

Лар
На правах рукописи

ЛАРИНА Людмила Юрьевна

**ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАЦИИ И РЕЧЕВЫХ СРЕДСТВ**

Специальность 13.00.03 Коррекционная педагогика (олигофренопедагогика)

АВТОРЕФЕРАТ

по диссертации на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Санкт-Петербург

2022

Работа выполнена в Государственном автономном образовательном
учреждении высшего образования Ленинградской области
«Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»

**Научный
руководитель:** **Шац Игорь Константинович** - доктор медицинских наук,
доцент, профессор кафедры коррекционной педагогики и
коррекционной психологии ГАОУ ВО ЛО «ЛГУ им.
А.С.Пушкина»

**Научный
консультант:** **Кобрина Лариса Михайловна** - доктор педагогических
наук, профессор, проректор по научной работе ГАОУ ВО
ЛО «ЛГУ им. АС.Пушкина»

**Официальные
оппоненты:** **Ильина Светлана Юрьевна** - доктор педагогических
наук, профессор, заведующий кафедрой
олигофренопедагогики ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И.
Герцена

Яковлева Наталья Николаевна - кандидат
педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
специальной (коррекционной) педагогики СПб АППО

**Ведущая
организация:** Федеральное государственное бюджетное научное
учреждение "Институт коррекционной педагогики
Российской академии образования"

Защита состоится «23» мая 2020 г. в 15 ч 00 мин на заседании
диссертационного совета Д 800.009.04 при Государственном автономном
образовательном учреждении высшего образования Ленинградской области
«Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» по адресу:
196605, г. Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, д. 10, конференц-
зал.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Ленинградского
государственного университета имени А.С. Пушкина и на официальном сайте
университета: <https://lengu.ru/dissertation/59>

Автореферат разослан « » 2020 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
доктор педагогических наук

Т.С. Овчинникова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Дети с задержкой психического развития (ЗПР) – это одна из наиболее многочисленных групп в составе детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и при этом крайне неоднородная. Проведенные в коррекционной педагогике и специальной психологии исследования обнаруживают сложность и мозаичность картины вторичных нарушений, значительный диапазон различий и вариантов развития детей при ЗПР в дошкольном и школьном возрастах (Н.В. Бабкина, Е.Е. Дмитриева, Е.Л. Инденбаум, В.В. Ковалёв, И.А. Коробейников, К.С. Лебединская, Е.С. Слепович и др.). Наиболее стойкой и сложной, с точки зрения коррекционной работы, считается ЗПР церебрально-органического генеза.

Развитие коммуникации и речи является одной из базовых задач дошкольного образования в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО). В разделе «Социально-коммуникативное развитие» показана необходимость научить детей с ЗПР использовать языковые средства для решения различных коммуникативных задач, опираясь на понимание их особых образовательных потребностей (ФГОС ДО).

В исследованиях, выполненных ранее в области изучения и обучения детей с ЗПР, выделялись отдельные аспекты становления речевой компетенции и в соответствии с ними описывались трудности и особенности ее формирования у данной категории детей (Н.В. Бабкина, Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейников, Е.С. Слепович, Р.Д. Тригер, Е.В. Хорошавина и др.). Однако, до настоящего времени не проводилось сравнительных исследований, направленных на изучение соотношения в освоении языковых средств и способности применять их в коммуникации у дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза, в то время как это необходимо для определения содержания их особых образовательных потребностей, обоснованной постановки коррекционных задач и понимания направлений коррекционно-педагогической работы.

Объект исследования: языковые средства и их применение в различных ситуациях общения дошкольниками с ЗПР церебрально-органического генеза,

соотношение языкового и социоязыкового компонентов осваиваемой речевой компетенции.

Предмет исследования: особые образовательные потребности дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза в области развития речевых средств и умения применять их для решения различных коммуникативных задач.

Цель исследования: определить содержание особых образовательных потребностей дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза в области развития языковых средств и умения применять их в коммуникации.

Задачи исследования:

- 1) проанализировать научную литературу по проблеме формирования речевой компетенции у дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза;
- 2) определить методологию и разработать методику констатирующего эксперимента, направленного на выявление особенностей освоения дошкольниками с ЗПР церебрально-органического генеза языковых средств и умения применять их в различных ситуациях коммуникации;
- 3) выявить и описать соотношение языкового и социоязыкового компонентов речевой компетенции, формирующихся у дошкольников с ЗПР в современных условиях дошкольного образовательного учреждения (ДОУ);
- 4) на основании анализа результатов констатирующего эксперимента определить содержание особых образовательных потребностей в области развития коммуникации и речевых средств, задачи и направления коррекционно-педагогической работы по формированию языкового и социоязыкового компонентов речевой компетенции дошкольников с ЗПР.

Гипотеза исследования: особой образовательной потребностью дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза является потребность в создании специальных педагогических условий для сбалансированного освоения двух взаимосвязанных компонентов речевой компетенции – освоения средств языка и умения применять их в различных ситуациях коммуникации.

Научная новизна исследования:

- впервые выявлены и описаны качественные характеристики развития двух взаимосвязанных компонентов речевой компетенции – общие и

специфические трудности освоения коммуникативных умений и речевых средств детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР церебрально-органического генеза;

- обнаружено более выраженное отставание в развитии коммуникации в сравнении с развитием речевых средств в современных условиях специального дошкольного образования детей с ЗПР;

- впервые определено содержание особых образовательных потребностей дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза в области развития речевой компетенции, раскрыты соответствующие этим потребностям задачи и направления коррекционно-педагогической работы.

Теоретическая значимость.

Выявлены характеристики коммуникативных умений, лексических, грамматических, фонетических средств языка, формирующиеся у детей с ЗПР в современных условиях дошкольного образования.

Показан разрыв в формировании языкового и социоязыкового компонентов речевой компетенции – преобладание трудностей развития коммуникации над трудностями освоения языковых средств у детей с ЗПР церебрально-органического генеза в современных условиях дошкольного образования.

В структуре особых образовательных потребностей дошкольников с ЗПР выделены и описаны особые потребности в области развития коммуникации и речевых средств.

Практическая значимость исследования определяется потребностью специалистов ДОУ учитывать выявленные ООП дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза при построении программ для указанной категории детей.

Результаты исследования могут быть использованы при организации процесса коррекционно-педагогической работы в ДОУ компенсирующего или комбинированного вида с детьми, имеющими ЗПР церебрально-органического генеза.

Результаты исследования могут применяться:

- в системе повышения квалификации учителей-дефектологов, воспитателей, учителей-логопедов, педагогов-психологов, руководителей

организаций, осуществляющих образование детей дошкольного возраста с ЗПР церебрально-органического генеза;

- в системе подготовки и переподготовки специалистов для работы с детьми с ЗПР церебрально-органического генеза;

- в системе помощи семьям, воспитывающим дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза.

Результаты исследования могут быть полезны при совершенствовании ФГОС ДО в аспекте уточнения особых образовательных потребностей в сфере развития коммуникации и речи у детей с ЗПР.

Методологическую основу исследования составили:

- культурно-историческая теория Л.С. Выготского, положение о первичных и вторичных нарушениях развития, ведущей роли обучения в развитии ребенка;

- психологические представления об общих закономерностях и специфических особенностях развития детей с ЗПР (К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Н.В. Бабкина, Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейников, Е.С. Слепович);

- теория Р.Е. Левиной, положение о двух взаимосвязанных компонентах речевой компетенции детей дошкольного возраста при нормальном и нарушенном развитии, представление о развитии коммуникации как условии освоения речевых средств;

- представления об особых образовательных потребностях детей с ОВЗ в контексте теории Л.С. Выготского; положение о необходимости преобразования психологических представлений об особенностях развития детей с ОВЗ в педагогические представления об их особых образовательных потребностях (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина).

Экспериментальная база исследования: исследование осуществлялось с 2016 по 2019 год на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения (МБДОУ) «Детский сад компенсирующего вида № 17» г. Пскова, государственного бюджетного образовательного учреждения (ГБДОУ) детский сад № 97 компенсирующего вида Фрунзенского района Санкт-Петербурга «Консультативно-практический центр для детей с нарушениями интеллектуального развития», муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения (МАДОУ) «Детский сад общеразвивающего вида

с приоритетным осуществлением художественно-эстетического развития детей № 45 «Родничок» г. Пскова.

В эксперименте приняли участие 150 детей дошкольного возраста. Выборку составили 100 дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза 6–6,5 лет и 50 сверстников с нормотипическим развитием. Все дети с ЗПР, принимавшие участие в эксперименте, были обследованы ПМПК в г. Санкт-Петербурге и г. Пскове, у всех имелось заключение о задержке развития церебрально-органического генеза.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивается: непротиворечивостью методологических положений, репрезентативностью экспериментальной выборки, соответствием методов цели и задачам исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования автор представила на международной научной конференции «Специальное образование» в Ленинградском государственном университете (ЛГУ) имени А.С. Пушкина (г. Санкт-Петербург, 2016); на международной научно-практической конференции «Специальное образование» в ЛГУ имени А.С. Пушкина (г. Санкт-Петербург, 2017, 2019); на международной научной конференции «Царскосельские чтения» в ЛГУ имени А.С. Пушкина (г. Санкт-Петербург, 2018); на международной научно-практической конференции «Улица без конца: строим инклюзивный город» в Полоцком государственном университете (г. Новополоцк, 2018); на международной научно-практической конференции «Россия и мировое сообщество: проблемы демографии, экологии и здоровья населения» в Пензенском государственном аграрном университете (г. Пенза, 2018), на международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы личности в современном обществе» в Псковском государственном университете (г. Псков, 2019) и на заседаниях кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии в ЛГУ имени А.С. Пушкина (г. Санкт-Петербург, 2019). Результаты исследования внедрены в практику работы ГБДОУ детский сад № 97 компенсирующего вида Фрунзенского района Санкт-Петербурга «Консультативно-практический центр для детей с нарушениями интеллектуального развития» и МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 17» г. Пскова.

Основные результаты работы отражены в 4 журналах Перечня рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук.

Положения, выносимые на защиту:

1. В современных условиях дошкольного образования у большинства детей с ЗПР церебрально-органического генеза к концу дошкольного возраста обнаруживаются выраженные трудности инициации, развертывания и поддержания коммуникации с помощью доступных им языковых средств в различных ситуациях общения.

2. У дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза трудности освоения коммуникативных умений являются более выраженными в сравнении с трудностями освоения лексического, грамматического и фонетического строя речи. Обнаружен разрыв в освоении языкового и социоязыкового компонентов речевой компетенции у детей с ЗПР.

3. В структуре особых образовательных потребностей дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза необходимо выделить потребность в создании специальных педагогических условий для целенаправленного развития коммуникации, преодоления разрыва между языковым и социоязыковым компонентами речевой компетенции.

Структура исследования. Работа содержит три главы, а также введение, заключение, приложения. В ней 31 рисунок и 6 таблиц. Список литературы включает 86 источников, из которых 11 на иностранных языках. 121 страница составляет объём работы.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Введение содержит определение проблемы, актуальности, предмета, формулировку гипотезы, цели, задач, методов, научной новизны, теоретической и практической значимости работы.

В первой главе «**Особенности формирования речевой компетенции у детей с задержкой психического развития церебрально-органического**

гене́за» анализируются описанные в научной литературе представления о формировании двух ее компонентов – языкового и социоязыкового.

Рассматриваются предложенные Р.Е. Левиной и принятые в специальной психологии и логопедии представления о двух согласованных компонентах формирующейся у ребенка в норме речевой компетенции – это освоение средств языка и способности применять их в различных, последовательно усложняющихся от одного возрастного этапа к другому, ситуациях общения.

С этих позиций анализируются представленные в научной литературе результаты исследований в области изучения и обучения детей с ЗПР.

Проведенный анализ литературы показал, что большинство проведенных исследований касалось трудностей и особенностей формирования у детей с ЗПР речевых средств: лексических, грамматических, фонетических (Е.С. Слепович, Г.Г. Голубева, О.В. Иванова, Н.Н. Китаева, В.В. Морозова, Е.В. Хорошавина, О.В. Шичанина и др.). Развитие способности дошкольников с ЗПР применять их в различных ситуациях коммуникации является менее изученным как в экспериментальном плане, так и в аспекте определения особых образовательных потребностей. Целенаправленно не изучалось соотношение языкового и социоязыкового компонентов речевой компетенции дошкольников с ЗПР, что необходимо для определения их особых образовательных потребностей в данной области, обоснования задач и направлений коррекционно-педагогической работы.

Во второй главе **«Организация и методика педагогического изучения речевой компетенции старших дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза»** представлена разработанная методика констатирующего эксперимента.

При подготовке констатирующего эксперимента мы исходили из базовых представлений детской психологии и логопедии о логике и этапах нормативного развития коммуникации и речи, двух взаимосвязанных компонентах речевой компетенции (Р.Е. Левина, М.И. Лисина и др.). Соответственно, были выделены два взаимосвязанных направления исследования – изучение сформированности языковых средств и умения применять их в различных ситуациях коммуникации.

Цель констатирующего эксперимента – педагогическое изучение языкового и социоязыкового компонентов речевой компетенции, их соотношения у детей 6–6,5 лет с ЗПР церебрально-органического генеза в современных условиях дошкольного образования.

При разработке методики и заданий констатирующего эксперимента проводился анализ методов исследований развития коммуникации и речи и

исследований, направленных на изучение особенностей формирования речевой компетенции разных категорий детей с ОВЗ.

Методика констатирующего эксперимента была направлена на выявление двух компонентов речевой компетенции старших дошкольников с ЗПР – освоения средств языка и умения применять их в различных ситуациях коммуникации, поэтому включала два блока экспериментальных заданий для старших дошкольников.

Первый блок констатирующего эксперимента был нацелен на выявление освоения средств языка и включал 4 серии заданий.

I серия была направлена на исследование освоения лексических средств – активного словаря, освоенности существительных, глаголов, прилагательных и наречий; умения подбирать антонимы и синонимы к предложенному слову, умения подбирать точное по значению слово для осмысленного завершения предложения.

II серия заданий была нацелена на выявление освоения грамматических средств – умения детей в области словообразования, согласования частей речи (существительные с прилагательными и количественными числительными); употребление предложно-падежных конструкций с простыми и сложными предлогами; умения дополнять предложение, не нарушая его грамматической конструкции.

III серия заданий была направлена на исследование фонетической стороны речи. Выявлялось умение детей произносить слова сложной слоговой структуры изолированно, в составе словосочетаний и предложений; дифференцировать близкие по звучанию фонемы; качество произношения звуков, артикуляция которых наиболее часто бывает нарушена у детей в старшем дошкольном возрасте.

IV серия заданий была нацелена на выявление освоения связной речи – ее понимания и самостоятельного продуцирования. Исследовались умения дошкольников понимать инструкцию, кратко и развернуто отвечать на вопросы по сюжетной картинке и по тексту, самостоятельно задавать вопросы по сюжетной картинке, составлять рассказ по серии сюжетных картинок, продолжать рассказ по заданному началу.

Второй блок методики был направлен на исследование социоязыкового компонента речевой компетенции – умения применять доступные языковые средства в различных ситуациях коммуникации: в общении со взрослым в процессе практической деятельности (ситуация 1); при рассмотрении интересующего детей предмета и действиях с ним в ситуации, когда взрослый инициировал общение (ситуация 2) и когда он не проявлял коммуникативной

инициативы (ситуация 3). (Подробное описание методики констатирующего эксперимента представлено в тексте диссертации).

В констатирующем эксперименте приняли участие 100 дошкольников: 50 детей с ЗПР церебрально-органического генеза в возрасте 6-6,5 лет, получающие дошкольное образование в специальных группах для детей с ЗПР в ДООУ компенсирующего вида, и 50 сверстников с нормотипическим развитием, получающих дошкольное образование в детском саду общеразвивающего вида.

В третьей главе «**Результаты исследования речевой компетенции и их преобразование в представления об особых образовательных потребностях дошкольников с ЗПР**» показано, что у составивших экспериментальную группу детей с ЗПР наблюдалось выраженное отставание от сверстников контрольной группы в освоении как языковых средств, так и умения использовать их в коммуникации. При этом более выраженным являлось отставание детей с ЗПР в освоении социоязыкового компонента речевой компетенции. У составивших контрольную группу детей с нормотипическим развитием такого рода разрыва не наблюдалось.

Полученные в констатирующей части исследования данные подвергались математико-статистической обработке с использованием критерия Манна-Уитни.

Выявлены статистически достоверные отличия в успешности выполнения заданий детьми ЭГ и КГ с уровнем значимости 0,05.

В контрольной группе (КГ) дети полностью справились со всеми предложенными заданиями 48% детей, продемонстрировав сформированность языковых средств и умение применять их в различных ситуациях коммуникации. Остальные 52% справились с большинством заданий, допуская отдельные негрубые ошибки при выполнении некоторых заданий и включении в ситуации, созданные экспериментатором, что указывает на необходимость точечной поддержки их речевого развития перед поступлением в школу. В группе детей с ЗПР (ЭГ), получающих систематически специальную педагогическую помощь, не наблюдалось ни одного ребенка, способного самостоятельно справиться со всеми предложенными заданиями, ошибки детей были более грубыми и многочисленными.

Трудности освоения лексических средств – ограниченный в сравнении со сверстниками активный словарь – был выявлен у 40% детей с ЗПР. В КГ ограничения словаря встречались в 10% случаев и были менее выражены. У трети детей с ЗПР отмечались лексические замены, свидетельствующие о неточности освоения значений слов, что у дошкольников КГ наблюдалось в единичных случаях. Почти половина детей с ЗПР испытывала явные трудности в подборе синонимов (48%) и антонимов (44%), что наблюдалось в КГ лишь в отдельных случаях.

В ЭГ были выявлены дети, не способные к концу дошкольного возраста завершить предложение, опираясь на понимание его смысла. Такого рода трудности осмысления высказывания встречались только у детей с ЗПР и не отмечались ни в одном случае у их сверстников в КГ.

В ЭГ было выявлено выраженное отставание в освоении частей речи – 38% детей с ЗПР надежно освоили к концу дошкольного возраста и могли свободно применять только существительные и глаголы. Такого грубого отставания в освоении частей речи не наблюдалось у их сверстников из КГ.

Нарушения построения грамматической конструкции фразы выявлены у 34% дошкольников ЭГ, в то время как в КГ такого рода ошибки отсутствовали. Более чем у трети детей с ЗПР (38%), были выявлены пропуски и неоправданные замены предлогов во фразе, что встречалось в КГ в единичных случаях. Трудности согласования числительных с существительными были более выраженными у детей с ЗПР в сравнении со сверстниками КГ: 42% и 22% соответственно. Только у детей с ЗПР (22%) были выявлены ошибки в образовании глаголов, дети путали приставки, не замечая при этом изменения значения слова. 48% дошкольников ЭГ допускали ошибки в образовании существительных и прилагательных, что также не выявлено в КГ. Ошибки в использовании окончаний существительных косвенных падежей выявлялись у детей с ЗПР в четыре раза чаще, чем в КГ (46% и 12% соответственно).

Исследование фонетической стороны речи показало, что у половины детей с ЗПР (50%) отмечаются замены, смешения, пропуски, искажения произношения звуков позднего онтогенеза [с, з, ш, ж, ч, щ, р, л]). В КГ отмечались нарушения произношения только двух звуков [л] и [р] и у отдельных детей (12%). У большинства дошкольников с ЗПР (64%) выявлены трудности дифференциации фонетически близких звуков (не различают [с] и [ш]), что в КГ наблюдалось значительно реже (14%). У части детей с ЗПР отмечались стойкие пропуски (8%) и перестановки слогов в словах (21%). В КГ такого рода ошибки являлись исключением.

У трети дошкольников с ЗПР возникали явные трудности понимания инструкций к экспериментальным заданиям и речи собеседника - они неверно или неточно понимали смысл сказанного, часто не замечая этого. Такого рода трудности понимания инструкций и речи экспериментатора, а также недостаточная рефлексия на них не наблюдались ни в одном случае в КГ.

Более половины детей с ЗПР (66%) испытывали выраженные трудности при необходимости задать вопрос. Дети либо не могли его сформулировать, либо использовали вместо вопросительного утвердительные предложения, что не

наблюдалось в КГ. Около трети детей с ЗПР (32%) давали неточные, неполные, неясные по смыслу ответы на заданные вопросы, указывая на отдельные детали или отдельные субъекты действия, не замечая недостаточной ясности и неоправданной неполноты своего ответа для собеседника.

Выраженными оказались трудности развертывания высказывания у детей с ЗПР. Рассказы значительной части дошкольников с ЗПР (42%) о содержании услышанной (прочитанной ребенку) истории были неоправданно свернутыми, неполными, не передающими в полной мере смысла произошедшего. У 40% детей с ЗПР отмечались выраженные трудности последовательного изложения событий, у детей КГ столь выраженных трудностей не встречалось. У детей с ЗПР значительно чаще встречались нарушения связности рассказа. Им было значительно труднее, чем сверстникам из КГ, формулировать смысловые, логические, пространственно-временные связи событий в процессе рассказывания.

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента были получены данные, подтверждающие ранее сформированные в специальной психологии и коррекционной педагогике представления об отставании детей с ЗПР от своих сверстников в освоении языковых средств (лексических, грамматических, фонетических). Показано, что в актуальных условиях дошкольного специального образования это отставание не удается преодолеть к концу дошкольного возраста у значительной части детей с ЗПР.

Констатирующий эксперимент позволил выявить трудности освоения средств языка, не встречающиеся у детей с нормотипическим развитием к концу дошкольного возраста и отличающие дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза:

- трудности понимания инструкций и обращенной речи: неточность, фрагментарность, отсутствие рефлексии на недопонимание обращенной речи;
- трудности построения самостоятельных осмысленных высказываний, недостаточная полнота высказывания и трудность самостоятельного развертывания его смысла в речи: непоследовательность, нарушение логики и временной последовательности изложения событий, выраженные трудности в формулировании вопросов;
- сужение спектра надежно освоенных и легко употребляемых частей речи до существительных и глаголов.

Анализ результатов, полученных во втором блоке констатирующего эксперимента, позволил выявить еще более существенные отличия дошкольников с ЗПР (ЭГ) от сверстников с нормотипическим развитием (КГ) в

освоении умения применять доступные им речевые средства в различных коммуникативных ситуациях.

В ситуации 1, когда по ходу рисования на свободную тему взрослый инициировал общение, дети КГ проявляли явный интерес к коммуникации, хорошо понимали речь взрослого, легко откликались на его инициативу в общении по ходу деятельности, расценивали её как приглашение к разговору, что проявлялось в стремлении поддержать его. Дети КГ ориентировались на партнёра по общению. Они использовали развёрнутые, комментирующие свою деятельность высказывания, реже задавали вопросы и использовали побудительные предложения. Общение не нарушало и не задерживало хода деятельности, что проявлялось в отсутствии значительных пауз, они наблюдались в единичных случаях. Дошкольники общались спокойно и в целом доброжелательно, если у них возникало раздражение, оно было кратковременным и быстро преодолевалось при корректной помощи взрослого. При затруднениях они были готовы просить и принять помощь взрослого в общении и в деятельности.

Коммуникативное поведение детей с ЗПР в той же ситуации отличалось от поведения здоровых сверстников, анализ полученных данных позволил выявить два наиболее типичных и различающихся варианта. Около половины дошкольников с ЗПР легко вступали в контакт, не испытывали значительных затруднений в отклике на коммуникативную инициативу взрослого по ходу деятельности, вступали в разговор и стремились поддерживать его, использовали преимущественно развёрнутые фразы, старались исправлять свои ошибки в речи. Однако при возникновении трудностей наблюдались выраженные паузы не только в речи, преодоление затруднений в общении требовало остановки деятельности, дети принимали предлагаемую помощь взрослого, но в большинстве случаев не могли попросить помощи.

Другая половина детей с ЗПР видела необходимость ответить на вопрос взрослого, но не расценивали его как приглашение к разговору, не стремились и не умели поддержать предложенный в процессе деятельности разговор (52% детей ЭГ). Для этих детей был характерен, как правило, короткий и формальный отклик на коммуникативную инициативу взрослого, состоящий в прямом, свернутом, формальном ответе на его вопрос.

Только у детей с ЗПР (40%) наблюдался феномен коммуникативного поведения, связанный с потерей или подменой смысла разговора по ходу деятельности, они отвлекались от основной содержательной линии, переключались на второстепенные по смыслу детали, не замечали несоответствия своего отклика смыслу начатого разговора.

В начале деятельности коммуникация детей с ЗПР (58%) была более активной и доброжелательной. При продолжении общения по ходу деятельности и возникновении затруднений у большинства детей проявлялось выраженное и нескрываемое нетерпение и раздражительность, за чем следовали остановка коммуникации или отказ от неё (54%). Такого рода феноменов коммуникативного поведения не наблюдалось ни в одном случае в КГ.

Более чем у половины детей с ЗПР отмечалось нежелание исправлять ошибки в речи, просить и использовать помощь взрослого при возникновении затруднений в деятельности или в общении (60%).

В ситуации 2 при рассматривании интересующего детей предмета и действиях с ним в ситуации, когда взрослый инициировал общение, дошкольники КГ легко включались в разговор, поддерживали и продолжали его, при этом активность коммуникации не снижалась, а нарастала по мере развертывания коммуникации. Дети КГ стремились к развёрнутым ответам на вопросы, не отклонялись от основной линии разговора, задавали при необходимости вопросы. Реже они использовали побудительные высказывания. Паузы в речи у детей КГ отмечались в единичных случаях. Они хорошо понимали обращённую речь. Дети КГ были доброжелательны, чувствовали себя раскованно на протяжении всего разговора, использовали помощь взрослого в общении, проявляли раздражение в единичных случаях.

Анализ коммуникативного поведения детей с ЗПР в той же экспериментальной ситуации позволил обнаружить отличия от поведения здоровых сверстников и выявить вновь два наиболее типичных и различных варианта.

Более половины детей ЭГ (58%) так же легко, как и дети КГ, включались в коммуникацию в предложенной ситуации совместного рассматривания игрушек и действий с ними, но в отличие от них испытывали явные затруднения в поддержании и продолжении разговора. В начале общения они были доброжелательны, говорили громко и бойко, но быстро теряли интерес к разговору, что проявлялось в появлении пауз в речи. С радостью включаясь в коммуникацию, при ее продолжении две трети этих детей с легкостью отклонялись от основной линии разговора, при возникновении трудностей в общении раздражались и проявляли видимое нетерпение. Периодически они как будто забывали о партнёре по общению, переставали обращать на него внимание. Дети затруднялись попросить помощи взрослого и с трудом принимали ее.

В отличие от тех, кто легко включался в разговор, но с трудом поддерживал его, часть детей с ЗПР (42%) не проявляли выраженного интереса к общению в начале разговора. Они медленно включались в общение, не всегда отвечали на вопросы, или давали преимущественно свернутые и формальные ответы, смущались, говорили тихо, не проявляли инициативу, отдавая ее партнёру в начале общения. Однако по мере общения они все более полноценно включались в коммуникацию, их речь становилась более развёрнутой, отмечались выраженные паузы, свидетельствующие о возникающих трудностях в общении, но они не отклонялись от основной линии разговора, пытались продолжить начатый разговор, используя доступный им арсенал средств. При возникновении затруднений в деятельности или коммуникации дети делали выраженные паузы в общении, но при этом не проявляли видимого раздражения и нетерпения.

В ситуации 3 рассматривания игрушек и действий с ними, требующей от ребенка инициировать общение со взрослым, у детей КГ это происходило легко и быстро, они, как правило, с радостью проявляли инициативу в коммуникации, задавая самостоятельно вопросы, в редких случаях отмечалась небольшая предшествующая пауза. Их интерес к общению не угасал по ходу разговора. Дети демонстрировали умение инициировать, поддерживать и продолжать общение в предложенной ситуации. Они хорошо понимали обращённую речь, их отклики были развернутыми, при необходимости дети спокойно принимали помощь взрослого. У них в единичных случаях наблюдались признаки нетерпения и раздражения, которое они стремились преодолеть самостоятельно.

В этой же ситуации дети с ЗПР испытывали выраженные трудности инициации и развертывания коммуникации. Более половины дошкольников с ЗПР (62%) испытывали видимое желание проявить инициативу в коммуникации: они показывали на игрушку, подходили, смотрели на взрослого, используя доступные им невербальные средства инициации общения. Но оформить свою коммуникативную инициативу в речи им было трудно, и она быстро угасала.

Другая часть детей с ЗПР (38%) пытались инициировать общение коротким высказыванием, комментирующим действия взрослого, использовали преимущественно свернутые побудительные или повествовательные предложения. Сумев начать разговор, они испытывали радость, начинали чувствовать себя более раскованно, но быстро отклонялись от основного содержания разговора, сбивались на несущественные детали или меняли тему, не замечая этого. Интерес к общению в предложенной ситуации у них был неустойчивым. Характерным было быстро возникающее раздражение,

нетерпение, они перебивали собеседника, не рефлексируя на допускаемое нарушение принятых норм коммуникативного поведения.

Итак, констатирующий эксперимент показал, что при наличии качественных различий и вариантов освоения речевой компетенции трудности освоения речевых средств являются менее выраженными в сравнении с трудностями их применения в различных ситуациях коммуникации. В актуальных условиях дошкольного образования у большинства детей с ЗПР к концу дошкольного возраста обнаруживаются выраженные трудности инициации, развертывания и поддержания коммуникации с помощью доступных им языковых средств. Характерным для старших дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза оказался разрыв в освоении языкового и социоязыкового компонентов речевой компетенции.

Этот вывод позволил определить задачу следующего этапа данного исследования – преобразование представлений о своеобразии освоения речевой компетенции в педагогические представления об особых образовательных потребностях детей с ЗПР в данной области дошкольного образования.

Современная коррекционная педагогика, развивающая культурно-исторический подход Л.С. Выготского, основывается на понятии «особые образовательные потребности», что отражает и современная практика разработки образовательных стандартов для детей с ОВЗ и детей с ЗПР в частности.

Признано, что дети с ОВЗ – это дети с особыми образовательными потребностями, нуждающиеся в специальных условиях обучения и воспитания для максимально возможного развития, образования, подготовки к взрослой и, насколько возможно, независимой жизни. Отечественная научная школа выделяет три группы особых образовательных потребностей детей с ОВЗ: общие для всех детей с ОВЗ, специфичные для каждой категории детей с ОВЗ, индивидуальные, обусловленные уникальной историей жизни, развития, воспитания и обучения конкретного ребенка (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина).

К общим для всех детей с ограниченными возможностями здоровья относят потребность в максимально раннем предупреждении и коррекции нарушений развития; в постановке развивающих и коррекционных задач обучения; в целенаправленном формировании жизненной компетенции ребенка, в специальных методах решения традиционных задач развития, обучения и воспитания на каждом возрастном этапе, потребность в подборе образовательного маршрута, соответствующего возможностям и ограничениям ребенка, варианту его развития и др. (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина).

Наряду с общими для всех детей с ОВЗ, выделяются особые образовательные потребности, специфичные для каждой группы детей с ОВЗ на

каждом возрастном этапе развития и образования. При создании специального федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования для детей с ЗПР на основании проведенных психологических исследований были описаны и обоснованы особые образовательные потребности младших школьников, включая потребность в создании специальных условий для развития учебной и внеучебной коммуникации (Н.В. Бабкина, И.А. Коробейников, Е.Л. Инденбаум,).

Результаты констатирующей части проведенного исследования позволили определить содержание особых образовательных потребностей детей дошкольного возраста с ЗПР церебрально-органического генеза в области формирования их речевой компетенции. В наиболее общем виде это особая образовательная потребность дошкольников с ЗПР в создании специальных педагогических условий для продуктивного развития коммуникации с окружающими взрослыми и сверстниками, и в этом контексте – развития и коррекции недостатков лексического, грамматического и фонетического строя речи.

Конкретизируя по компонентам речевой компетенции, мы выделяем особую образовательную потребность дошкольников с ЗПР в создании специальных педагогических условий для *развития базовых коммуникативных умений*:

- умения адекватно откликаться на инициативу собеседника в диалоге (со взрослым и сверстником);
- умения переспрашивать и уточнять в случае неполного или неточного понимания речи собеседника;
- умения инициировать диалог на интересующие и доступные темы;
- умения поддерживать и развертывать коммуникацию, максимально используя доступные языковые средства;
- умения удерживать смысловую линию разговора, не сбиваясь на несущественные подробности и «не уходя в сторону» от начатого разговора;
- умения рефлексировать на возникающий сбой в коммуникации, умение просить и принимать помощь взрослого в подобных ситуациях.

К особым образовательным потребностям детей с ЗПР в сфере освоения языковых средств мы относим потребность воссоздавать в дошкольном образовании психологические условия развития активного словаря; полноценного понимания обращенной речи, преодоления неполноты, неточности, упрощенности понимания речи собеседника, построения и развертывания самостоятельного осмысленного высказывания, логичного и понятного другому человеку изложения увиденного, услышанного, случившегося с соблюдением временной последовательности событий, освоения

всех частей речи и их согласования в предложении, фонематического слуха и правильного произношения.

Опираясь на теорию Л.С. Выготского и следуя логике нормативного развития коммуникации и речи в дошкольном возрасте, требуется воссоздавать в обучении психологические условия продуктивного развития языковых средств – моделировать специальные и использовать естественно возникающие ситуации эмоционально значимой и осмысленной коммуникации детей, в контексте которых становится возможным продуктивно и целенаправленно развивать и корригировать недостатки лексического, грамматического и фонетического строя их речи.

Исходя из представлений о двух взаимосвязанных компонентах речевой компетенции ребенка в норме, полученных результатов констатирующего эксперимента и понимания особых образовательных потребностей детей с ЗПР церебрально-органического генеза, были выделены соответствующие коррекционные задачи и два взаимосвязанных направления коррекционно-педагогической работы:

- развитие и коррекция недостатков общения детей со сверстниками и взрослыми;

- развитие и коррекция недостатков языковых средств и их применения в коммуникации.

Выявленное отставание, выраженность общих и особых трудностей становления речевой компетенции у дошкольников с ЗПР позволяют сформулировать еще одну особую образовательную потребность – необходимость расширения субъектов коррекционно-педагогической работы, включения всего педагогического коллектива, обязательность понимания всеми участниками образовательного процесса особых образовательных потребностей детей в области развития коммуникации и речевых средств, необходимых для этого условий, задач и направлений коррекционной работы, своей роли и места, согласованного планирования и анализа ее результатов.

Проведенное исследование создает необходимые в коррекционной педагогике предпосылки для реконструкции недостаточно эффективной практики и разработки ныне отсутствующей системы целенаправленного и сбалансированного развития коммуникации и речевых средств детей с ЗПР церебрально-органического генеза на основе понимания их особых образовательных потребностей, задач и направлений коррекционной работы.

Для подтверждения возможности целенаправленного развития коммуникации был проведен поисковый обучающий эксперимент по развитию и коррекции недостатков отдельных коммуникативных умений: адекватно

откликаться на инициативу собеседника в диалоге (со взрослым и сверстником) и инициировать диалог на интересующие и доступные темы. Показано, что при изменении условий обучения с учетом особых образовательных потребностей удается добиться прогресса в освоении данных коммуникативных умений у всех 50 детей с ЗПР. Если в констатирующем эксперименте грубые ошибки наблюдались у всех детей, то после проведения обучающего эксперимента существенно сократилось число допускаемых ошибок и изменился их характер, они стали негрубыми. Однако ни один ребенок с ЗПР не смог полностью правильно и самостоятельно применить искомые коммуникативные умения.

Полученные результаты доказывают возможность продуктивного развития коммуникативных умений на основе понимания особых образовательных потребностей детей с ЗПР, но одновременно свидетельствуют о необходимости целенаправленного развития коммуникации на протяжении всего дошкольного возраста, реконструкции сложившейся методической системы развития речевой компетенции дошкольников с ЗПР, ориентированной в большей мере на развитие и оценку достижений детей в освоении речевых средств.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключении обобщены результаты исследовательской работы, обосновывающие положения, выносимые на защиту, сформулированы практические рекомендации, представлены выводы и перспективы дальнейшей работы.

Выводы

У дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза трудности освоения коммуникативных умений являются более выраженными в сравнении с трудностями освоения лексического, грамматического и фонетического строя речи. Обнаружен разрыв в освоении языкового и социоязыкового компонентов речевой компетенции у детей с ЗПР.

Выявлены трудности освоения средств языка, не встречающиеся у детей с нормотипичным развитием к концу дошкольного возраста и отличающие дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза.

У большинства дошкольников с ЗПР к концу дошкольного возраста обнаруживаются стойкие трудности инициации, развертывания и поддержания коммуникации с помощью доступных им языковых средств в различных ситуациях общения.

Требующими педагогической коррекции трудностями коммуникации детей с ЗПР являются: неустойчивый интерес к общению, выраженные трудности инициации коммуникации, быстрое угасание возникающей коммуникативной инициативы, отвлечение от смысла разговора, «уход» от его основной содержательной линии, неоправданное переключение на другую тему или несущественные детали без рефлексии на возникающий сбой в коммуникации, раздражение и нетерпение как одна из основных реакций на возникающие трудности общения, неумение просить и принимать помощь взрослого при затруднениях в коммуникации.

Полученные данные об отставании и особенностях освоения коммуникативных умений указывают на необходимость реконструкции системы развития речевой компетенции дошкольников с ЗПР, ориентированной в большей мере на развитие и оценку достижений детей в освоении средств языка и уделяющей недостаточно внимания умению применять их в коммуникации.

Полученные данные о трудностях и особенностях освоения речевой компетенции дошкольниками с ЗПР церебрально-органического генеза были преобразованы в педагогические представления об особых образовательных потребностях данной группы детей в области развития коммуникации и речи. Это необходимое условие разработки системы развития речевой компетенции дошкольников с ЗПР, ориентированной на преодоление разрыва в освоении языкового и социоязыкового ее компонентов.

Раскрыта потребность дошкольников с ЗПР в создании специальных педагогических условий для освоения базовых коммуникативных умений: адекватно откликаться на инициативу собеседника в диалоге (со взрослым и сверстником), инициировать коммуникацию на интересующие и доступные темы; поддерживать и развертывать ее, максимально используя доступные языковые средства; удерживать основную содержательную линию разговора, не сбиваясь на несущественные детали; рефлексировать на возникающие сбои в коммуникации, просить и принимать помощь взрослого в подобных ситуациях.

Раскрыты особые образовательные потребности детей с ЗПР в области освоения языковых средств. Требуется создавать специальные педагогические условия для развития понимания обращенной речи, преодоления неполноты, неточности, упрощенности понимания речи собеседника; построения и развертывания самостоятельного осмысленного высказывания; понятного собеседнику изложения увиденного, услышанного, случившегося с соблюдением временной последовательности событий; расширения активного словаря, освоения всех частей речи и умения согласовывать их в составе

предложения; развития фонематического слуха и коррекции произносительной стороны речи.

В соответствии с особыми образовательными потребностями обоснованы коррекционные задачи дошкольного образования детей с ЗПР в области развития их речевой компетенции, преодоления разрыва в освоении двух взаимосвязанных ее компонентов – языкового и социоязыкового.

Выделены и обоснованы два взаимосвязанных направления коррекционно-педагогической работы: развитие и коррекция недостатков общения детей со сверстниками и взрослыми; развитие и коррекция недостатков языковых средств и их применения в коммуникации.

Перспектива исследования состоит в разработке системы целенаправленного и сбалансированного развития двух взаимосвязанных компонентов речевой компетенции дошкольниками с ЗПР на основе описанного содержания их особых образовательных потребностей, задач и направлений коррекционно-педагогической работы.

Список работ, опубликованных автором по теме диссертации:

1. Ларина, Л.Ю. Исследование речевых компетенций у дошкольников с задержкой психического развития / Л.Ю. Ларина // Педагогический журнал. - 2016. - N 4. - С. 127-139.
2. Ларина, Л.Ю. Планирование формирования речевой компетенции дошкольников с задержкой психического развития / Л.Ю. Ларина // Современное педагогическое образование. - 2018. - N 5. - С. 176-182.
3. Ларина, Л.Ю. Программа наблюдений за состоянием речевой компетенции дошкольников с задержкой психического развития / Л. Ю. Ларина // Педагогика и просвещение. - 2018. - N 1. - С. 19-27.
4. Ларина, Л.Ю. Развитие языковой и социоязыковой компетенции детей с задержкой психического развития: постановка проблемы / Л.Ю. Ларина // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. - 2021. - N 4. - С. 183-191.
5. Ларина, Л.Ю. Значимость интегрированных занятий в формировании речевой компетенции у дошкольников с задержкой психического развития / Л.Ю. Ларина // Россия и мировое сообщество: проблемы демографии, экологии и здоровья населения: материалы междунар. науч.-практ. конф., Пенза, 29 авг. 2018 г. - Пенза: РИО ПГАУ, 2018. - С. 64-67.
6. Ларина, Л.Ю. Значимость формирования речевой компетенции дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического

генеза / Л.Ю. Ларина // XXII Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, 23-24 апр. 2018 г.: в 3 т. Т. II. - СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2018. - С. 102-105.

7. Ларина, Л.Ю. Компоненты речевой компетенции у дошкольников с задержкой психического развития / Л.Ю. Ларина, О.Е. Германова, К.А. Пашенцева, Е.А. Суворова, Ю.А. Тимофеева // Современное педагогическое образование. - 2020. - N7. - С. 103-107.

8. Ларина, Л.Ю. Критерии оценок наблюдения за состоянием речевой компетенции у дошкольников с задержкой психического развития / Л.Ю. Ларина // XXII Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, 23-24 апр. 2018 г.: в 3 т. Т. II. - СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2018. - С. 105-108.

9. Ларина, Л.Ю. Методика исследования грамматического компонента речевой компетенции дошкольников с задержкой психического развития / Л.Ю. Ларина // Бюллетень науки и практики. - 2018. - N 10. - С. 517-525.

10. Ларина, Л.Ю. Методика исследования текстового компонента речевой компетенции дошкольников с задержкой психического развития / Л.Ю. Ларина // Вестник Псковского государственного университета. Серия «Психолого-педагогические науки». - 2018. - N 7. - С. 90-99.

11. Ларина, Л.Ю. Методы исследования речевой компетенции дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза / Л.Ю. Ларина // Улица без конца: строим инклюзивный город: материалы междунар. науч.-практ. конф. Новополюцк, 3 мая 2018 г. - Новополюцк: Полоцкий государственный университет, 2018. - С. 44-46.

12. Ларина, Л.Ю. Направления работы по формированию речевых компетенций у дошкольников с задержкой психического развития / Л.Ю. Ларина // Специальное образование: материалы междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 26-27 апр. 2017 г. - СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2017. - С. 111-113.

13. Ларина, Л.Ю. Особенности речевых компетенций у дошкольников с задержкой психического развития / Л.Ю. Ларина // Специальное образование: материалы междунар. науч.-практ. конф., 21-22 апр. 2016 г. - СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2016. - С. 84-86.

14. Ларина, Л.Ю. Структура речевой компетенции детей с задержкой психического развития / Л. Ю. Ларина // Специальное образование: материалы междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 25 апр. 2019 г. - СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2019. - С. 162-165.

15. Ларина, Л.Ю. Структура речевой компетенции дошкольников с задержкой психического развития / Л.Ю. Ларина // Актуальные проблемы личности в современном обществе: материалы междунар. науч.-практ. конф., Псков, 11-13 апр. 2019 г. - Псков: Псковский государственный университет, 2019. - С. 236–240.

16. Ларина, Л.Ю. Условия формирования речевой компетенции дошкольников с задержкой психического развития / Л.Ю. Ларина // Россия и мировое сообщество: проблемы демографии, экологии и здоровья населения: материалы междунар. науч.-практ. конф., Пенза, 29 авг. 2018 г. - Пенза: РИО ПГАУ. - 2018. - С. 67-72.

17. Ларина, Л.Ю. Характеристики речевой компетенции дошкольников с задержкой психического развития / Л.Ю. Ларина // Вестник Псковского государственного университета. Серия «Психолого-педагогические науки». - 2019. - N 10. - С. 60-66.