшился на 25%, соответственно средний увеличился на 25%, что говорит о положительной динамике.

Таким образом, данное исследование показало, что гипотеза подтверждена, т.е. успешность коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативной компетенции у старших дошкольников с

общим недоразвитием речи (на региональном компоненте) будет протекать эффективно при соблюдении следующих условий: проведение логопедических занятий, взаимодействие с воспитателями, заинтересованность родителей данной проблемой.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, М.М., Яшина, В.И. Речевое развитие дошкольников [Текст]. – М.: Академия, 2001. – 160 с.
2. Белянин, В.П. Психолингвистика [Текст]. – М.: Флинта, Московский психолого-социальный институт, 2008. – 232 с.
3. Бермус, А.Г. Система качества профессионально-технического образования. – Ростов н/Д: Изд-во Рост.ун-та, 2002. – 220 с.

4. Волковская, Т.Н., Юсупова, Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. – М: Книголюб, 2004. – 104 с.
5. Воробьева, В.К. Обучение первоначальному навыку связного высказывания младших школьников с моторной алалией//Дефектология . - №4. – 2002.
6. Гаркуша, Ю.Ф. Коржевина, В.В. Особенности общения детей дошкольного возраста с недоразвитием речи [Текст]// Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление. – М., 2001. – С. 84-100.
7. Гез, Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований (Иностранные языки в школе. - 1985. – № 2. – С. 17-24) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rusnauka.com/12_DN_2015/Pedagogica/2_191593.doc.htm
8. Глухов, В.П., Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – М., 2004. – 223 с.
9. Грибова, О. Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией (Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 7) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2015/>
10. Гуменная, Г.С. Психолого-педагогическая типология детей с недоразвитием речи [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/4466863>
11. Гущина, Е.А. Игровые подходы в развитии коммуникативных способностей старших дошкольников [Текст] / Е. А. Гущина // Педагогическое мастерство: материалы III междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2013 г.). — М.: Буки-Веди, 2013. — С. 36-38.
12. Демина, Г.Д. Реализация региональных и муниципальных приоритетов развития дошкольного образования в рамках ФГОС ДО на примере изучения истоков русской народной культуры [Текст] // Вопросы дошкольной педагогики. – 2015. – №3. – С. 76-78.

13. Дзюба, О.В. Развитие коммуникативной компетентности дошкольников с ОНР [Текст]. – М., 2009. – 121 с.
14. Дмитриева, Е.Е., Ветрова, Я.И. Особенности коммуникативной компетентности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – С. 12-24.
15. Дмитриевских, Л.С. Изучение языковой и коммуникативной компетенции как компонентов речевого общения у дошкольников с нарушением речи // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 168-174.
16. Добрович, А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения [Текст]. – М., 1998. – 97 с.
17. Дошкольная педагогика: учебник для академического бакалавриата / Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева, Н.А. Виноградова; под общ. ред. Н.В. Микляевой. – М.: Юрайт, 2015. – 496 с.
18. Дубова, Н.В. Об особенностях навыков общения дошкольников с ОНР [Текст] // Логопед в детском саду. – 2006. – № 3. – С. 36-38.
19. Закон 273-ФЗ «Об образовании в РФ» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.assessor.ru/zakon/273-fz-zakon-ob-obrazovanii-2013/>
20. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст]. – М., 2004. – 264 с.
21. Зотова, И.Н. Коммуникативная компетентность как аспект социализации личности студента в условиях информатизации общества [Текст] // Актуальные социально – психологические проблемы развития личности в образовательном пространстве XXI века». – Кисловодск, 2006. – С. 109-119.
22. Иванов, Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.
23. Кондратенко, И.Ю. Формирование коммуникативного поведения у детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста // Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: монография [Текст]. – Архангельск, 2009. – 130 с.

24. Красных, В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации [Текст]. – М.: ИТДГК «ГНОзис», 2001. – 234 с.
25. Красовская, Е.В., Данилова, А.Н. Формирование коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы V междунар. науч. конф. – СПб.: СатисЪ, 2014. – С. 80-82.
26. Кэнэл, М., Свейн, М. Структура коммуникативной компетенции [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview>
27. Логопедия [Текст] /под ред. Волковой Л.С., Шаховской С.Н. – М., 2003. – 325 с.
28. Ломакина, О.Е. Проективность в методике формирования коммуникативной компетенции студентов языкового вуза [Текст]. – Волгоград: Перемена, 2003. – 96 с.
29. Мастюкова, Е.М. Логопедия [Текст]. – М.: Просвещение, 2000. – 342 с
30. Мясищев, В.Н. Психология отношений [Текст]. – М.: МПСИ, 2004. – 400 с.
31. Немов, Р.С. Психологический словарь [Текст]/Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 354 с.
32. Общая психология: Учебно-методическое пособие/ Под общ. ред. М.В, Гамезо. – М.: Ось-89, 2007. – 352 с.
33. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст]. – М.: ИТИ ТЕХНОЛОГИИ, 2003. – 944 с.
34. Павлова, О.С. Коммуникативная деятельность старших дошкольников с общим недоразвитием речи: Монография [Текст]. – М.: МОСУ, 2007. – 97 с.
35. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5– 7 лет [Текст]/ Под ред. О.В. Дыбиной. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. – 64 с.
36. Перспективы вхождения России в единое европейское образовательное пространство [Электронный ресурс]. Режим доступа:

<http://www.madrace.ru/bolonskiy-protsess/kurs-perspektivi-vchozhdeniya-rossii-v-edinoe-evropeyskoe-obrazovatelnoe-prostranstvo/vse-stranitsi>

37. Проект государственного образовательного стандарта [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2011/02/17/shkola-standart-site-dok.html>

38. Психологический словарь /Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://hum.edu-lib.net/pedagogika-psihologiya/psihologicheskij-slovar-pod-red-a-v-petrovskogo>

39. Рузаева, И.В. Развитие связной монологической речи с учетом национально-регионального компонента [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/587127/>

40. Сальникова, О.С. Что включает в себя коммуникативная компетенция? // Начальная школа Плюс: До и После [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru>

41. Седов, К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции [Текст]/ К.Ф. Седов. – М., 2004. – 121 с.

42. Смирнова, Е.А. Формирование коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста [Текст] // Воспитатель дошкольного общеобразовательного учреждения. – М., 2008. № 1. – С. 58-65.

43. Смирнова, Е.А. Формирование коммуникативной компетентности: Теория и практика проблемы. Монография [Текст]. – Шуя: Издательство Весть, 2006. – 165 с.

44. Соловьева, Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи [Текст]// Дефектология. – 1996. – №1. – С. 62-66.

45. Спирова, Л.Ф., Особенности развития связной речи у детей с общим ее недоразвитием. – М., 2004. – 164 с.

46. Стандарт основного общего образования по русскому языку [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200400907>

47. Степанова, И.В. Программа дополнительного образования с национально-региональным компонентом для детей с ОНР [Электронный ресурс]. Режим

доступа: <http://www.maam.ru/detskijasad/programa-dopolnitelnogo-obrazovaniya-s-nacionalno-regionalnym-komponentom-dlja-detei-s-onr.html>

48. Столяренко, Л.Д. Психология общения [Текст]/ Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин. – Ростов н/Д: Феникс, 2015. – 317 с.

49. Стратегии развития дошкольного, общего и дополнительного образования Белгородской области на 2013-2020 годы [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.oskoluno.ru/documents/str_raz-bel-oblasti-2013-2020.pdf

50. Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке [Текст]. – СПб.: Златоуст, 2000. – 230 с.

51. Тесленко, В.И. Коммуникативная компетентность: формирование, развитие, оценивание: монография [Текст]/ В.И. Тесленко, С.В. Латынцев. – Красноярск, 2007. – 124 с.

52. Ткаченко, Т.А. Развитие связной речи у дошкольников 4-7 лет [Текст]. – М.: Ювента, 2008. – 24 с.

53. Топалова, В.М. Формирование социокультурной компетенции студентов технического вуза [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-sotsiolingvisticheskoj-kompetentsii-v-protssesse-obucheniya-ustnomu-inojazychnom>

54. Усольцева, Н.К. Формирование предпосылок диалогического общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ecat.lib.mpgu.edu/orac/index.php?url=/notices/index/IdNotice:63465/Source:default>

55. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]. – М: Перспектива, 2014. – 32с.

56. Филичева, Т.Б. Основы логопедии [Текст]. – М., 2011. – 225 с.

57. Халилова, Л.Б. Методы психолингвистического изучения детей с нарушениями речи // Современные исследования в области образования мышление [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ronl.ru/referaty/pedagogika/171521/>

58. Харитонова, Е.А. Развитие фразовой речи в процессе сюжетно-ролевой игры у детей с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/razvitie-frazovoi-rechi-v-protsesse-syuzhetno-rolevoi-igry-u-detei-s-obshchim-nedorazvitiem->
59. Хомский, Н. Язык и мышление [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.moluch.ru/archive/26/2790/>
60. Хотько, Н. А. К вопросу о структуре коммуникативной компетенции как психолингвистической категории // Коммуникативные технологии в системе современных экономических отношений: материалы II Международной научно-практической конференции, посвященный 75-летию БГЭУ [Текст]. – Минск: БГЭУ, 2008. – С. 212-213.
61. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal//htm>.
62. Чиркина, Г.В. Принципы анализа и оценки сформированности коммуникативно-речевых умений детей с нарушениями речи / коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция: монография [Текст]. – Архангельск, 2009. – 214 с
63. Щукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.
64. Эльконин, Д.Б. Психология игры (1999, 292 с.) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/3/0018/3-0018-1.shtml>