



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Содержание коррекционной работы по преодолению нарушений
межличностного общения детей дошкольного возраста с нарушениями
речи

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата
«Дошкольная дефектология»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
61,95% авторского текста

Выполнила:
студентка группы ЗФ-409-102-3-1Мг
Головкина Виктория Константиновна *Жу*

Работа рекомендована к защите
«20» марта 2023 г.
Директор института
[Signature] Гнатышина Е.А.

Научный руководитель:
кандидат биологических наук, доцент
Лапшина Любовь Михайловна
[Signature]

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	6
1.1 Межличностное общение как предмет психолого-педагогической коррекции.....	6
1.2 Особенности межличностного общения детей дошкольного возраста с нарушениями речи.....	11
1.3 Специфика коррекционной работы по преодолению нарушений межличностного общения детей дошкольного возраста с нарушениями речи.....	22
Выводы по первой главе.....	25
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОРРЕКЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	26
2.1 Методики исследования особенностей межличностного общения детей с нарушениями речи.....	26
2.2 Анализ результатов исследования особенностей межличностного общения детей с нарушениями речи.....	30
2.3 Методические рекомендации по формированию межличностного общения у детей с нарушениями речи.....	32
Выводы по второй главе.....	33
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	35
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	37
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	42

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в дошкольном возрасте общение ребёнка со сверстниками рассматривается как один из основных компонентов социализации и развития его как личности. В Федеративном Государственном Образовательном Стандарте Дошкольного Образования (далее ФГОС ДО) представлены две образовательные области, раскрывающие роль общения в коммуникативном развитии детей: социально-коммуникативное развитие; речевое развитие.

Область социально-коммуникативного развития включает:

- развитие и образования детей в усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;
- развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками.

В свою очередь речевое развитие предусматривает:

- владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря;
- развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи.

Реализация данных образовательных областей обеспечивает своевременное и гармоничное развитие личности детей в различных видах деятельности.

Пиаже Ж. – один из родоначальников проблемы детского общения в психолого-педагогической науке. Именно он еще в 30-х годах XX-го века привлек внимание к детскому общению, как к важному фактору и необходимому условию социального и психологического развития ребенка. «Общение - это очень важная составляющая жизни ребёнка и то, на сколько, он овладеет способами общения, будет зависеть его успешность в процессе взросления и социализации»

По образному выражению Рубинштейна С.Л., «отношение к другому человеку, к людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее

сердцевину. Сердце человека все соткано из его отношений к другим людям; с ними связано главное содержание психической, внутренней жизни человека. Отношение к другому, является центром духовно-нравственного становления личности и во многом определяет нравственную ценность человека».

Проблема ещё больше актуализируется, когда речь идёт о детях с нарушениями речи (НР), у которых уровень сформированности общения во многом определяет эффективность социализации, при этом само общение характеризуется рядом трудностей и особенностей: чрезвычайное медленное образование и закрепление речевых форм, снижение самостоятельности в речевом творчестве. Так же наблюдается стойкое фонетическое недоразвитие, доминирование по сравнению с другими грамматическими категориями в речи имён существительных, недостаточное употребление слов, обозначающих действия, признаки и отношения, пониженная речевая активность, бедность речевого общения. Владея достаточным запасом слов для построения высказываний с целью налаживания общения с окружающими, дети с нарушениями речи фактически лишены возможности словесной коммуникации, т.к. усвоенные речевые средства не рассчитаны на удовлетворение потребности в общении. Тем самым создаются дополнительные трудности для налаживания межличностных отношений.

Концептуальные основы проблемы общения связаны с трудами: Бехтерева В.М., Выготского Л.С., Леонтьева А.Н., Лисиной И.М., Рубинштейна С.Л., Пиаже Ж., и других отечественных и зарубежных учёных. Проблему общения детей с ЗПР рассматривали такие учёные как Лубовский В.И., Переслени Л.И., Слепович Е.С.

Но в условиях перехода отечественной системы образования на ФГОС ДО, классические подходы требуют пересмотра. Таким образом, тема данного исследования очень актуальна.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально показать целесообразность предложенных рекомендаций по преодолению

нарушений межличностного общения детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Объект исследования: процесс межличностного общения детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Предмет исследования: коррекционная работа по преодолению нарушений межличностного общения детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Задачи исследования:

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

2. Выявить особенности межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

3. Предложить методические рекомендации по преодолению нарушений межличностного общения детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Теоретико-методологическую основу составляют труды таких исследователей, как Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Н.И. Жинкин, А.Н. Гвоздев, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Ф.А. Сохин, М.И. Попова и др.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме; психолого-педагогический эксперимент; количественный и качественный анализ полученных данных.

База исследования: исследование проходило на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка – Детский сад № 67» (455021, Челябинская область, город Магнитогорск, Сиреневый пр-д, д. 5).

Структура работы: выпускная квалификационная работа изложена на 49 страницах, состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

1.1 Межличностное общение как предмет психолого-педагогической коррекции

Проблемой межличностных отношений занимались многие учёные – психологи, педагоги: Т. Анатова, Г. Жуковская, А. Запорожец, К. Карасева, Н. Короткова, М. Лисина, Г. Немов, Т. Пирожено, А. Рояка, А. Усова, А. Яницкая и многие другие [15].

Исходя из положений во взаимоотношениях личности и коллектива, которые были представлены в работах А.С. Макаренко, психологические исследования групп дошкольного возраста начали в 30-х годах А.С. Заслужный и Е.А. Аркин. Затем, начиная с 50-х годов, в советской психологии появилось много трудов по проблеме межличностных отношений [27].

Большая роль в исследовании межличностных отношений принадлежит Л.С. Выготскому, который разработал культурно-историческую теорию развития психики. Он полагал, что в функционировании и развитии психики человека отражаются два основных плана его деятельности и поведения: натуральный, связанный с удовлетворением его биологических потребностей, и культурный, связанный с различными формами его общественной деятельности и поведения. Исходя из этого, раскрывается роль орудийной деятельности человека и знаковых систем, прежде всего речи, в развитии его психики. Учение Л.С. Выготского о влиянии социокультурных факторов на развитие эмоциональной сферы, сознания и мышления человека позволяет глубже понять особенности духовной деятельности людей и характер их поведения [51].

Наиболее полное изучение межличностных отношений представлено в

теории отношений В.Н. Мясищева. Он определил отношения как «целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» [28]. По его мнению, система межличностных отношений вытекает из всей истории развития человека и определяет характер переживания личности, особенности ее восприятия, поведенческих реакций и др. Положительный или отрицательный опыт межличностных отношений формирует его систему внутренних отношений к миру. Отношения связывают человека не столько с внешними сторонами вещей, сколько с самим предметом в целом, хотя в отношении к предмету или лицу могут выявляться различные стороны связи с разными сторонами, например, отрицательными или положительными свойствами объекта.

При Институте дошкольного воспитания в 1968 г. была создана лаборатория под названием «Формирование личности ребенка». В исследованиях лаборатории большое внимание уделялось изучению особенностей общения в сфере, где наиболее ярко выявляются межличностные отношения детей дошкольного возраста в условиях игровой деятельности [31].

Получить богатый материал дали возможность специальные методики, которые характеризуют целый ряд особенностей общения и межличностных отношений детей-дошкольников. Особое внимание изучению общения мальчиков и девочек в разных возрастных группах детского сада было уделено Т.А. Репиной. Изучению детей с особыми трудностями общения, которые нередко приводят к изоляции таких детей от коллектива, посвящена работа Л.А. Рояк. Исследованием возрастных проявлений общения занималась Т.В. Антонова [29].

Широкое распространение получило социометрическое изучение взаимоотношений детей разного возраста.

Развитие межличностных отношений ребенка со взрослыми и со сверстниками с развитием самосознания в неразрывном единстве изучали

Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова, и другие. Отношение к другим и отношение к себе взаимно обусловлены и являются двумя сторонами единого феномена самосознания. В отношении к другим, как и в отношении к себе Е.О. Смирнова выделила 2 начала – субъективное (личностное) и объективное (или предметное) [8].

Межличностные отношения в контексте общения рассматривают многие ученые. Б.Ф. Ломов считал, что функция развития и формирования межличностных отношений является наиболее важной и сложной, но менее всего исследуемой.

По мнению В.А. Горяниной, межличностные отношения строятся на основе предпочтений людьми друг друга, а также деловых и эмоциональных оценок. Межличностные отношения всегда неразрывны с общением и могут быть реализованы именно в общении [4].

Эти понятия четко разграничивал Я.Л. Коломинский. Взаимоотношения – это личностно значимое эмоциональное, интеллектуальное (когнитивное) и образное отражение людьми друг друга, оно представляет их внутреннее состояние, а также допускается взаимосвязь между ними. По его словам, общение – это поведение личности, в процессе которого развиваются и проявляются их межличностные отношения. Дальнейшее развитие эти идеи получили в диссертационных исследованиях его сотрудников и учеников (А.А. Амелькова, В.В. Авраменко, А.М. Счастной, Т.Н. Ковалевой, О.Я. Коломинской, И.С. Поповой, Л.А. Пергаменщика и др.).

Работы, проведенные под руководством Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, А.В. Петровского и Л.И. Ушанского показали, что процессы взаимодействия и взаимопознания опосредованы целями, содержанием, характером протекания данной деятельности, а также функциями, возложенными на отдельных участников [9].

Интерес к процессу становления взаимоотношений детей объясняется признанием раннего детства периодом фактического становления личности,

когда закладываются основы ее социальной, нравственной направленности.

По определению психологической энциклопедии, группа – это объединение людей, созданное на основе определенного общего для них признака, который проявляется в их совместной деятельности, в частности в обществе. Отличает группу от любого случайного собрания людей способность ее участников к определенным согласованным действиям, способствующим удовлетворению их потребностей [9].

В отечественной психологической науке различные аспекты межличностного общения дошкольников изучал В. Бехтеров, Л. Выготский, А. Залужный, А. Петровский, Д. Эльконин [58; 59] и др.

Но целесообразно заметить, что все названные психологи объясняли межличностное общение как явление, которое охватывает все стороны жизни человека. Личность познает мир, развивается, общается, работает, дружит. На этом взаимодействии построено современное общество, по его законам оно и существует.

К экспериментальному изучению различных аспектов межличностного общения в группе дошкольников обращались зарубежные психологи Ф. Олпорт (США), В. Меде (Германия), К. Левин (США) [22]. Результаты их эмпирических исследований обогатили мировую науку и стали известные сегодня как группового процесса, направление «групповой динамики взаимоотношений».

В настоящее время в изучении межличностных отношений выделяют разные подходы, которые позволяют трактовать их разнообразие, среди основных: деятельностный, социометрический, параметрический и организационно – управленческий.

Психологи по критерию взаимодействия определяют социальные (имеющееся взаимодействие) и несоциальные (взаимодействие отсутствует) группы [11].

В отечественных и зарубежных исследованиях изучение межличностных отношений неразрывно связано с психологией общения

(Г.М. Андреева, Л. П. Буев, Е. П. Ильин, М. И. Лисина, Б. Ф. Ломов) [3; 25]. Проблема общения, которая существует много лет, привлекает исследователей в различных областях: социологов и философов (Л.П. Буев; И.С. Кон; Б.Д. Парыгин); психолингвистов (И.М. Горелов; А.А. Леонтьев; А.М. Шахнарович); психологов и педагогов (А.А. Бодалева; М.И. Лисина, В.С. Мухина и других) [10; 25; 29]

Межличностные отношения – субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения. Это особая система установок и ориентаций, через которую люди воспринимают и оценивают друг друга в процессе взаимодействия друг с другом [37]. В рамках нашего исследования мы будем пользоваться данным определением межличностных отношений.

Межличностные отношения включают:

- 1) восприятие и понимание людьми друг друга;
- 2) межличностная привлекательность (притяжение и симпатия);
- 3) взаимодействие и поведение (в частности, ролевое) [56].

Межличностные отношения состоят из следующих компонентов:

- 1) когнитивный компонент – включает в себя все познавательные психические процессы. Благодаря этому компоненту происходит познание индивидуально-психологических особенностей партнеров по совместной деятельности и взаимопонимание между людьми. Характеристиками взаимопонимания являются:

- а) адекватность – точность психического отражения воспринимаемой личности;

- б) идентификация – отождествление индивидом своей личности с личностью другого индивида;

- 2) эмоциональный компонент – включает положительные или отрицательные переживания, возникающие у человека при межличностном общении с другими людьми:

- а) симпатии или антипатии;
- б) удовлетворенность собой, партнером, работой и т. д.;
- в) эмпатия;

3) поведенческий компонент – включает мимику, жестикуляцию, пантомимику, речь и действия, выражающие отношения данного человека к другим людям, к группе в целом. Он играет ведущую роль в регулировании взаимоотношений [55].

Согласно классификации [23], все межличностные отношения можно поделить на позитивные, негативные и нейтральные. К позитивным межличностным отношениям относят любовь, близость, дружбу. К нейтральным – отчуждение, безразличие, конформизм, эгоизм. К негативным отношениям относятся негативизм, неприязнь, ненависть и агрессия.

Таким образом, анализируя психолого-педагогическую литературу по проблеме межличностных отношений, мы заключили, что межличностные отношения – это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения. Нами было установлено, что в отечественных и зарубежных исследованиях изучение межличностных отношений неразрывно связано с психологией общения. Межличностное общение – явление, которое охватывает все стороны жизни человека. Нами были рассмотрены виды и характеристика межличностных отношений, а также история изучения этого феномена.

1.2 Особенности межличностного общения детей дошкольного возраста с нарушениями речи

По нашему мнению, изучение особенностей межличностного общения детей дошкольного возраста с нарушениями речи является важным вопросом для специальной психологии.

Многочисленные публикации, экспериментальные исследования Р. Е. Левиной, Л. Ф. Спировой, Л. Б. Халиловой, Г. В. Чиркиной, С. Н. Шаховской, О. С. Ушаковой, А. Н. Корнева, В. М. Акименко, А. Г. Арушановой, Т. Н. Волковской, В. А. Калягина др. указывают на факт наличия у детей с речевыми нарушениями специфических особенностей личности. Среди которых отмечаются стойкие нарушения коммуникативной сферы, в частности нарушение межличностного взаимодействия, общения детей со взрослыми и сверстниками, заниженная самооценка [1; 6].

В дошкольном учреждении дети интенсивно формируются во всех сферах своей личности. Познавая мир и все, что его окружает, дети вырабатывают свой собственный способ действий, который формируется с учетом их особенностей и способствует социализации[3]. Важным условием развития самостоятельности является взаимодействие между взрослыми и детьми.

Физическое развитие у детей улучшается, но в своем возрасте они все еще легко утомляются. Дети еще плохо организуют свое внимание. У них преобладает непроизвольное внимание, поэтому особенно важно создавать благоприятные условия для занятий с детьми, требующими внимания и сосредоточенности [4].

У детей старшего дошкольного возраста повышаются возможности памяти, появляется сознательное запоминание в целях последующего отображения материала, внимание становится более устойчивым. Развиваются все познавательные психические процессы[1].

Все больше у старших дошкольников возникает потребность в общении, начинают образовываться детские коллективы, но все равно дети продолжают общаться с взрослыми. С помощью педагога дети учатся правильным контактам, вести диалоги. Ребенок чувствует свое взросление и компетентность при равноправном отношении с взрослыми [10].

У детей в данном возрасте возникают симпатии и антипатии, которые

глубоко переживаются детьми, что может привести к агрессивным, негуманным проявлениям эмоций: грубости, зависти, отчуждению. Для их предотвращения необходимо в дошкольном возрасте обучать детей межличностному общению со сверстниками. Следует учитывать, что становлению межличностного общения детей со сверстниками способствуют: 1) желание вступать в контакт; 2) умение общаться (управлять своим поведением, влиять на собеседника, организовывать общение); 3) знание норм правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими. Последовательность должна быть 3-2-1 [15].

Среди детей дошкольного возраста, занимающих высокое положение в межличностных отношениях, большинство имеют положительные личностные качества и хорошо развитую речь. По мнению О.Н. Усановой дети дошкольного возраста с плохой речью, которые занимают низкий статус, даже при наличии организационных и лидерских качеств, не могут улучшить свое положение в группе.

Нарушение речи – это отклонения в речевом развитии при сохранном слухе и нормальном интеллекте. Оно связано с физиологическими, неврологическими или психическими проблемами. [12].

Существует три классификации нарушений речи: клиническая, клинико-педагогическая и психолого-педагогическая.

Данные классификации хотя и рассматривают одни и те же явления с разных точек зрения, не противоречат одна другой, а дополняют друг друга, так как ориентированы на решение разных задач единого, но многоаспектного процесса логопедического воздействия.

В зависимости от ведущих неврологических нарушений, лежащих в основе речевых расстройств у детей, Л.О. Бадалян предложил следующую их классификацию [47]:

I. Речевые расстройства, связанные с органическим поражением центральной нервной системы. В зависимости от уровня поражения речевой системы они делятся на следующие формы.

1. Алалии – системное недоразвитие речи в результате поражения корковых речевых зон в доречевом периоде.

2. Афазии – распад всех компонентов уже сформированной речи в результате поражения корковых речевых зон.

3. Дизартрии – нарушение звукопроизносительной стороны речи в результате нарушения иннервации речевой мускулатуры. Причем, в зависимости от локализации поражения выделяют несколько вариантов дизартрий. (Псевдобульбарная, бульбарная, подкорковая и мозжечковая)

II. Речевые нарушения, связанные с функциональными изменениями ЦНС (заикание, мутизм и сурдомутизм).

III. Речевые нарушения, связанные с анатомическими дефектами строения артикуляционного аппарата (механические дислалии, ринолалалия).

IV. Задержки речевого развития различного происхождения (при недоношенности, при тяжелых заболеваниях внутренних органов, педагогической запущенности и т.д.)

В настоящее время в отечественной логопедии используются две классификации речевых нарушений.

Клинико-педагогическая классификация, которая опирается на традиционное для логопедии содружество с медициной. Она основана по принципу «от общего к частному» и ориентирована на детализацию видов и форм речевых нарушений, с учетом которых применяется дифференцированный подход к их преодолению [51].

Все виды нарушений, рассматриваемых в данной классификации, подразделяются на две большие группы в зависимости от того, какой вид речи нарушен: устная или письменная.

Всего выделяется 11 основных форм речевых нарушений, в том числе форм нарушений устной речи на разных этапах ее развития и 2 – письменной речи [32].

Нарушения устной речи делятся на два типа: 1) фонационного (внешнего) оформления высказывания, которые называют нарушениями

произносительной стороны речи, и 2) структурно-семантического (внутреннего) оформления высказывания.

I. Нарушения фонационного оформления высказывания.

1. Дисфония (афония) – расстройство (или отсутствие) фонации вследствие патологических изменений голосового аппарата. Дисфония проявляется в нарушениях силы, высоты и тембра голоса.

2. Брадилалия – патологически замедленный темп речи. Проявляется в замедленной реализации артикуляторной речевой программы.

3. Тахилалия – патологически ускоренный темп речи. Проявляется в ускоренной реализации артикуляторной речевой программы.

В случаях, когда патологически ускоренная речь сопровождается необоснованными паузами, запинками, спотыканием, она обозначается термином «полтерн».

4. Заикание – нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата.

5. Дислалия – нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата. Синонимы: дефекты звукопроизношения, фонетические дефекты, недостатки произношения фонем.

В психолингвистическом аспекте нарушения произношения могут возникать вследствие трех основных причин: недостатки операций различения и узнавания фонем (дефекты восприятия); несформированность операций отбора и реализации произносимых звуков; нарушения условий реализации звуков при анатомических дефектах речевого аппарата. У большинства детей звукопроизношение достигает языковой нормы к 4-5 годам.

6. Ринопалия – нарушения тембра голоса и звукопроизношения, обусловленные анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата. При ринопалии наблюдается искаженное произнесение всех звуков речи, а не отдельных, как при дислалии. Речь невнятна, монотонна. В отечественной

логопедии к ринологии принято относить речевые дефекты, обусловленные грубыми анатомическими изменениями артикуляторного аппарата, например, при врожденной расщелине неба.

Явления назализованного произношения без грубых артикуляционных нарушений относят к ринофонии.

7. Дизартрия – нарушение звукопроизводительной стороны речи, обусловленное органическим поражением ЦНС и расстройствами иннервации речевого аппарата [51].

II. Нарушения структурно-семантического (внутреннего) оформления высказывания.

1. Алалия – отсутствие или недоразвитие речи вследствие поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем (доречевом) периоде развития ребенка.

2. Афазия – полная или частичная утрата уже сформированной речи, обусловленная локальными поражениями речевых зон коры головного мозга в результате черепно-мозговых травм, нарушений мозгового кровообращения, нейроинфекций и других заболеваний ЦНС.

III. Нарушения письменной речи.

1. Дислексия – частичное специфическое нарушение процесса чтения.

2. Дисграфия – частичное специфическое нарушение письма. Психолого-педагогическая классификация построена на противоположном принципе – от частного к общему. Подобный подход ориентирован на логопедическое воздействие как педагогический процесс, разработку методов логопедической коррекции для работы с коллективом детей (учебной группой, классом). С этой целью определяются общие проявления различных форм речевых расстройств. В соответствии с данной классификацией нарушения речи подразделяются на две группы [26].

Первая группа – нарушение средств общения. Включает фонетико-фонематическое недоразвитие и общее недоразвитие речи.

1. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи – нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.

Можно выделить ряд основных проявлений этого состояния:

- Недифференцированное произношение пар или групп звуков.
- Замена одних звуков другими.
- Смешение звуков.

Подобные нарушения свидетельствуют о недоразвитии фонематического слуха (способности различения фонем), которое подтверждается в процессе обследования.

2. Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне [42].

Недоразвитие может быть выражено в разной степени – от отсутствия речи или лепетного ее состояния до развернутой, но с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. В зависимости от степени сформированности средств общения у ребенка общее недоразвитие речи подразделяется на три уровня.

Вторая группа – нарушения в применении средств общения. К этому типу нарушений относится заикание, которое рассматривается как нарушение коммуникативной функции речи при правильно сформировавшихся средствах общения. Однако встречаются и случаи комбинированного дефекта, при котором заикание сочетается с общим недоразвитием речи.

О серьезных трудностях в межличностном взаимодействии дошкольников с тяжелыми нарушениями речи позволяет говорить анализ исследований по проблеме межличностных отношений детей с речевыми нарушениями [15; 39; 34]. При этом доминирующим направлением исследований является изучение межличностного общения в разных видах

деятельности. А.А. Алмазовой, Л.Б. Халиловой было выявлено, что детям с нарушением речи присущи трудности в организации личного речевого поведения, которые негативно влияют на их взаимодействие и общение с окружающими [3; 32].

В.Е. Грибовой и П.А. Харитоновой были проведены исследования, которые показали очень низкую речевую активность детей в игре, незаинтересованности в контакте, низкого уровня речевого сопровождение всех игровых действий, не ориентацию в ситуациях общения, которые были вновь созданы [32].

Специальное исследование межличностных отношений детей, имеющих нарушение речи, было проведено В.А. Слинко, и именно оно раскрыло, что состояние речевого развития дошкольника является значимым фактором определения межличностных отношений, а высокий уровень нарушения речи сказывается на социометрическом статусе старшего дошкольника в группе сверстников. Автором было доказано, что среди детей дошкольного возраста, которые занимают значимое положение в межличностных отношениях, более 50 % имеют достаточно развитую речь, также положительные качества личности. Тем не менее, среди детей дошкольного возраста, которые занимают неблагоприятное положение, присутствуют дети с положительными личностными качествами, неплохим поведением, но с тяжелыми нарушениями речи [43].

Существуют особенности, которые необходимо учитывать при организации коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у детей с нарушениями речи:

1. Дети, имеющие высокий уровень проявления коммуникативности, острее переживают свой речевой дефект, стараются скрыть потребность в общении и желание общаться. У меня много знакомых. Я чувствую, что они стараются не замечать особенностей моей речи и общаются со мной на равных. Я испытываю потребность и легкость в общении с такими людьми, но все же, когда я вспоминаю о недостатках своей речи, невольно пытаюсь

уйти от общения.

2. Из опыта общения с детьми, имеющими нарушения речи, можно сделать вывод, о том, что компенсации недостатка коммуникативных умений не возникает.

3. У детей с речевыми нарушениями сложился стереотип отношения к своей речи. Даже слыша вокруг себя вполне нормальную речь и стараясь соответствовать нормативам, не испытывая дискомфорта в общении, все равно в определенных ситуациях задумываешься, что говоришь не «как все» (хотя другие могут воспринимать твою речь как вполне правильную). Возникает чувство понимания и осознания, что окружающие оценивают речь. Конечно же, не без помощи близких людей и хороших специалистов.

Таким образом, осознание особенностей своей речи, может привести к ограничению круга общения ребенка дошкольника. Поэтому, большое внимание нужно уделять психологической помощи такой категории подростков. Важным условием успешной коррекции речевых нарушений является и активная позиция самих подростков. Необходимо максимально объединить силы родителей с терпеливым и длительным сотрудничеством со специалистами. Развитие коммуникативных способностей позволяет предотвратить многие проблемы, связанные с формированием уровня самосознания подростка, социальной адаптации, профориентации и семейного самоопределения. Таким образом, большинство исследователей трудности в межличностных отношениях дошкольников связывают с нарушением речи, и, соответственно, трудностями реализации речевого общения.

Однако, недостаточные возможности в организации и реализации совместной деятельности, в понимании и выражении эмоций, незрелость личностных мотивов и социальных потребностей свидетельствуют о комплексной не сформированности предпосылок к формированию межличностной коммуникации у данной категории детей [51].

Таким образом, мы видим, что детям с нарушением речи свойственны

более выраженные трудности именно в коммуникативной деятельности, что в большей степени связано непосредственно с присущей им недостаточностью речевых средств.

Большинство специальных исследований свидетельствует о том, что в возрасте 5 лет у детей с тяжелыми нарушениями речи, которые характеризуются системностью, отмечаются существенные трудности в осуществлении коммуникативной деятельности [45].

У многих детей с ситуативным нарушением речи сформирована негативная или безразличная установка на педагогические воздействия, неадекватность реакции даже на положительные эмоции воспитателя, а также выявляется незнание дистанции между ребенком и взрослым в процессе общения [44].

Наиболее полное описание процесса становления общения со сверстниками на этапе дошкольного детства представлено в работах М.И. Лисиной и Е.А. Смирновой [25; 45].

У дошкольников, которые имеют нарушения речи, в общении со сверстниками и взрослыми отмечаются значительные трудности, характер которых усложняется с годами и напрямую зависит от состояния речи.

Указанные трудности, социализация и становление таких личностных компонентов, как самооценка, саморегуляция, самоконтроль детей с нарушением речи формируются с задержкой. В то же время трудности в общении со взрослыми обуславливают задержку в развитии когнитивных функций, мотивации и эмоционально-волевой сферы.

Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками с нарушением речи должна быть построена с учетом описанных ранее трудностей и включать отдельные направления развития тех умений и навыков, которые обеспечат полноценное межличностное взаимодействие в детском возрасте и успешную социализацию в дальнейшем.

Убедительно показывают важную роль общения со сверстниками в формировании личности ребенка и его взаимоотношений с другими детьми

психолого-педагогические исследования (А.П. Усова, Т.А. Маркова, В.Г. Нечаева и др.). Нарушение общения и связанное с ним отрицательное эмоциональное самочувствие часто приводит к формированию межличностных отношений (Е.А. Аркин, Л.И. Божович и др.). Наличие речевого дефекта оказывает отрицательное влияние на формирование личности ребёнка и его отношений с окружающими. Особенности взаимодействия таких детей формируются специфично в связи с особенностями их личностного развития.

Таким образом, основываясь на результаты исследований по проблеме межличностных отношений детей с речевыми нарушениями можно сделать вывод о взаимообусловленности речевых и коммуникативных умений.

Формирование личности детей с нарушениями речи связано с характером этого дефекта. Своевременное развитие речи является одним из основных условий нормального психического развития ребенка. Задержка появления речевого общения, бедный словарный запас и другие нарушения отражаются на формировании самосознания и самооценки ребенка. Доказано, что отклонения в развитии личности ребенка с нарушениями речи в известной мере усугубляют речевой дефект. Такие дети, как правило, либо стараются меньше говорить, либо замыкаются совсем. Следовательно, нарушается одна из основных функций речи – коммуникативная, что в еще большей степени затормаживает речевое развитие. Очевидна необходимость знания тех отклонений в развитии личности ребенка с нарушениями речи, на которые следует направить коррекционное воздействие.

1.3 Специфика коррекционной работы по преодолению нарушений межличностного общения детей дошкольного возраста с нарушениями речи

Коррекционная работа – это система специальных педагогических приемов и мероприятий, направленных не только на исправление отдельных нарушений, но и на формирование личности в целом [18].

Из этого следует, что психологическая коррекция – совокупность психологических приемов, используемых психологом для исправления недостатков психологии или поведения психически здорового ребёнка [44].

Коррекционную работу целесообразно проводить по трём направлениям:

Первое направление реализуется по линии развития у ребёнка осознания себя как субъекта общения и восприятия сверстника в качестве объекта взаимодействия. То есть, проводится работа по формированию восприятия сверстника на положительном эмоциональном уровне, развитию общих игровых интересов и делового сотрудничества.

Второе направление состоит в развитии у ребёнка способности воспринимать и использовать различные вербальные и невербальные коммуникативные средства (визуальные, жестовые, словесные, эмоционально-мимические, пантомимические).

Третье направление обеспечивает формирование у детей социальных представлений, осознания и воссоздания в игре различных видов социальных отношений [35].

Психолого-педагогическая коррекция – это метод целенаправленного воздействия на группу или отдельных лиц, предназначенный для оказания помощи психологически здоровым семьям, наиболее уязвимым в отношении развития различного рода внутрисемейных деформаций (психогенных девиантностей родителей, психических расстройств и травм, неадекватных реакций во взаимоотношениях и др.).

Цели и задачи коррекционной работы по преодолению трудностей межличностного общения детей с нарушениями речи должны опираться на педагогические, психологические и коррекционные принципы построения работы с детьми. Не умаляя значимость всех принципов, мы опираемся на основополагающие принципы:

1. Принцип целенаправленности психолого-педагогического

коррекционного процесса.

2. Принцип целостности и системности психолого-педагогического процесса. Если данный процесс рассматривать в качестве системы, то коррекционная деятельность будет являться ее элементом, подсистемой.

3. Принцип гуманистической направленности психолого-педагогического процесса детерминирует гармоничное сочетание целей общества и личности, ориентацию коррекционного процесса на личностные возможности и особенности ребенка, его интересы и потребности.

4. Принцип уважения к личности ребенка при разумной требовательности к нему. Коррекционные требования не являются самоцелью, они должны предъявляться педагогом с надеждой на успех.

5. Принцип нормативности развития – ориентация психолого-педагогических мероприятий на возрастные нормы коммуникативного развития детей 5-7 лет. При формулировке целей коррекции важно принимать во внимание особенности социальной ситуации развития ребенка, его психологические новообразования на данном этапе возрастного развития и ведущий вид деятельности (игровой).

6. Принцип системности воспитательных, образовательных и развивающих задач, где системность и взаимообусловленность задач отражают взаимосвязанность развития различных сторон личности ребенка и их гетерохронность.

7. Принцип единства диагностики и процесса развития обеспечивает целостность психолого-педагогического коррекционного процесса.

8. Деятельностный принцип определяет тактику проведения психолого-педагогической коррекционной работы и способы реализации поставленных целей. Этот принцип является методологическим принципом построения процесса коррекции общения.

9. Принцип комплексного использования методов и приемов психолого-педагогической коррекционной деятельности.

Коррекционная работа должна быть построена на совокупности таких способов и средств, методов и приемов, которые бы учитывали индивидуальные особенности личности ребенка, а также уровень материально-технического и учебно-методического обеспечения коррекционного процесса [67].

В условиях ДОО необходимо сочетать коррекционную работу с различными методами и приёмами.

С этой целью рекомендуется использовать следующие приемы:

- 1) приемы игровой психокоррекции;
- 2) приемы элементарной библиотерапии с использованием произведений отечественных и зарубежных авторов;
- 3) приемы арттерапии и музыкотерапии.

Синтез приемов дает возможность один и тот же конфликт пережить в разных системах, первоначально выражая себя через свою систему восприятия мира средствами того или иного искусства, а затем развивая заблокированные или малоразвитые системы.

Содержание коррекционной работы также должно быть направлено на профилактику отклоняющегося поведения воспитанников, их физическое и психическое совершенствование, коррекцию нарушений развития, то есть коррекционная работа должна решать профилактические, развивающие и коррекционные задачи.

Выводы по первой главе

1. Межличностное общение – это абсолютно необходимое условие жизни людей, без него невозможно полное формирование у человека ни одной психической функции или психического процесса и, личности в целом.

2. Нарушение речи – это отклонения в речевом развитии при сохранном слухе и нормальном интеллекте.

3. Коррекционная работа – это система специальных педагогических приемов и мероприятий, направленных не только на исправление отдельных нарушений, но и на формирование личности в целом.

Основываясь на результаты теоретического анализа проблемы межличностных отношений детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями можно сделать вывод о взаимообусловленности речевых и коммуникативных умений. Формирование личности детей с нарушениями речи связано с характером этого дефекта.

Своевременная коррекция речи является одним из обязательных условий не только нормы общепсихического развития ребенка, но и межличностного взаимодействия. Задержка в формировании речи: нарушения звукопроизношения и лексико-грамматического строя речи, бедный словарный запас и другие нарушения отрицательно отражаются на формировании речевого общения.

Содержание коррекционной работы по формированию межличностного общения дошкольников с нарушениями речи может быть составлено из игр – как ведущего вида деятельности ребенка данного возраста; оно должно быть направлено на профилактику отклоняющегося поведения воспитанников, их физическое и психическое совершенствование, коррекцию нарушений развития, то есть содержание коррекции должно решать профилактические, развивающие и коррекционные задачи.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОРРЕКЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

2.1 Методики исследования особенностей межличностного общения детей с нарушениями речи

Практическая часть исследования проходила на базе МДОУ «ЦРР-ДС № 67 г. Магнитогорска».

В эксперименте участвовало 8 детей в возрасте 5-6 лет – воспитанники группы компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи.

В общении с взрослым ребенок берет в пример социальные образцы, речевые эталоны. В этой сфере общения на первый план выдвигается информационный аспект, тогда как, в сфере общения «ребенок-сверстник» - регулятивный.

Для проведения экспериментального исследования мною была взята методика Социометрическое исследование по методике «секрет» (Т. А. Репина).

Цель исследования - выявление существенных характеристик детских отношений в группе, определение социометрического статуса каждого ребенка с речевыми нарушениями 5-6 лет.

Социометрический эксперимент «Секрет» (Т.А. Репина) дает возможность выявить существенные характеристики детских отношений в группе[35].

Дефектолог находится в комнате, где размещаются шкафчики для детской одежды. Он предлагает ребенку поиграть в игру «Секрет»: «Сейчас я дам тебе три картинки, и ты можешь их подарить тем детям, которым захочешь, только каждому по одной. Можно положить картинки и тем ребятам, которые болеют». Последнее говорится как бы скороговоркой, чтобы дети не воспринимали это положение как обязательное.

Далее педагог дает ребенку три картинки и спрашивает, какая из них нравится ему больше всего. Затем взрослый выясняет, какая из двух оставшихся картинок нравится ребенку больше всего. Педагог просит ребенка на минутку вернуть картинки и на обратной стороне каждой из них рядом с номером ребенка по групповому списку ставит условное обозначение: А (первый выбор), Б (второй выбор), В (третий выбор).

Затем говорит ребенку: «Теперь хорошо подумай, кому из ребят ты хочешь подарить картинки, и положи их им в шкафчики, а другие ребята положат картинки тебе». Если испытуемый долго не начинает действовать, экспериментатор разъясняет: «Можешь положить картинки тем детям, которые тебе больше всего нравятся, с которыми ты любишь играть или с которыми ты хотел бы играть».

После того как испытуемый положит все картинки в шкафчики, взрослый спрашивает: «Скажи, пожалуйста, почему ты самую красивую картинку подарил... Кате?» (Называет имя ребенка, которому испытуемый подарил картинку А.) В заключение взрослый задает вопрос: «А как ты думаешь, кто из детей может подарить картинки тебе?»

В протоколе фиксируется: как ребенок относится к мысли подарить картинки сверстникам; имена детей, которым испытуемый отдал свои картинки, и время реакции выбранных детей; обоснование первого выбора; ожидаемые выборы. Через два дня в этот же протокол заносится ответ ребенка на вопрос: «Кому из детей группы ты подарил картинки, когда играли в игру «Секрет»?»

Понятно, что в каждой группе есть дети, которые по тем или иным причинам не пользуются симпатией сверстников. Поэтому детям, не получившим ни одной картинки, педагог подкладывает в шкафчик один-два подарка. В ходе исследования на основании полученных данных определяют статусное положение каждого ребенка, количество взаимных выборов, количество взаимных отклонений.

Таким образом, социометрический эксперимент «Секрет» позволяет

изучить избирательные отношения в группе детского сада, оценить статусное положение ребенка в группе. Методика достаточно интересна, включает в себя игровые моменты, элемент таинственности: сделать подарки так, «чтобы никто не видел», это, безусловно, повышает заинтересованность детей. Подготовка к процедуре исследования достаточна, трудоемка, необходимо подготовить разнообразный экспериментальный материал (переводные картинки, красочные художественные открытки, чаще со сказочным сюжетом). Методика «Секрет» трудоемка в плане обработки данных. Необходимо высчитывать по специальным формулам персональные и групповые индексы, что также затрудняет интерпретацию результатов исследования.

Для проведения экспериментального исследования мною был взят Метод наблюдения (Т. А. Репина). В эксперименте участвовали 2 детей возраст 5-6 лет.

Предлагаемая схема наблюдения применяется с целью объективного контроля уровня коммуникативной компетентности детей и объективизации результатов диагностики сферы общения детей с помощью проективных методик.

Данная схема наблюдения позволяет определить многие особенности общения:

1. возрастных особенностей общения (преобладающие мотивы т.д.);
2. определение особенностей общения отдельного ребенка;
3. определение детей с проблемными формами общения (отрицательное эмоциональное отношение, низкая инициативность, низкая продуктивность общения и т.д.);
4. определение особенностей отношения к ребенку со стороны сверстников.

При разработке данной схемы наблюдения мы опирались на отечественные (М.И. Лисина, Е.О. Смирнова) и зарубежные результаты исследований сферы общения. М.И. Лисина выделила такие критерия сформированности

потребности в общении со взрослыми и со сверстниками:

1. Внимание и интерес к другому человеку.
2. Эмоциональное отношение к нему.
3. Стремление привлечь к себе внимание другого.
4. Чувствительность к его воздействиям.

На основе данных исследований нами были выделены критерии наблюдения за общением детей старшего дошкольного возраста.

Процедура проведения: Наблюдение проводится по заданной схеме за свободным взаимодействием детей в разное время пребывания ребенка в дошкольном учреждении. За каждым ребенком проводится три наблюдения по 20 минут: утром, на прогулке, вечером. Желательно проводить наблюдение в разные дни. Для каждого наблюдения заполняется протокол.

При наблюдении учитываются следующие критерии:

1. Инициативность в общении – количество обращений ребенка к другим за определенный отрезок времени.
2. Цели общения, с которыми ребенок обращается к сверстнику, – деловые, игровые, познавательные, личностные.
3. Эмоциональное отношение ребенка к сверстнику в процессе обращения и общения – положительное, амбивалентное или отрицательное.
4. Популярность ребенка – количество обращений к ребенку со стороны сверстников за определенный отрезок времени.
5. Продуктивность общения – показатель того, достигнута или нет цель обращения и общения со сверстниками.
6. Избирательность в общении со сверстниками – стремление общаться с одними и теми же детьми или общение с широким кругом.
7. Тип общения – сотрудничество, подчинение, подавление другого, избегание.
8. Способность к просоциальному поведению, готовность оказать бескорыстную помощь другому.

Обработка и интерпретация результатов:

Предложенные критерии наблюдения оценивались следующим образом:

Инициативность:

Очень низкий уровень (0 баллов) - за одно наблюдение ребенок не демонстрирует ни одного обращения к сверстникам.

Низкий уровень (1 балл) - за одно наблюдение ребенок демонстрирует 1-2 обращения.

Средний уровень (2 балла) - за одно наблюдение 3-4 обращения к сверстникам.

Высокий уровень (3 балла) - в среднем демонстрируется более 5 обращений.

Цели обращения ребенка и к ребенку оцениваются:

1. по степени преобладания;
2. по наличию разных целей обращения.

Преобладающие мотивы обращения:

- 1 балл – деловой мотив;
- 2 балла – игровой;
- 3 балла – познавательный;
- 4 балла – личностный.

Разнообразие мотивов общения:

- 1 балл – в общении в основном используется один мотив
- 2 балла – представлены разные мотивы общения

Эмоциональное отношение к сверстникам:

- 1 балл – отрицательное отношение к сверстникам;
- 2 балла – амбивалентное отношение к сверстникам;
- 3 балла – положительное отношение к сверстникам.

Популярность ребенка:

- 1 балл – низкая степень популярности, не обращаются к ребенку;
- 2 балла – средняя степень популярности, редко (1–2 раза) обращаются к ребенку;
- 3 балла – высокая степень популярности, к ребенку обращаются часто и

регулярно.

Эмоциональное отношение к ребенку со стороны сверстников:

- 1 балл – отрицательное отношение к ребенку;
- 2 балла – амбивалентное отношение;
- 3 балла – положительное отношение к ребенку.

Продуктивность общения:

- 1 балл – ребёнок редко достигает цели общения;
- 2 балла – равноценные показатели достижения и не достижения целей общения;
- 3 балла – часто достигает целей общения.

Тип общения (оценивался по преобладанию тех или иных воздействий на другого ребенка):

- 1 балл – преобладание избегания;
- 2 балла – преобладание подавления сверстников;
- 3 балла – преобладание подчинения сверстникам;
- 4 балла – преобладание сотрудничества.

Наличие просоциальных действий:

- 1 балл – ребенок никогда не проявляет просоциальных действий, в общении преимущественно используется равноценный обмен;
- 2 балла – ребенок проявляет просоциальное поведение.

Избирательность в общении:

- 1 балл – стремится к общению с ограниченным кругом людей;
- 2 балла – стремиться к общению с широким кругом людей).

Низкий уровень - 9-10 баллов.

Средний уровень - 11-17 баллов.

Высокий уровень - 18-29 баллов.

Практическая часть исследования была организована в 2 этапа:

1 этап – констатирующий эксперимент, целью которого было выявление уровня и особенностей развития межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи;

2 этап – формулирование рекомендаций, направленных на развитие межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

2.2 Анализ результатов исследования особенностей межличностного общения детей с нарушениями речи

Социометрический эксперимент «Секрет» (Т.А. Репина) дает возможность выявить существенные характеристики детских отношений в группе. Все данные представлены в приложение, табл 1.

По итоговому количеству выборов каждого ребенка определяют статусное положение каждого и распределяют детей по условным статусным категориям:

- «звезда» - 5 и более выборов; I
- «принятые» - 2-4 выборов; II
- «непринятые» - 1 выборов; III
- «изолированные» - 0 выборов. IV

Далее определяют уровень благополучия взаимоотношений уровень благополучия взаимоотношений (УБВ) в группе: соотносятся число членов группы, находившийся в благоприятных статусных категориях (I-II, с числом членов в группы, оказавшихся в неблагоприятных группах (III-IV).

Важным показателем является индекс «изолированности», т. е процент членов группы, оказавшихся в IV статусной категории (он не должен превышать 20 % процентов).

Таким образом, на основе результатов исследования мы видим, что 3 детей имеют статус «принятые», 3 детей имеют статус «Звезды», и двое детей имеют статус « Непринятые», Статус «Изолированный» отсутствует. Анализировались категории положительных и отрицательных выборов.

Это говорит о том, что в данной группе средний уровень благополучия взаимоотношений между сверстниками.

Проводя исследование по методу «Наблюдения». (Т.А.Репина). Наблюдение проводилось по заданной схеме за свободным взаимодействием детей в разное время пребывания ребенка в дошкольном учреждении. За каждым ребенком проводится три наблюдения по 20 минут: утром, на прогулке, вечером.

Для эксперимента мною были взяты двое детей. Таким образом, благополучие в общении со сверстниками характеризуется наличием инициативности, разнообразием мотивов, положительным отношением к сверстникам, популярностью ребенка, высокой продуктивностью, наличием просоциальных действий и способностью к сотрудничеству в общении. Тогда как неблагополучие в общении характеризуется по данным нашего наблюдения за детьми разных возрастных категорий низким уровнем инициативности в общении, отрицательным отношением к сверстникам, низким уровнем популярности, отрицательным отношением со стороны сверстников, низкой продуктивностью общения, отсутствием просоциального поведения и неспособностью к сотрудничеству со сверстниками. Сочетание разных параметров и определяет множество вариантов общения.

В нашем исследовании мы выявили следующие результаты, смотри приложение, табл 2.).

Испытуемый: Милана Р., 5 лет – отличается средней степенью инициативности в общении, преобладает игровой мотив общения, характерный для дошкольного возраста, свойственно амбивалентное отношение к сверстникам, отличается низкой популярностью среди сверстников и отрицательным эмоциональным отношением со стороны других детей. Общение отличается низкой продуктивностью общения, то есть ребенок редко достигает целей своего обращения.

По результатам социометрии ребенок относится к категории изолированных и имеет низкий коэффициент удовлетворенности общением.

Таким образом, результаты наблюдения за Миланой Р. выявляют

значительные трудности в сфере ее общения.

Испытуемый: Костя Р, 6 лет – отличается высокой инициативностью в общении, преобладающий мотив общения – игровой, положительное отношение к сверстникам, высокая популярность среди сверстников, положительное отношение с их стороны, высокая продуктивность, то есть Костя Р. часто добивается своих целей, наличие просоциального поведения. Преобладающий тип общения – подчинение и сотрудничество.

Согласно полученным результатам социометрии Костя Р М. имеет статус предпочитаемого и средний коэффициент удовлетворенности отношениями в группе сверстников. Таким образом, данный ребенок отличается благополучием в сфере общения с детьми.

Таким образом, исходя из результатов исследований по методике «Секрет» и метод «Наблюдения» мы делаем следующий вывод, что по первой методике сопоставление оценочных индексов отдельных детей дает возможность получить общую картину оценочных отношений, существующих в данной группе. А именно: выявить дошкольников с благоприятным и неблагоприятным положением в группе, детей (имеющих как положительные, так и отрицательные оценки), существование половой дифференциации во взаимооценках детей, пристрастности в оценках в зависимости от избирательности симпатий. По тем качествам, которые особо ценятся в группе, можно составить представление о ее ценностных ориентирах.

Соотношение общегрупповых положительных и отрицательных оценок является показателем общей доброжелательности, существующей в группе. По оценочным индексам также можно судить о степени влияния оценок воспитателя на оценки детей (при включении его в качестве испытуемого). Здесь у нас показалось, что статус «Непринятых» отсутствует, что показывает, как очень положительный факт.

Говоря, о методе «Наблюдения», мы делаем следующий вывод, что у одного испытуемого отличается средней степенью инициативности в

общении, преобладает игровой мотив общения, характерный для дошкольного возраста, свойственно амбивалентное отношение к сверстникам, отличается низкой популярностью среди сверстников и отрицательным эмоциональным отношением со стороны других детей. Общение отличается низкой продуктивностью общения, то есть ребенок редко достигает целей своего обращения.

Согласно полученным результатам социометрии второго испытуемого, он имеет статус предпочитаемого и средний коэффициент удовлетворенности отношениями в группе сверстников. Таким образом, данный ребенок отличается благополучием в сфере общения с детьми.

2.3. Методические рекомендации по формированию межличностного общения у детей с нарушениями речи

Чтобы коммуникативная компетентность эффективно развивалась у вашего ребенка с нарушением речи, необходимо дома поддерживать практику, чтобы закрепить данный навык.

Будущий успех в межличностном общении ребёнка во многом зависит от того, как относятся к нему, общаются ли с ним дома.

Для улучшения межличностных отношений ребенка в группе сверстников:

1. Поддерживайте у ребенка интерес к сверстнику и стремление сделать что-то для него (поиграть в любимую игру, сделать подарок, поделиться конфетой); Развивайте способность уступать, помогать окружающим людям: взрослым и детям. На личном примере покажите ребенку, какое удовлетворение, радость можно испытать, делая что-то хорошее для другого человека;
2. Для преодоления тенденции отчужденного отношения к сверстнику помогите ребенку увидеть в сверстниках не конкурентов, а близких и связанных с ним людей. Для этого предложите ему игру «Комплименты», в которой каждый

из вас должен сказать о знакомых детях как можно больше хорошего;

3. Для преодоления конфликтности в отношениях детей, в беседах с ребенком, чаще обсуждайте события, произошедшие с ним за день. Поинтересуйтесь, как в этот день развивались его отношения с детьми? Обсудите, какие конфликты и по чьей вине возникли, чем закончились;
4. Побуждайте его к оцениванию своих и чужих действий и поступков, при этом акцентируйте внимание ребенка на том, кто из детей правильно вел себя в сложившейся ситуации;
5. Всегда рассказывайте ребенку о том, что видите, помните, что если для вас все окружающее знакомо и привычно, то малыша со всем, что нас окружает, нужно познакомить. Объясните ему, что дерево растет, цветок цветет, зачем на нем пчела. От вас зависит, будет ли развитым ваш малыш;
6. Вызывайте речь на сильных эмоциях. Например, если ребенок что-то просит, сделайте вид, что не понимаете, объясните ему, что надо попросить и как надо сказать, он повторит за вами;
7. Всегда хвалите ребенка за успехи, создавая ситуации успеха.
8. Необходимо использовать игры, упражнения на оптимизацию межличностных отношений;

Межличностные отношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи имеют особенности: преобладание положительных выборов и пассивно – положительного отношения к сверстникам.

В связи с этим требуется специальная работа по коррекции и формированию межличностных отношений со сверстниками в целях оптимальной и эффективной адаптации детей с общим недоразвитием речи к условиям и требованиям социума.

Поэтому необходимо проведение коррекционной работы, направленной на развитие благоприятного отношения к сверстникам у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, сплочение детского коллектива, развитие эмпатии.

Играя с детьми в коммуникативные игры, взрослые оказывают практическую помощь детям в социальной адаптации:

1. Развивают средства невербальной коммуникации: мимику, пантомимику, жестикуляцию
2. Создают позитивное отношение к собственному телу и развивают способность управлять им
3. Развивают умение понимать друг друга, вникать в суть полученной информации
4. Учат определять эмоциональное состояние и отражать его с помощью выразительных движений и речи
5. Воспитывают доверительные отношения друг другу
6. Развивают невербальное воображение, образное мышление.

Для развития коммуникативности детей с нарушениями речи, необходимо вовлекать их в такую деятельность, в которой будет происходить активное взаимодействие с другими детьми, параллельно затрагивая развитие всех высших психических функций: мышления, внимания, памяти, восприятия, речи.

Выводы по второй главе

Базой для развития коммуникативной функции речи является потребностно-мотивационная основа деятельности общения. Для развития речи ребенка недостаточно просто предлагать ему различный языковой материал, необходимо ставить перед ребенком различные задачи общения, требующие использования определенных речевых средств.

Чтобы коммуникативная компетентность эффективно развивалась у вашего ребенка с нарушением речи, необходимо дома поддерживать практику, чтобы закрепить данный навык.

Будущий успех в межличностном общении ребёнка во многом зависит

от того, как относятся к нему, общаются ли с ним дома.

Таким образом, исходя из результатов исследований по методике «Секрет» и метод «Наблюдения» мы делаем следующий вывод, что по первой методике сопоставление оценочных индексов отдельных детей дает возможность получить общую картину оценочных отношений, существующих в данной группе. А именно: выявить дошкольников с благоприятным и неблагоприятным положением в группе, детей (имеющих как положительные, так и отрицательные оценки), существование половой дифференциации во взаимооценках детей, пристрастности в оценках в зависимости от избирательности симпатий. По тем качествам, которые особо ценятся в группе, можно составить представление о ее ценностных ориентирах.

Соотношение общегрупповых положительных и отрицательных оценок является показателем общей доброжелательности, существующей в группе. По оценочным индексам также можно судить о степени влияния оценок воспитателя на оценки детей (при включении его в качестве испытуемого). Здесь у нас показалось, что статус «Изолированных» отсутствует, что показывает, как очень, положительный факт.

Говоря, о методе «Наблюдения», мы делаем следующий вывод, что у одного испытуемого отличается средней степенью инициативности в общении, преобладает игровой мотив общения, характерный для дошкольного возраста, свойственно амбивалентное отношение к сверстникам, отличается низкой популярностью среди сверстников и отрицательным эмоциональным отношением со стороны других детей. Общение отличается низкой продуктивностью общения, то есть ребенок редко достигает целей своего обращения.

Согласно полученным результатам социометрии второго испытуемого, он имеет статус предпочитаемого и средний коэффициент удовлетворенности отношениями в группе сверстников. Таким образом, данный ребенок отличается благополучием в сфере общения с детьми.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Жизнь человека не возможна без общения и межличностных контактов. Поэтому успех и эмоциональное благополучие человека зависят от того, как будут выстраиваться отношения между людьми. Для детей с нарушениями речи это так же не является исключением.

У таких детей можно выделить ряд специфических особенностей социального поведения: речевые контакты, которые включенные в деятельность, зачастую сводятся к минимуму; практическая деятельность и поведение ребенка остаются непосредственными, невербальными; наблюдается сниженный уровень понимания того, как достичь цели, предвидеть возможные препятствия и продумывать пути решения проблемы; обнаруживается низкий уровень эмоциональной эмпатии.

Выявленные серьезные трудности речевого контроля у детей с дефектами речи, негативно влияют на взаимоотношение с окружающими.

В связи с нарушением всех компонентов деятельности у детей с речевыми нарушениями наблюдаются и изменения мотивационного звена общения. Одним из важнейших мотивов общения является мотив аффиликации.

В связи с нарушением речи у детей наблюдается нарушение мотива аффиликации, который зачастую заменяется мотивом отвергания, который проявляется в боязни быть непринятым, отвергнутым значимыми людьми.

Совместная деятельность детей является основным условием возникновения и развития общения, взаимодействий и взаимоотношений.

Отсутствие умения общаться или низкий его уровень отрицательно сказывается на характере участия в совместной деятельности, обуславливает непрочность отношений, конфликтность контактов между детьми этого возраста.

Речевая деятельность нужна для общения. У детей с речевым нарушением количество целей общения значительно уменьшается в силу

имеющегося дефекта, преобладает ситуативное общение в пределах бытовой тематики. Таким детям свойственно сужение возможностей коммуникации.

Средний уровень языковой способности определяет и средний уровень коммуникации, что, в свою очередь, усложняет процесс общения, поскольку именно коммуникативная способность является одним из условий успешности обучения в целом. Поэтому важно расширять коммуникативные способности ребенка с целью формирования и развития у него смысловой системы и связи личности с миром.

Становление речевой деятельности как первичной по отношению ко всем другим видам деятельности очевидно. Поскольку речь тесно связана со всеми ВПФ, она, соответственно, влияет на ход формирования и развития всех видов деятельности ребенка. Ввиду изменений личности ребенка с речевой патологией измененными оказываются и мотивы деятельности.

Таким образом, проведя данные исследования, мы лишний раз убедились в правильности гипотезы о том, что межличностное общение у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями имеют свои особенности и что разработанные методические рекомендации в дальнейшем помогут расширить коммуникативные способности ребенка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология. Учебник и практикум. – М.: Юрайт, 2015. – 818 с.
2. Алябьева, Е. А. Игры для детей 5–8 лет: Развитие логического мышления и речи. – М.: ТЦ Сфера, 2010. – 327 с.
3. Андреева, Г.М. Социальная психология: Учебник / Г.М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2016. – 363 с.
4. Андриенко, Е.В. Социальная психология: Учебное пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Е.В. Андриенко. – М.: ИЦ Академия, 2012. – 264 с.
5. Артемьева, Т. В. Диагностика и коррекция развития младшего школьника / Т. В. Артемьева. – Казань: Отечество, 2013. – 157 с.
6. Бодалев, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М.: Педагогика, 2012. – 272 с.
7. Бодалев, А. А. Восприятие человека человеком / А.А. Бодалев. – М.: Издательство Ленинградского университета, 2013. – 124 с.
8. Бычкова, С.С. Формирование умения общения со сверстниками устарших дошкольников: методические рекомендации для воспитателей и методистов дошкольных образовательных учреждений / С.С. Бычкова. – М.: АРКТИ, 2012. – 96 с.
9. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – СПб.: Питер, 2017. – 432 с.
10. Ю.Ф. Ребёнок: раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление. – М., Воронеж, 2008 – 265 с.
11. Герцог, Г.А. Основы научного исследования: методология, методика, практика: учебное пособие. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун- та, 2013. – 269 с.
12. Практикум по возрастной психологии : учеб.пособие / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – Доп. и перераб. – СПб. : Речь, 2010. – 693с.
13. Гордиенко, В. Н. Методология и методы психолого-

педагогического исследования: словарь-справочник. - Саратов: Вузовское образование. – 2017. – 83 с.

14. Дружинин, В.Н. Экспериментальная психология: учебное пособие для вузов. 2-е изд. – СПб. и др.: Питер, 2011. – 318 с.

15. Еникеев, М. И. Общая и социальная психология. – М. : Норма, Инфра-М, 2010. – 640 с.

16. Ефимова, Н. С. Социальная психология. – М. : Форум, Инфра-М, 2011. – 192 с.

17. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление нарушения речи у дошкольников. – Екатеринбург: АРД ЛТД -2014.-320с.

18. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2008. – 648 с.

19. Истратова О.Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники. Изд. 4-е. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 350 с.

20. Истратова О. П. Справочник по групповой психокоррекции 2-е изд / О. П. Истратова Т. П. Эксакусто. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 443с.

21. Казанская, К.О. Детская и возрастная психология/К.О. Казанская. – М.: А-Приор, 2010. 160 с.

22. Карелин А.А. Энциклопедия психологических тестов. Общение. Лидерство. Межличностные отношения. – М., 2013 –189 с.

23. Калинина Р.Р. Психолого – педагогическая диагностика в детском саду. –СПб., 2010 – 144 с.

24. Калинина Р.Р. Тренинг развития личности дошкольника. СПб., 2009 – 156 с.

25. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников. - Минск,2011- 367 с.

26. Кузнецова Л.В. Основы специальной психологии М.: Издательский центр «Академия», 2010 – 480 с.

27. Коноваленко, С.В. Развитие психо-физиологической базы речи

у детей дошкольного возраста с нарушениями развития / С.В. Коноваленко. - СПб.: Детство Пресс, 2012. - 112 с.

28. Лаврова, Г.Н. Социально-личностное развитие детей дошкольного возраста: коррекционно-развивающая работа в ДОУ компенсирующего вида / Г.Н. Лаврова. - М.: Владос, 2014. - 223 с.

29. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии – М.: Академия, 2010. – 375 с.

30. Миняжева Д. Формирование навыков социальной перцепции у детей с ОНР / Д. Миняжева // Дошкольное воспитание : ежемесячный научно-методический журнал : основан в 1928 году / Ред. В.М. Кузина Е.Ю. Агарева. – 2013. – с. 43-47.

31. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития : учеб. для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. "Педагогика и психология", "Социальная педагогика", "Педагогика". С. Мухина. - 12-е изд., стер. - М.: Академия, 2009. - 638 с.

32. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды (под ред. Бодалева А. А) - М.: Модэк МПСИ, 2014. –398 с.

33. Немов Р.С. Общая психология в 3 т. том 2 в 4 кн.. книга 1. ощущения и восприятие: Учебник и практикум для академического бакалавриата / Р.С. Немов. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 302 с.

34. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. : Римис; 2012 – 387 с.

35. Райгородский Д.Я. Психология личности (комплект из 2 книг); Бахрах-М - Москва, 2012. - 265 с.

36. Рамендик, Д.М. Общая психология и психологический практикум / Д.М. Рамендик.. - М.: Форум, 2013. - 304 с.

37. Реуцкая О.А. Развитие речи у плохо говорящих детей / О.А. Реуцкая. – Рн/Д: Феникс, 2013. – 155 с.

38. Романюта В.Н. Учим детей общаться : метод. пособие для учителей нач. шк., психологов, воспитателей и родителей / В. Н. Романюта.

- М. : АРКТИ, 2014. - 62 с.

39. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2017. – 720 с.

40. Семенака С.И. Уроки добра. Коррекционно-развивающая программа для детей 7-10 лет . – М.: АРКТИ, 2015, - 80 с.

41. Слинко О.А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи / О.А. Слинко // Дефектология. – 2014. - № 1. – С. 62 – 67

42. Смирнова Е.О. Психология. Дошкольный возраст (от 3 до 7 лет). – Москва-Воронеж, 2014 – 395 с.

43. Степанов С. С. Большие проблемы маленького ребенка: советы психолога – родителям. – М.: Педагогика – Пресс, 2011. 168 с.

44. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов-на-Дону, 2016 - 402. Ушакова О.С. Развитие речи детей 5-7 лет. Программа, консп.занят., метод. рекомендации(по ФГОС), дополн. / О.С. Ушакова. - М.: ТЦ Сфера, 2015. - 272 с.

45. Хватцев М.Е. Логопедия. Владос-Пресс, КДУ - Москва, 2013. – 566с.

46. Хилько М.Е. Возрастная психология: Краткий курс лекций / М.Е. Хилько М.С. Ткачева. - М.: Юрайт, 2013. - 200 с.

47. Хухлаева, О.В. Психология развития и возрастная психология: Учебник для бакалавров / О.В. Хухлаева, Е.В. Зыков, Г.В. Бубнова. - М.: Юрайт, 2013. - 367 с.

48. . Хухлаева О.В. Практические материалы для работы с детьми 3-9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки. – М.: Генезис, 2013. 176 с.

49. Хухлаева О.В. Психология развития и возрастная психология: Учебник для академического бакалавриата / О.В. Хухлаева, Е.В. Зыков, Г.В. Бубнова. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 367 с.

50. Хузеева Г.Р. Диагностика и развитие коммуникативной

компетентности детей младшего школьного возраста / Г.Р. Хузеева. - М.: Владос, 2014. - 80 с.

51. Шадрина Л.Г. Развитие речи-рассуждения детей 5-7 лет / Л.Г. Шадрина Л.В. Семенова. - М.: ТЦ Сфера, 2012. - 128 с.

52. Шадриков В.Д. Общая психология: Учебник для академического бакалавриата / В.Д. Шадриков, В.А. Мазилков. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 411 с.

53. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко. - М.: Гардарики, 2009. - 349 с.

54. Шаповаленко, И.В. Психология развития и возрастная психология: Учебник для бакалавров / И.В. Шаповаленко. - М.: Юрайт, 2013. - 567 с.

55. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология: Учебник и практикум для академического бакалавриата / И.В. Шаповаленко. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 576 с.

56. Шашкина Р.Р., Зернова Л.П., Зимина И.А. Логопедическая работа с дошкольниками. – М.: Издательский центр «Академия», 2014 – 305 с.

57. Шефер Н.А. Социальное развитие детей 5–6 лет с ОНР / Н.А. Шефер. – М.: ТЦ Сфера, 2013. – 64 с.

58. Яковлева Н.Г. Психологическая помощь дошкольнику. Книга для родителей и воспитателей. – М.: Сфера, 2012. – 274 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Результаты обследования

(Социометрический эксперимент «Секрет» (Т.А. Репина).

Таблица №1 Социометрический эксперимент «Секрет» (Т.А. Репина).

Экспериментальная группа детей	Уровень благополучия отношений в группе	Статус
Ксюша М.	Высокий	Звезды
Алексей М.	Средний	Принятый
Гриша М.	Низкий	Непринятый
Оля П.	Высокий	Звезды
Алиса В.	Высокий	Звезды
Никита Г.	Средний	Принятый
Костя Е.	Средний	Принятый
Коля Г.	Низкий	Непринятый

Таким образом, на основе результатов исследования мы видим, что 3 детей имеют статус «принятые», 3 детей имеют статус «Звезды», и двое детей имеют статус « Непринятые», Статус «Изолированный» отсутствует.

Результаты обследования

(Метод «Наблюдения» (Т.А. Репина).

Таблица №2 Метод «Наблюдения» (Т.А. Репина).

Экспер.-ная группа детей	Балл	Уровень/статус
Милана Р. 5 лет	17 баллов	Имеет низкий уровень популярности отличается средней степенью инициативности в общении, преобладает игровой мотив общения, характерный для дошкольного возраста, свойственно амбивалентное отношение к сверстникам, отличается низкой популярностью среди сверстников и отрицательным эмоциональным отношением со стороны других детей. Общение отличается низкой продуктивностью общения, то есть ребенок редко достигает целей своего обращения.
Костя Р. 6 лет	25 баллов	Имеет статус предпочитаемого. Данный ребенок отличается благополучием в сфере общения с детьми

Говоря, о методе «Наблюдения», мы делаем следующий вывод, что у одного испытуемого(Милана Р)., отличается средней степенью инициативности в общении, преобладает игровой мотив общения, характерный для дошкольного возраста, свойственно амбивалентное отношение к сверстникам, отличается низкой популярностью среди сверстников и отрицательным эмоциональным отношением со стороны других детей. Общение отличается низкой продуктивностью общения, то есть ребенок редко достигает целей своего обращения.

Согласно полученным результатам социометрии второго испытуемого, он имеет статус предпочитаемого и средний коэффициент удовлетворенности отношениями в группе сверстников. Таким образом, данный ребенок отличается благополучием в сфере общения с детьми.

Методические рекомендации для родителей по преодолению нарушений межличностного общения у детей с нарушениями речи

Чтобы коммуникативная компетентность эффективно развивалась у вашего ребенка с нарушением речи, необходимо дома поддерживать практику, чтобы закрепить данный навык. Будущий успех в межличностном общении ребёнка во многом зависит от того, как относятся к нему, общаются ли с ним дома.

Уважаемые родители!!!

Вашему вниманию предлагаются следующие рекомендации для улучшения межличностных отношений ребенка в группе сверстников:

1. Поддерживайте у ребенка интерес к сверстнику и стремление сделать что-то для него (поиграть в любимую игру, сделать подарок, поделиться конфетой); Развивайте способность уступать, помогать окружающим людям: взрослым и детям. На личном примере покажите ребенку, какое удовлетворение, радость можно испытать, делая что-то хорошее для другого человека;

2. Для преодоления тенденции отчужденного отношения к сверстнику помогите ребенку увидеть в сверстниках не конкурентов, а близких и связанных с ним людей. Для этого предложите ему игру «Комплименты», в которой каждый из вас должен сказать о знакомых детях как можно больше хорошего;

3. Для преодоления конфликтности в отношениях детей, в беседах с ребенком, чаще обсуждайте события, произошедшие с ним за день. Поинтересуйтесь, как в этот день развивались его отношения с детьми? Обсудите, какие конфликты и по чьей вине возникли, чем закончились;

4. Побуждайте его к оцениванию своих и чужих действий и поступков, при этом акцентируйте внимание ребенка на том, кто из детей правильно вел себя в сложившейся ситуации;

5. Всегда рассказывайте ребенку о том, что видите, помните, что если для вас все окружающее знакомо и привычно, то малыша со всем, что нас окружает, нужно познакомить. Объясните ему, что дерево растет, цветок цветет, зачем на нем пчела. От вас зависит, будет ли развитым ваш малыш;

6. Вызывайте речь на сильных эмоциях. Например, если ребенок что-то просит, сделайте вид, что не понимаете, объясните ему, что надо попросить и как надо сказать, он повторит за вами;

7. Всегда хвалите ребенка за успехи, создавая ситуации успеха.

8. Необходимо использовать игры, упражнения на оптимизацию межличностных отношений;

Межличностные отношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи имеют особенности: преобладание положительных выборов и пассивно – положительного отношения к сверстникам.

В связи с этим требуется специальная работа по коррекции и формированию межличностных отношений со сверстниками в целях оптимальной и эффективной адаптации детей с нарушениями речи к условиям и требованиям социума.

Играя с детьми в коммуникативные игры, взрослые оказывают практическую помощь детям в социальной адаптации:

1. Развивают средства невербальной коммуникации: мимику, пантомимику, жестикуляцию
2. Создают позитивное отношение к собственному телу и развивают способность управлять им
3. Развивают умение понимать друг друга, вникать в суть полученной информации
4. Учат определять эмоциональное состояние и отражать его с помощью выразительных движений и речи
5. Воспитывают доверительные отношения друг другу.