



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 развитию коммуникативных
навыков у 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:

81,23% авторского текста

Выполнила:

студентка группы ЗФ-409-102-3-1Мг
Кулова Мария Ивановна *Кулова*

Работа *рекомендована* к защите

«1» марта 2023 г.

Директор института

[Подпись] Гнатышина Е.А.

Научный руководитель:

Колотилова Ульяна Викторовна *Колотилова*

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	6
1.1 Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития коммуникативных навыков у дошкольников с нарушениями речи.....	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с нарушениями речи.....	14
1.3 Особенности развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с нарушениями речи.....	21
1.4 Специфика организации коррекционно-педагогической работы по развитию коммуникативных навыков у дошкольников с нарушениями речи.....	28
Выводы по первой главе	37
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ И РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	38
2.1 Организация исследования по выявлению уровня сформированности коммуникативных навыков у дошкольников с нарушениями речи	38
2.2 Анализ результатов экспериментальной работы	44
2.3 Содержание коррекционной работы по развитию коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи ...	50
Выводы по второй главе	56
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	57
СПИСОК ИСОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	59
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	64

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Одной из наиболее актуальных проблем работы специального психолога на сегодняшний день является проблема работы с дошкольниками, которые имеют речевые отклонения.

Дошкольники с нарушением речи – это дети, имеющие отклонения в развитии речи при нормальном слухе и сохранном интеллекте. Количество детей, имеющих речевые нарушения, сегодня увеличилось и имеет тенденцию к дальнейшему росту.

Все речевые нарушения, если их вовремя не исправить, вызывают трудности общения с окружающими, а в дальнейшем влекут за собой определенные изменения личности в цепи развития «ребенок – подросток – взрослый», т.е. ведут к возникновению у детей закомплексованности, мешая им учиться и в полной мере раскрыть свои природные способности и интеллектуальные возможности. Поэтому проблема развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с нарушениями речи очень актуальна в настоящий период.

Процесс успешного развития коммуникативных навыков детей с нарушениями речи является частью социальной компетентности личности, от которой зависит успешность развития детей с нарушением речи, успешность их обучаемости в школе, социализация ребенка.

В отечественной литературе проблема развития детей с нарушениями речи подробно обсуждается в работах таких авторов, как Т. Г. Визель, Г. С. Абрамова, Г. А. Урунтаева, Е. А. Логинов, Г. В. Чиркина, Е. В. Шипилов.

Вопросы обучения и воспитания детей с трудностями в общении были рассмотрены в исследованиях П. П. Блонского, В.П. Кащенко, А. Е. Личко, А.С. Макаренко, М.С. Певзнер и других. О наличии серьезных трудностей в организации речевого общения детей с нарушением речи

говорится в работах О.С. Павловой, Г.В. Чиркиной, Е.Г. Федосеевой, О.Е. Грибовой и других.

Таким образом, развитие коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с нарушением речи является одним из приоритетных направлений деятельности дефектолога в дошкольном образовательном учреждении. Именно успешное общение лежит в основе благополучия в социокультурном, интеллектуальном, творческом развитии дошкольников и освоении ими различных видов деятельности.

Объект исследования – коммуникативные навыки детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Предмет исследования – содержание коррекционной работы по развитию коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Цель исследования – теоретически изучить и практически показать эффективность коррекционной работы по развитию коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с нарушениями речи.
3. Разработать и апробировать содержание коррекционной работы по развитию коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Теоретико-методологическую основу исследования составили работы по проблеме развития коммуникативных навыков детей с нарушениями речи Л.С. Выготского, Н.Н. Бутусовой, В.К. Воробьевой, Э.А. Каверовой, А.И. Коваленко, М.М. Панасенковой, Л.Ф. Спириной, И.К. Колпоковской, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, Л.В. Бенедиктовой, Р.Г. Филичевой и др.

В нашей работе применялись следующие **методы исследования**: анализ специальной психолого-педагогической литературы; наблюдение; педагогический эксперимент; математические методы обработки качественных и количественных данных.

База исследования. Исследование проводилось с 2022 по 2023 гг. на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад п. Курганный» Нагайбакского муниципального района Челябинской области. В исследовании приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста. В контрольную группу вошли 10 из них – с нормой речевого развития, а в экспериментальную 10 – с общим недоразвитием речи.

Объем и структура работы. Выпускная квалификационная работа изложена на 68 страницах, состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, библиографического списка, включающего 69 источников. Работа иллюстрирована 3 рисунками.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

1.1 Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития коммуникативных навыков у дошкольников с нарушениями речи.

В настоящее время, в одном ряду с термином «общение» стоит термин «коммуникация». Общение как коммуникативную деятельность определяют Г.М. Андреев, А.А. Бодалев, А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, А.В. Петровский, Д.Б. Эльконин.

Коммуникация – процесс обмена информацией между людьми, направленный на взаимопонимание. В словаре русского языка С.И. Ожегова «коммуникация» разъясняется как сообщение, общение. В словаре синонимов определения «коммуникация» и «общение» охарактеризованы как синонимы, что дает возможность оценивать данные термины равносильными.

Коммуникация, согласно суждению специалистов по психологии, – способность общения с окружающими различного возраста, образования, социального и культурного развития и разным уровнем жизненного опыта.

Коммуникативные навыки – приобретенный ребенком метод установления взаимопонимания между людьми разного возраста (умение входить в контакт с незнакомыми людьми; понимание личных качеств и намерений окружающих; предугадывание результатов поведения людей и в зависимости от этого формировать своё).

Цель формирования и развития коммуникативных навыков – это развитие коммуникативной осведомленности, с акцентом на взаимодействие со сверстниками, расширение форм общения и обогащение опыта совместной деятельности с окружающими детьми.

Задачи формирования и развития коммуникативных навыков:

- развивать словарный запас детей с помощью знакомства со свойствами, качествами и явлениями окружающего мира, а также выполнения исследовательских действий;
- развивать навык доброжелательного отношения к собеседнику;
- развивать умения ситуативно-делового общения по средствам сюжетно-ролевой игры;
- развивать связную диалогическую и монологическую речь;
- формировать и развивать правильные способы общения и поведения в спорных ситуациях;
- развивать способность младших школьников совместно искать взаимовыгодные решения в трудных ситуациях;
- развивать умение самостоятельно регулировать свои эмоциональные состояния;
- развивать сочувствие, эмпатию, адекватную самооценку.

Наиболее значимы для нас исследования Т.А. Антоновой, В.Н. Давидович, Р.И. Деревянко, Е.Е. Кравцовой, М.И. Лисиной, Т.А. Репиной, А.Г. Рузской, посвященные особенностям развития общения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с окружающими.

М.И. Лисина отмечает, что общение – это способность, которая помогает ребенку передать другим людям и приобрести от них некую информацию, установить с взрослыми и сверстниками позитивные отношения, удовлетворить свои потребности. В коммуникативной сфере автор выделяет экспрессивно-мимические, предметно-действенные и речевые средства, возникающие постепенно. Лисиной М.И. отмечено, что у детей речь выступает на передний план и занимает главное место в коммуникации. Следовательно, коммуникативные навыки анализируются нами как часть речевой культуры детей старшего дошкольного возраста. В этом возрасте начинает формироваться собственное мнение, но оно непостоянно.

Л.С. Выготский рассматривал общение как значимый фактор психического развития человека, условие его саморегуляции.

В.Н. Дружнина указывает, что А.Н. Леонтьев подчеркивал роль общения как средства приобщения личности к общественным знаниям, усвоения общественного опыта и условия развития мышления, а также Б.Г. Ананьев в своих работах рассматривал общение как одну из форм жизнедеятельности, условие социальной детерминации развития личности, формирования психики человека. В.Н. Мясищев подчеркивал связь отображения отношений между общающимися людьми и способами их поведения. Он также считал, что воспринимать общение необходимо целостно, как процесс взаимодействия конкретных личностей, которые относятся друг к другу определенным образом и взаимно влияют друг на друга [31, с. 115].

В работе Т.Э. Чукавина проанализированы различные аспекты научных позиций. Так, А.Н. Леонтьев анализирует общение, базируясь на основных характеристиках деятельности, которыми являются: интенциональность (наличие цели), результативность, нормативность, предметность. М.С. Каган, выделил четыре вида деятельности: превращающую, познавательную, ценностно-ориентационную и коммуникативную. Коммуникативная деятельность может реализовываться в разнообразных формах: в процессе взаимодействия индивидов, в практической деятельности, в поведении, во время обмена информацией [40, с. 36].

М. Бубер, Ю. Хабермас и К. Ясперс считают, что в широком значении общение следует рассматривать как необходимую предпосылку формирования и развития общества. Общение осуществляется в двух взаимосвязанных формах: сообщение - передача информации, и участие в совместной деятельности. В.В. Москаленко, В.А. Семиченко и другими учеными общение определено как межличностное взаимодействие,

являющее собой совокупность связей и взаимовлияний, которые возникают и укрепляются между людьми в процессе их совместной жизнедеятельности. То есть, педагогическое общение рассматривается, как процесс комплексного взаимодействия педагога и учащихся, цель которого состоит в обеспечении эффективного обучения, воспитания и развития личности [40, с. 69].

Б.С. Волков и Н.В. Волкова считают, что процесс общения – это один из важнейших инструментов социализации индивида, способ его существования, удовлетворения и регулирования основных потребностей, главный способ осуществления взаимных действий индивидов [7, с. 115]. Исследователи выделяют пять функций процесса общения:

- формирующая – появляется в процессе формирования и осознания индивидом себя как отдельной личности;
- прагматическая – отражает потребностно-мотивационные причины деятельности индивида и реализуется при взаимных действиях индивидов в процессе их общей совместной деятельности;
- установления и поддержка межличностных контактов – происходит на разных уровнях – от интимно-личностных до деловых;
- внутриличностная – проявляется в общении индивида с самим собой, построенным по типу диалога; через внутреннюю и внешнюю речь;
- подтверждающая – реализуется в процессе коммуникации и общения с индивида другими, когда индивид получает возможность познать, утвердить и подтвердить себя как отдельную личность [7, с. 156].

А.В. Мудрик так же считал, что с точки зрения дошкольной педагогики понимание общения как особого вида деятельности является целесообразным и точным. Эту точку зрения разделяют многие исследователи. Например, психолог В.М. Целуйко дает определение процессу общения как «такой форме деятельности, которая происходит

между индивидами как равными партнерами и приводит к установлению между ними психического контакта» [39, с. 67].

С точки зрения педагогики (например, исследования педагога и философа А.А. Леонтьева) под процессом общения понимается процесс налаживания и поддержания направленного, прямого или опосредованного контакта между индивидами, так или иначе связанными между собою в психологическом отношении [21, с. 83]. Осуществление этого прямого или опосредованного контакта позволяет либо изменить протекание совместной деятельности путем разделения функций (так называемое, социально ориентированное общение) путем согласования «индивидуальных» деятельностей по различным параметрам, либо целенаправленно воздействовать на становление или изменение каждой отдельной личности индивида в процессе коллективной или «индивидуальной», но социально направленной деятельности (так называемое личностно ориентированное общение).

По мнению А.В. Мудрика, позитивная социализация ребенка возможна лишь при условии жизни детского коллектива в позитивных, эмоционально - насыщенных, дружески привлекательных условиях, а также при содержательном и положительно интенсивном взаимодействии, при доброжелательном отношении друг к другу [30, с 224].

Дошкольный возраст – это период овладения социальным пространством человеческих отношений через общение с близкими взрослыми, а также через игровые и реальные отношения со сверстниками.

Общение дошкольника со сверстниками способствует формированию многих качеств психики и личности ребенка, таких как познавательная и социальная децентрация, моральная саморегуляция, самосознание и самооценка [11, с. 102]. При подходе к просоциальному поведению, основанному на эмпатии (Т. В. Антонова, Г. П. Лаврентьева и

др.), сверстники выступают не средством осуществления собственных моральных качеств, а непосредственной целью действий ребенка.

Изучая взаимоотношения детей различных дошкольных возрастов, ряд исследователей (Л.В. Артемова, В.Я. Воронова, Т.Л. Макарова, В.Г. Нечаева и др.) пришли к выводу, что в детском саду, в процессе коллективной деятельности и общения, ребята практически в полной мере осваивают социально приемлемые нормы взаимоотношений с ровесниками и взрослым.

О наличии серьезных трудностей в организации речевого общения детей с нарушением речи говорится в работах О.С. Павловой, Г.В. Чиркиной, Е.Г. Федосеевой, О.Е. Грибовой и других. Исследования показывают, что у таких детей наблюдаются снижение мотивационно-потребностной сферы, трудности реализации речевых средств, недостаточное усвоение языковых понятий.

Р.Е. Левина отмечала, что нарушения речи у детей может проявляться в разной степени, и описала три уровня речевого развития. На первом уровне отсутствует фразовая речь, ребенок использует жесты, мимические средства, лепетные слова и звукоподражания; второй уровень характеризуется наличием простых фраз, состоящих из 2-3 слов; ребенок пользуется простыми конструкциями предложений, добавляя жесты и лепет, но эти высказывания бедны, чаще просто перечисляют то, что воспринимается ребенком; на третьем уровне наблюдается развернутая фразовая речь с элементами недоразвития лексико-грамматического и фонетикофонематического строя; в активной речи ребенок использует простые предложения; выстраивать сложные и распространять простые предложения ему трудно [20, с. 144].

В 2007 году учеными - методистами школы Е.М. Мастюковой был предложен клинический подход к классификации общего недоразвития речи. Первую группу детей характеризуют только признаки общего

недоразвития речи, при этом выраженные нарушения на уровне нервно-психической деятельности отсутствуют. Это неосложнённый вариант общего недоразвития речи. У детей отсутствуют локальные поражения в центральной нервной системе. В анамнезе не зафиксированы выраженные отклонения в протекании беременности и родов, хотя в беседе с матерью, часто обнаруживаются факты наличия лёгкого токсикоза или длительной асфиксии в родах.

Встречаются сведения о недоношенности и незрелости ребенка, соматической ослабленности в первый год жизни. Отсутствие парезов, параличей, выраженных подкорковых и мозжечковых нарушений, что свидетельствует о сохранности первичных (ядерных) зон в речедвигательном анализаторе. Встречаются небольшие неврологические дисфункции, которые выражены нарушениями мышечного тонуса, недостаточностью в тонких движениях мелкой моторики, кинестетический и динамический праксис сформирован на низком уровне. Данный вариант общего недоразвития речи Е.М. Мастюкова называет дизонтогенетическим.

Когда общее недоразвитие речи сочетается с неврологическими и психопатологическими синдромами, тогда диагностируется вторая группа. Это осложненный тип общего недоразвития речи. Его генез церебрально органический, при нём наблюдается энцефалопатический симптомокомплекс нарушений. Здесь проводится тщательное неврологическое обследование, во время которого диагностируется выраженная неврологическая симптоматика, которая свидетельствует о лёгких повреждениях некоторых структур мозга (В.В. Ковалев, И.И. Кириченко). У детей этой группы часто встречается этогипертензионно-гидроцефальный синдром, то есть высокое внутричерепное давление; цереброастенический синдром (быстрая нервнопсихическая истощаемость); синдром двигательных расстройств (изменение

мышечного тонуса). В процессе психолого-педагогического и клинического обследования у детей диагностируют нарушения в познавательной деятельности, по причине речевых дефектов и низкой работоспособности.

По мнению О. Е. Грибовой «нарушение собственного речевого развития может привести к отказу от речевой коммуникации совсем, так как является причиной возникновения проблемы в общении. Дошкольник не способен выразить свои пожелания, нужды, мысли. В результате этого в ходе общения он становится робким, замкнутым, агрессивным по отношению к другим субъектам общения, эмоционально возбудимым и прочее» [12, с.47]. Также следует отметить, что дети с речевыми нарушениями стараются меньше принимать участие в тех ситуациях и совместных играх где необходима вербализация, то есть словесное высказывание, в основном пользуются невербальными средствами общения. Предпочтение отдают одиночным играм, или выбирают себе партнера с речевым негативизмом. Зачастую наблюдаются конфликты между детьми. При попытке привлечь к совместной деятельности остаются безучастными, но если взрослый попросит помочь, то дошкольник выполнит просьбу.

В коллективе детей с нарушениями речи имеются те же закономерности, что и в коллективе нормально развивающихся дошкольников. Отмечается высокий уровень благоприятности взаимоотношений внутри группы. Число выборов «предпочитаемых» и «принятых» значительно выше числа «непринятых» и «изолированных».

Изучив исследования Ю. Ф. Гаркуши и В. В. Коржавиной можно сделать следующие выводы, что не все дети способны правильно аргументировать свою причину выбора партнера по общению. Одни дети вообще не могут объяснить причину; вторые – делают свой выбор по причине общего положительного отношения к ровеснику; третьи – делают

свой выбор из-за его положительного поведения в группе, в коллективе, говоря: «Он не толкается», «Он не кричит как Толя», «Он не забирает игрушки», четвертые – потому что вместе играют, гуляют, занимаются одним делом на занятиях. Все эти варианты трудностей общения оказывают значительное влияние на установление и поддержание ребенком контактов со сверстниками.

Итак, нарушения речи накладывают отпечаток на формирование неречевых психических процессов, сенсорной, интеллектуальной и аффектно-волевой среды. Связь между речевым недоразвитием и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности отношений с ровесниками, особенно когда в старшем дошкольном возрасте уже начинают закладываться основы морали и нравственного поведения и возникает избирательная привязанность к другим детям. Поэтому важность развития навыков общения является необходимостью нормальной социализации детей с нарушениями речи, которые имеют дефект по одному из трех уровней и затронуты при этом не только речь, но и часто другие психические функции. Помочь в этом призвано указание во ФГОС и организованная деятельность в дошкольных учреждениях.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с нарушениями речи

Проблема коррекции общего недоразвития речи у старших дошкольников достаточно актуальна, так как для полноценной адаптации и социализации необходимо овладеть основными способами осуществления речевого взаимодействия с окружающими людьми, которые помогут вам правильно передавать и получать важную информацию от собеседника, выражать свои чувства и переживания.

Поэтому для эффективной организации логопедической работы необходимо учитывать клинико-психолого-педагогические особенности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

В логопедии под «общим недоразвитием речи» понимается такая форма нарушения речи, при которой нарушается формирование всех компонентов речевой системы (фонетико-фонематический, лексический состав, грамматический строй). Авторы Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина отмечают, что при нормальном речевом развитии дети уже к пяти годам готовы свободно пользоваться развернутой фразовой речью, а также различными конструкциями сложных предложений.

Дети старшего дошкольного возраста обладают достаточным словарным запасом, владеют навыками словообразования и словоизменения. К этому возрастному периоду окончательно формируется правильное воспроизведение звука и готовность к звуковому анализу и синтезу. Однако во многих случаях эти процессы протекают хорошо: у многих детей с нормальным слухом и интеллектом можно обнаружить резкую задержку в формировании языковых компонентов (фонетики, лексики, грамматики).

В работах Р. Е. Левиной говорится, что общее недоразвитие речи проявляется в разной степени характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [2; 3].

Описывая клинические причины общего недоразвития речи, Е. М. Мастюкова выделила достаточно большую категорию детей, у которых выраженная речевая недостаточность сформировалась в результате неблагоприятного течения второй половины беременности матери, тяжелых патологических родов. Известно, что структура речевой недостаточности и процессы компенсации во многом зависят от времени повреждения головного мозга. Тяжелые повреждения головного мозга обычно возникают в раннем эмбриогенезе в результате различных вредных

воздействий (инфекций, интоксикаций). Наиболее обширные изменения в структуре пораженного мозга наблюдаются на третьем-четвертом месяце внутриутробной жизни, т. е. в период наибольшей дифференцировки нервных клеток. И если в этот период лобные доли левого полушария развиваются более интенсивно, то страдает речевая функция.

Е. М. Мастюкова выделяет три основные группы детей с общим недоразвитием речи: первая группа - дети с неосложненным вариантом общего недоразвития речи. В этом случае нет явных признаков поражения ЦНС. Недоразвитие речевых компонентов сопровождается небольшими неврологическими нарушениями (недостаточная регуляция мышечного тонуса, неточность дифференцировки мышц и др.), некоторой эмоционально-волевой незрелостью, слабой регуляцией произвольной деятельности и др.

Вторая группа - дети с осложненным вариантом общего недоразвития речи. При этом собственно дефект речи сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов. У детей отмечается низкий уровень работоспособности, нарушение определенных видов гнозиса и праксиса, выраженная двигательная неловкость.

Третья группа - дети с глубоким и стойким недоразвитием речи, обусловленным органическим поражением речевых зон коры головного мозга. Как правило, это дети с алалией [1].

Важно отметить, что чем более выражено речевое недоразвитие, тем значительнее отклонения в развитии других психических функций. Дефекты речи являются первичным дефектом в сложной специфической структуре нарушенного психического развития. Связь речевых нарушений с другими аспектами психического развития обуславливает наличие вторичных дефектов (Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Н. А. Чевелева и др.) [2]. Рассмотрим основные нарушения высших психических функций у детей с общим недоразвитием речи.

Т. А. Фотекова отмечает наличие несформированного зрительно-образного мышления, что напрямую связано с выраженностью речевого дефекта. Имея полноценные предпосылки для овладения мыслительными операциями (сравнение, классификация, анализ, синтез), словесно-логическое мышление отстает в развитии. Л. И. Белякова, Ю. Ф. Гаркуша отмечают ригидность мышления у детей с ОНР. В. А. Ковшиков пишет, что у детей с недоразвитием речи на процесс и результаты мышления влияют недостаточность знаний и чаще всего нарушения самоорганизации.

Т. Д. Барменкова выделяет четыре группы детей с нарушениями речи по степени сформированности логических операций:

Первая группа имеют достаточно высокий уровень сформированности невербальных и вербальных логических операций, соответствующий показателям детей с нормальным речевым развитием, познавательной активностью, интерес к заданию высок, целенаправленная деятельность детей устойчива и систематична.

Вторая группа находится ниже возрастного предела. Их речевая активность снижена, дети испытывают трудности с получением словесных инструкций, демонстрируют ограниченный объем кратковременной памяти и неспособны удерживать словесный ряд.

Третья группа - целенаправленная деятельность нарушается при выполнении как вербальных, так и невербальных заданий. Они характеризуются недостаточной концентрацией внимания, низким уровнем познавательной активности, малым объемом представлений об окружающей среде, трудностями установления причинно-следственных связей.

Четвертая группа характеризуется неразвитостью логических операций. Логическая деятельность детей характеризуется крайней неустойчивостью, отсутствием планирования, низкой познавательной активностью детей, отсутствием контроля за правильностью выполнения заданий [2].

Воображение. В исследованиях В. П. Глухова можно найти выводы об особенностях воображения у детей с нарушениями речи. Автор указывает, что дети, относящиеся к категории «общее недоразвитие речи», отстают от нормального развития в плане продуктивной деятельности воображения. Для детей с общим недоразвитием речи характерны следующие особенности процесса воображения: быстрое истощение процессов воображения; монотонность; увеличение количества времени, включаемого в работу, количества пауз. Ответы на задания односложны, сводятся к простому названию изображаемых объектов и принимают форму короткого предложения.

Внимание. Недостатки познавательной деятельности отмечали и другие исследователи. Г. В. Чиркина и Т. Б. Филичева отмечают неустойчивость внимания и плохое распределение, низкую продуктивность вербальной памяти.

Важно отметить, что Р. Е. Левина выделила нарушения внимания как одну из причин общего недоразвития речи. О. Н. Усанова, Ю. Ф. Гаркуша указывают, что низкий уровень произвольного внимания приводит к несформированному или значительному нарушению структуры деятельности. Эти нарушения выражаются в следующем: быстро возникает чувство утомления в процессе деятельности, снижается продуктивность, уровень работоспособности; возникают трудности в планировании собственных действий, поиске путей и средств решения поставленных задач; распределение внимания между речью и практическими действиями для детей с общим недоразвитием речи является трудной, иногда невыполнимой задачей; виды контроля (проактивный, текущий, последующий) не сформированы или существенно нарушены [2; 3].

Память. В работах Н. И. Сухониной установлено отсутствие недостатков динамического, тембрового и тонального слуха, отмечены трудности воспроизведения ритмических структур и запоминания слов на

слух. Недостатки были выявлены не только в вербальной, но и в зрительной памяти, что проявлялось в отсутствии среди предметов, расположенных в ряд, которые были представлены ранее. Из-за недостатков восприятия возникли недостатки в распознавании предметов по их частям, трудности в различении букв, имеющих сходные элементы. Часто дети с нарушениями речи забывают сложные инструкции, опускают многие элементы, меняют последовательность действий при решении задач [2].

Восприятие. В исследованиях ряда авторов дети с нарушениями речи воспринимают образ объекта с определенными трудностями при зрительном распознавании объекта в сложных условиях. Детям нужно больше времени, чтобы принять решение. Отвечая, они демонстрируют неуверенность. Они допускают некоторые ошибки в идентификации. При выполнении задания на приравнивание к эталону старшие дошкольники используют элементарные формы ориентирования. При выполнении заданий по моделированию перцептивных действий дети с нарушениями речи в меньшей степени используют метод зрительной корреляции. Из-за нарушения целостного изображения объекта дети не могут собрать воедино расщепленную картинку, не выполняют построение на образце из палочек и строительного материала; характерным является неточное расположение деталей на чертеже или фигуры в пространстве.

Важно отметить, что в недоразвитии речи нарушается формирование пространственных представлений. Детям трудно понять многие предлоги и наречия, отражающие пространственные отношения.

А. А. Воронова отметила, что существуют трудности в разграничении понятий «право» и «лево», указывающих на местоположение объекта, а также трудности в ориентации в собственном теле, особенно при решении сложных задач [3].

Моторика. В результате исследований М. М. Кольцовой было установлено, что уровень речевого развития ребенка находится в прямой

зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев. М. М. Кольцова пришла к выводу, что «морфофункциональное формирование речевых областей осуществляется под влиянием кинестетических импульсов руки». Автор подчеркивает, что «влияние проприоцептивных импульсов от мышц рук столь существенно только в детском возрасте, в то время как происходит формирование речемоторной области».

Л. Ф. Фомина выдвинула следующую закономерность: «если развитие движений пальцев соответствует возрасту, то речевое развитие находится в пределах нормы, но если развитие движений пальцев отстает, то речевое развитие задерживается, хотя общая моторика может быть нормальной и даже выше нормы». Дети с нарушениями речи характеризуются отставанием в развитии двигательной сферы: низким уровнем координации движений, сниженной четкостью и скоростью их выполнения (В. И. Селиверстов и Т. Б. Филичева). Дети испытывают трудности при выполнении движений по словесным указаниям, отстают в воспроизведении двигательных упражнений, выполнении заданий, связанных с пространственно-временными параметрами. Недостаточная координация движений наблюдается при всех видах моторики: общей, мимической, мелкой, артикуляционной [2].

При сохраненных произвольных движениях отмечается появление дружественных движений при попытке выполнения произвольных движений (мышц лба, щек, губ, глаз), а также неполнота и неточность в работе мышц и органов артикуляционного аппарата.

Эмоционально-волевая сфера. Повышенное внимание к эмоциональному развитию детей старшего дошкольного возраста обусловлено формированием основного психологического новообразования - произвольности психических процессов и психологической готовности к поступлению в образовательное учреждение (школу). В психическом облике этих детей имеются

определенные черты общей эмоционально-волевой незрелости, слабой регуляции произвольной деятельности.

Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева отмечают наличие афферентных реакций: дети осознают свой дефект, в результате чего формируется негативное отношение к речевому общению, отсутствует мотивация к общению, этому часто препятствует непонимание словесных инструкций или неумение выразить свои желания.

Г. В. Чиркина и Л. Г. Соловьева отмечают малую потребность в общении, несформированность форм и средств общения у дошкольников с ОНР, что замедляет и затрудняет формирование игровой деятельности.

О. И. Соловьева утверждает, что взаимозависимость речевых и коммуникативных навыков у данной категории детей приводит к тому, что особенности речевого развития (бедность и недифференцированность лексики, своеобразие связного высказывания) препятствуют организации плодотворного взаимодействия с окружающими. Ограниченная возможность речевого общения ребенка способствует развитию негативных личностных черт ребенка с общим недоразвитием речи: застенчивости, нерешительности, негативизма, замкнутости, низкой самооценки, агрессивности [2; 3].

Таким образом, анализ клинико-психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволяет сделать следующий вывод: для детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи характерны следующие специфические особенности: неустойчивость внимания, нарушение восприятия, снижение памяти, низкий уровень развития воображения, отставание в словесно-логическом мышлении, нарушение общей и мелкой, а также мимической моторики, эмоционально-волевая незрелость, низкий уровень познавательной активности. При организации обследования необходимо учитывать перечисленные клинико-психолого-педагогические проявления и направлять

коррекционное воздействие на их устранение и формирование психологической базы речи.

1.3 Особенности развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с нарушениями речи

Доказано, что речевые нарушения сказываются на развитии эмоционально-волевой сферы детей, характере взаимоотношений с окружающими, на формировании их самосознания и самооценки [36].

В целом у детей с нарушениями речи имеются вторичные нарушения эмоциональной сферы. Из-за нарушения речи ребенок попадает в условия социальной депривации, в результате чего усвоение социального опыта затрудняется, специфичным путем идет усвоение эмоционального словаря [13]. Дети не способны осознавать свои и чужие эмоции, в результате чего наблюдаются затруднения в осознании и выражении как своего, так и чужого эмоционального состояния, незрелость социальных эмоций, примитивность эмоционального реагирования. Более чем у половины детей с нарушениями речи доминируют отрицательные состояния, повышена склонность к стрессовым состояниям [27].

Чаще всего дети имеют и негативные личностные особенности: замкнутость, обидчивость, агрессивность, излишняя раздражительность и неуверенность в себе, вследствие чего, детям трудно налаживать контакты с окружающими их детьми и взрослыми людьми (И.Ю. Левченко, Г.Х. Юсупова).

Наблюдаемые у детей с нарушениями речи серьезные трудности в организации собственного речевого поведения отрицательно сказываются на их общении с окружающими людьми [8]. Взаимообусловленность нарушений речевых и коммуникативных умений у данной категории детей приводит к тому, что такие особенности речевого развития, как бедность и недифференцированность словарного запаса, явная недостаточность

глагольного словаря, своеобразие связного высказывания, препятствуют осуществлению полноценного общения (О.А. Слинко). Следствием этих трудностей являются снижение потребности в общении, отсутствие диалогической и монологической речи. Особенности поведения является незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм (Л.Г. Соловьева).

Изучение межличностных отношений показало, что для детей с нарушением речи характерны недостаточный уровень общения и неумение сотрудничать с окружающими [27].

Кроме того, как показали исследования О.С. Павловой, положение ребенка в коллективе тесно связано со степенью тяжести его речевого дефекта. Так, те из них, кто занимает высокое положение в системе личных взаимоотношений, как правило, имеют сравнительно хорошо развитую речь. Среди детей, занимающих неблагоприятное положение, есть положительные качества личности, отличающиеся хорошим поведением, но с более тяжелым речевым дефектом, который и является определяющим в иерархии межличностных отношений [20].

О. Е. Смирновой считает наиболее важной особенностью является большее разнообразие коммуникативных действий: общение со сверстником как с равным, ребёнок спорит с ним, активно выражает его волю, требует, выражает желания, успокаивает, приказывает, обманывает, жалеет и т. д. По мнению О. Е. Смирновой, широкий спектр детских контактов определяется большим разнообразием коммуникативных задач, решаемых в данном общении: это и управление действиями партнера, и контроль за их выполнением, и оценка конкретных форм поведения, а также сотрудничество и навязывание собственных образцов, и постоянное сравнение с собой. И появляются впервые такие сложные формы поведения, как притворство, стремление сделать вид, выразить обиду, кокетство, фантазия [36, с. 39].

Вторая особенность развития коммуникативных навыков дошкольникам по О. Е. Смирновой - их крайняя эмоциональная насыщенность. Разговор со сверстниками характеризуется резкой интонацией, плачем, смехом. В среднем в общении сверстников наблюдается в 9-10 раз больше экспрессивных проявлений, выражающих различные эмоциональные состояния от яростного негодования к бурной радости, от нежности и сочувствия [35, с. 40].

Третья особенность по Е.О. Смирновой - нестандартность и нерегулируемость поведение ребенка при общении со сверстником. Движения и речь детей естественны и свободно: дети прыгают, принимают причудливые позы, кривляются, визжат, бегают друг за другом, передразнивают друг друга, придумывают новые слова и придумывают небылицы и т. д. Такая свобода говорит о том, что общество сверстников помогают ребенку показать свое первоначальное начало. Если взрослый отвечает за культурные стандартизированные модели поведения ребенка, то сверстник создает условия для индивидуального, ненормализованного, свободные проявления [35, с. 40-41].

Четвертая отличительная особенность развития коммуникативной способности общения детей со сверстниками – распространенность инициативных действий. Коммуникация включает взаимодействие с партнером, внимание к нему, умение его слышать и отвечать на его предложения. Для ребенка дошкольного возраста гораздо важнее его собственное действие или высказывание [35, с. 43].

Еще одна особенность развития коммуникативных способностей, на которую указывает А.Г. Арушанова, состоит в том, что дети старшего дошкольного возраста успешно овладевают диалогической формой общения
[1, с. 112].

В процессе общения с ровесниками дети старшего дошкольного возраста могут проявлять фантазию, передразнивать друг друга. Инициативные высказывания преобладают над ответными при контактах детей старшего дошкольного возраста. Ребенку гораздо важнее высказаться самому, чем выслушать другого, в итоге диалог с ровесником не получается, потому что каждый из детей говорит о своем, не слушает и перебивает другого. В то же время разговор с окружающими взрослыми ребенок старшего дошкольного возраста чаще всего с удовольствием поддерживает, старается ответить на вопросы взрослого, старается внимательно выслушать, выполнить задание. Нередко взрослый разрешает спорные моменты, возникшие между детьми.

Все стороны процесса общения, направленные на сверстника, разнообразнее по назначению и функциям. От взрослого ребенок старшего дошкольного возраста ожидает оценки своих действий или высказанной информации. Общаясь с ровесниками, дошкольник пытается учить сверстника, показывая или тем или иным образом заставляя принять собственный образец поведения, деятельности и сравнивая других детей с собой; контролирует действия партнера, делая замечания [10, с.21].

В старшем дошкольном возрасте ребенок начинает осознавать, что другие дети, как и он сам, имеют убеждения, взгляды, с чем следует учитывать и к чему следует прислушиваться. Поэтому ребенок может проявлять сочувствие к сверстникам и есть потребность в эмоциональной поддержке. Дошкольник начинает видеть в сверстнике не только ситуационные проявления, но и начинает обращать внимание на свои желания и предпочтения. Существует интерес к личности сверстника, не связанный с его конкретными действиями. Но конкурентная, конкурентная основа в отношениях все же остается [25, с.156].

К 6 годам у большинства детей появляется спонтанное и бескорыстное желание помочь сверстникам, дать им что-то или пойти на

уступки. Также в этот период значительно возрастает эмоциональная вовлеченность в деятельность. Для дошкольников важно знать, что и как делает другого ребенка (играет в розыгрыши, какие книги читает), и в основе этого лежит интерес к личности Пэра. То есть мысли и действия старших дошкольников направлены и на положительную оценку взрослого и сверстников [5, с.52].

К концу дошкольного возраста между детьми начинают завязываться прочные избирательные привязанности. Дети могут объединяться в небольшие группы (2-3 человека) и открыто показывают их на карте друзья. В поведении и взаимоотношениях этих детей есть открытость и доверие. Дошкольники склонны делиться своими мыслями, предпочтениями, планами со сверстниками. Демонстрируемое поведение указывает о том, что именно в старшем дошкольном возрасте необходимо формировать коммуникативные навыки детей и содействие созданию условий для их межличностного общения и взаимодействия.

В старшем дошкольном возрасте происходит расширение возможностей общения детей и его содержания за счет сформированного уровня развития речи. На протяжении всего дошкольного возраста ребенка есть практическое владение речью. Многочисленные исследования докажут, что это как средство общения у дошкольника сначала она возможна только в наглядной ситуации (ситуативная речь). Позже появляется способность связной, контекстной речи, которая полностью описывает ситуацию или любое событие. В дошкольном возрасте возраст приобрел способность понимать, адекватно выражать свои намерения. Происходит их расширение: от желания выразить свои субъективные впечатления (удовольствие, неудовольствие или удивление) до различных форм выражения интереса к общению, договоренности с партнером, организации взаимодействия, формулирования правил игры либо противостояния, самозащиты, отказа от контакта [3, с. 15].

У ребят старшего дошкольного возраста преобразуется характер взаимодействия с ровесником и, соответственно, процесс познания сверстника: ровесник, как таковой, становится объектом внимания ребенка. У ребят углубляется представление об умениях и знаниях ровесника, возникает интерес к таким сторонам его личности, которые не были замечены ранее. Это способствует формированию целостного образа ровесника. Усложнение деятельности ставит ребенка – старшего дошкольника перед необходимостью договариваться и заранее планировать взаимодействия.

Так, у ребят в старшем дошкольном возрасте складывается устойчивый образ ровесника, возникает привязанность, дружба. Происходит установление субъективного, личностного отношения к ровесникам, т.е. умения видеть в них равную себе личность, учитывать их желания, интересы, готовность помогать. Появляется интерес к сверстнику самому по себе, не связанный с каким-либо его конкретными действиями. Дети много разговаривают, обсуждают познавательные и личностные темы, хотя деловые мотивы общения остаются ведущими [25, с.10].

У большинства детей к 6 годам значительно возрастает эмоциональная вовлеченность в деятельность и переживания ровесника. Детям важно, что и как умеет делать другой ребенок: в какие игры играет, что рисует, какие книги рассматривает. Это становится важным, потому что другой ребенок становится привлекателен сам по себе. Иногда, даже вопреки принятым правилам, сверстники стремятся помочь другому, подсказать правильное направление действий или правильный ответ. Если 4-5-летние ребята среднего дошкольного возраста вслед за взрослым охотно осуждают действия ровесника, то 6-летние дети старшего дошкольного возраста, напротив, могут объединяться с другими детьми в «противостоянии» взрослому, защищать или оправдывать сверстника.

Многие дети в старшем дошкольном возрасте уже способны сопереживать успехам или неудачам другого ребенка. Так, они радуются, когда педагог-воспитатель в детском саду хвалит сверстника, и расстраиваются или пытаются помочь, когда у товарища что-то не получается. Дети могут специально что-то делать для ровесника, чтобы помочь или как-то сделать ему лучше. С такого внимания к ровеснику, с заботы о нем и начинается дружба [34, с.310].

Итак, у старших дошкольников отношение к ровесникам становится более устойчивым, не зависящим от конкретных обстоятельств и взаимных действий. Ребята проявляют больше заботы о своих друзьях, предпочитают играть с ними, вместе прогуливаться, сидеть за одним столом и т. п. Дети думают не только о том, как действиями помочь сверстнику, но и о задумываются его настроениях, желаниях; искренне хотят доставить радость и удовольствие. Ровесники рассказывают друг другу о том, где они были, что узнали, что увидели, делятся своими планами или предпочтениями, дают оценки поступкам других ребят.

1.4 Специфика организации коррекционно-педагогической работы по развитию коммуникативных навыков у дошкольников с нарушениями речи

Проблема эффективной организации процесса развития коммуникативных умений и навыков в ходе учебной и воспитательной деятельности у детей дошкольного возраста нашла свое отражение в исследованиях отечественных и зарубежных ученых (А. Т. Репина [5] и Е. О. Смирнова [7] изучали развитие коммуникативной функции у детей с нормальным речевым развитием, Д. И. Бойко [1], О. Е. Грибова [2] и М. А. Зыкова [3] рассматривали вопросы речевого развития детей с нарушениями речи).

Коммуникация—представляет собой процесс общения и передачи информации между людьми или их группами в виде устных и письменных

сообщений. Человек не рождается готовыми речевыми навыками. Все коммуникативные компоненты формируются в течение жизни. Особенно остро стоит вопрос формирования коммуникативных навыков применительно к детям с тяжелыми нарушениями речи, так как овладение техникой общения у данной категории детей происходит в значительно поздние сроки по сравнению со сверстниками. У детей нарушена как звуковая сторона речи, так и понятийная, включающая нарушения лексического запаса слов и грамматического строя. Словарь ограничен рамками обиходно-бытовой тематики, качественно неполноценен. Поэтому дети часто не понимают друг друга, конфликтуют, не стремятся к сотрудничеству, у дошкольников обнаруживаются особенности не только на уровне собственного использования невербальных способов при передаче информации, но и на уровне восприятия и понимания её. Они используют и понимают более простые средства невербального общения (мимика, взгляды), характерные для детей раннего возраста, тогда как сверстники с нормой речевого развития пользуются в процессе общения преимущественно речью.

Развитие коммуникативных навыков занимает ведущее место, так как они имеют универсальный, максимально обобщённый характер. Процесс общения в дошкольном возрасте является сложной и многогранной деятельностью, требует специфических знаний и умений, которыми ребенок может овладеть только в процессе усвоения социального опыта, накопленного предыдущими поколениями. Высокий уровень коммуникативности выступает залогом успешной адаптации детей в любой социальной среде, что определяет практическую значимость формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Необходимый уровень формирования навыков общения обеспечивается их поэтапным образованием.

На этапе создания мотивации для общения и приобретения коммуникативных навыков педагог определяет опыт детей, понимает роль общения в жизни и развитии человека и создает интерес к процессу овладения навыками общения. На этом этапе модель социального круга детей, специально отобранных коммуникативных ситуаций, анализ произведений искусства с точки зрения коммуникативных навыков, идентификация ребенка с литературным героем, которого он хотел бы учить правильному общению, используется алгоритм анализа совместной деятельности детей.

На этапе ознакомления детей со средствами и способами общения и формирования коммуникативных навыков в репродуктивной деятельности основное внимание уделяется ознакомлению детей со средствами и способами общения, со структурой коммуникативной деятельности и обучением коммуникативных навыков в репродуктивной деятельности.

На этапе творческого применения коммуникативных навыков создаются условия для работы навыков общения во множестве творческих действий и для их творческого использования в независимом, свободном общении. Дети участвуют в творческих заданиях (составление историй из личного опыта общения и др.), создание условий для творческих игр и принятие детей разных ролевых позиций, требующих творческого изложения своих идей (ребенок в роли участника в личной выставке, путешественника).

Основными формами творческих навыков общения в независимом и свободном общении являются совместная деятельность со взрослыми, традиционные виды деятельности, неформальные (чаепития, утренники, спортивные мероприятия) и самостоятельные дидактические игры.

Чтобы дошкольники купили навык речевого творчества, в игры идет по стопам подключать подобный ткань, который, будучи символом ребятам, все же не зашел ещё в их деятельный словарь [2, с. 19].

Целенаправленное формирование навыков общения у детей старшего дошкольного возраста способствует раскрытию индивидуальных возможностей для каждого ребенка. Дети преодолевают страх общения, легче налаживают контакты со взрослыми и сверстниками, признавая и принимая моральные и этические нормы общества и моральные критерии. Речевые игры коммуникативной ориентации улучшают не только детскую речь, но и их способность общаться со сверстниками и взрослыми, повышают их самооценку, формируют уважительное отношение к товарищам [13, с. 9].

Занятия, использующие игры коммуникативной ориентации, становятся более информативными, а свободное время более продуктивным, интересным и насыщенным.

Методы игры относятся к методам активного обучения и включают игровые действия или индивидуальные, отдельные элементы активации незначительной или дискретной продолжительности, без сложных правил, с примитивной процедурой действий конкретных участников и кратковременным контролем.

Основная цель использования игровых технологий при включении непроизвольного внимания, переход к «субъективному» отношению к происходящему и (или) изменение эмоционального отношения ребенка к процессу обучения [4, с. 24].

Совершенствованию синтаксической стороны речи содействуют игры инсценировки по мотивам сказок и литературных произведений. Старшие дошкольники охотно играют в сказки «Лиса, безбилетник и петух», «Кот, петух и лиса», «Муха-цокотуха», «Гуси-лебеди». Нравятся им и абсолютно детские сказки: «Волк и семеро козлят», «Репка», «Колобок». Малыши заимствуют из сказки образные выражения, меткие тексты, обороты речи. К данному циклу средств примыкают загадывание и

отгадывание загадок, объяснение пословиц и поговорок, этнические игры «Гуси-лебеди», «Репка», «Краски», «Где мы были, мы не скажем» и др.

Обогащению речи сложными синтаксическими системами, преодолению формальной сочинительной связи содействует обстановка «письменной речи», при которой малышу устанавливает свое сочинение, а зрелый его записывает. Эту диктовку возможно применить при приготовлении детских книг, альбома детского творчества, при переписке.

В старшем дошкольном возрасте задача педагога произведена в наполнении определенным содержанием имеющихся у ребят текстов, уточнении их значения, активизации в речи. Ребята учатся применять антонимы для обозначения величины, цвета (большой-маленький, длинный, светлый – темный); продолжают развивать осознание и способности потребления текстов, выражающих видовые и ролевые мнения, создают умение применить обобщающие текста (овощи, посуда, мебель, игрушки, одежда). В старшем дошкольном возрасте обогащение словаря, усвоение свежих текстов идет в практическом проекте. Абсолютно, в случае если бы не было такового речевого навыка, невозможно было бы говорить о последующем речевом развитии ребят на высочайшем уровне. Но для удачного последующего изучения малыша в школе нужно, вовремя перебежал на «теоретические» позиции сравнительно речевой реальности, как система родного языка, его составляющие выступали как объект его намеренной работы. Понимание языковых явлений гарантирует вероятность перевода речевых умений и способностей в случайный проект [Федоренко].

Способы обогащения словаря ребят на особых упражнениях — практические. Чаще всего при проведении лексических упражнений применяется способ дидактической игры, в частности игры с «дидактическими» атрибутами. Применяется еще дидактическая игра, под заглавием «Чудесный мешочек» (дети опускают руки в мешочек,

заполненный маленькими предметами, и на ощупь выясняют и называют их). Но, естественно, с поддержкой лишь только кукол и иных игрушек малыши не имеют все шансы «впитать» поэтическую суть родного текста. Ребятам надобно знакомить с находящимся вокруг и изъяснять лексический смысл текстов, элементарно указанием на настоящую вещь [6, с. 78].

Дидактические, или игры с правилами – могут положительно повлиять на развитие общения детей с ровесниками. Это может произойти в том случае, если при организации таких игр педагог будет обращать внимание не только на усвоение познавательного содержания игры, но и на формы взаимодействия детей друг с другом. Известно несколько основных типов настольных дидактических игр: разрезные картинки, лото, домино, маршрутные (лабиринтные). Все эти игры построены на взаимодействии играющих. Роль педагога-воспитателя или другого взрослого, организующего общение детей, когда они только начинают осваивать эти игры, очень велика. Потом дети начинают играть в настольные дидактические игры самостоятельно.

Дидактические игры весьма сложны для руководства. Чтобы дидактическая игра не превратилась в учебное занятие, в ней должны присутствовать такие структурные элементы: обучающая задача игровое действие или игровой элемент и правила игры. Иногда выделяют еще содержание игры и ее окончание заключение [26, с. 66].

Особое значение для развития общения со сверстниками, по мнению педагога Н.Я. Михайленко, имеют словесные дидактические игры с небольшими (2 – 3 человека) подгруппами детей. В таких играх познавательные задачи задаются на материале языка (образование многозначных слов, грамматика, фонетика и др.), а правила организуют взаимоотношения играющих. Правила в словесных играх побуждают детей выслушать и услышать партнера, задавать ему вопросы, давать поручения, указания, высказывать согласие или несогласие с игровыми и

речевыми действиями партнера, аргументировать высказывание, рассуждать, соблюдать очередность, отвечать на высказывания собеседника – т.е. делать все то, что можно определить термином «общение» [29, с. 61].

Кроме того, положительные взаимоотношения между сверстниками в игре помогают налаживанию коммуникаций, улучшению реальных отношений. Существует и обратная связь – отношения играющих становятся лучше под влиянием успешных, добрых взаимоотношений в коллективе сверстников. Дошкольник способен лучше исполнять в игре доверенную ему роль, если чувствует, что сверстники хорошо к нему относятся [Выготский]. Отсюда можно сделать вывод о значении подбора играющих, о значимости положительной оценки педагогом-воспитателем достоинств каждого ребёнка в группе, о важности ролевых взаимоотношений детей.

Для успешного формирования навыков общения у дошкольников необходимо ежедневно проводить дидактические игры. Очень важно, чтобы эти игры вызывали у детей радостные эмоции. Дидактические игры по формированию коммуникативных умений должны решать следующие задачи:

- формировать у ребенка знания об основных человеческих эмоциях (радости, злости, боязни, грусти) и умение их воспринимать;
- развивать чувства эмпатии: сочувствия, сопереживания, содействия, доброжелательности в отношении к сверстникам;
- формировать нормы и правила поведения, умение воспринимать социальные роли в обществе;
- формировать желание и умение общаться с другими людьми, способность разрешать конфликты в общении.

Учить детей осознанно контактировать со сверстниками, окружающими взрослыми — одна из важнейших задач дошкольного периода

[16, с. 95].

Общение педагога с ребятами имеет при данном демократический нрав.

Занятие — действенная конфигурация изучения родному языку в старшем дошкольном возрасте. Эффективность изучения находится в зависимости не столько от формы, сколько от содержания, используемых способов и манеры общения воспитателя с ребятами. Регулярные занятия приучивают ребят к работе с языковой информацией, воспитывают внимание к заключению проблемных речевых задач, лингвистическое отношение к слову.

В старшем дошкольном возрасте особенное внимание уделяется одобрению словообразования, словотворчества: на шестом году — простому анализу структуры предложения, формированию грамматической корректности (в словоизменении); на седьмом году — простому пониманию грамматических связей меж производными текстами, речевому творчеству, произвольному построению трудных синтаксических систем.

Индивидуальная и групповая работа с детьми организуется в программном содержании, где целью является укрепление пройденного с учетом персональных индивидуальностей. Важно совместно проводить игры и упражнения на материале, который ещё лишь только станет интегрирован в коллективное занятие. В этих случаях имеют все шансы преследоваться две цели: приготовить к грядущей работе отдельных детей, чтобы они испытывали себя более уверенно на занятии, и помаленьку подводить детей к новым для них формам работы.

Как считает Л.А. Мартыненко, педагогу следует продумывать не только содержание инструкции по проведению игры, но и способ ее подачи, он должен уметь прогнозировать возможные реакции детей на предлагаемые правила и условия, а также воздействовать с помощью интонационно-выразительной окрашенности речи [27, с. 7]. Педагог должен обладать чувством такта, ему необходимо помнить, что каждый ребенок занимает в группе сверстников определенное положение. Необходимо стараться обеспечить успех в деятельности малоактивным, неуверенным в себе детям, не пользующихся популярностью в группе сверстников. Это поможет изменить их позицию, нормализует их отношения в коллективе.

Нужно педагогу всегда помнить, что каждый ребенок имеет свои коммуникативные права: на систему ценностей, на ответственность, на личное достоинство и уважение этого достоинства, на индивидуальность и своеобразие, на независимость от других людей, на собственные мысли, на отстаивание своих прав [27, с. 8].

Итак, к организационно-педагогическим условиям развития навыков общения с ровесниками детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи можно отнести групповые и индивидуальные занятия, где важно применять игровые ситуации, дидактические игры, игры-импровизации, то есть важна развивающая предметно-пространственная среда. Очень важно на занятиях с детьми с речевыми нарушениями активизировать словарь, обогащать его и учить невербально понимать собеседника, выражать эмоции и читать эмоции другого. При проведении игр и упражнений от педагога также требуется наличие необходимых знаний детской психологии и индивидуальных особенностей детей, что важно при планировании занятий.

Вывод по первой главе

Проанализировав клинико-психолого-педагогическую литературу, посвященную изучению проблемы развития коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с нарушениями речи, можно сделать следующие выводы:

1. Развитие неречевых психических функций детей с нарушением речи происходит с заметной задержкой по сравнению с детьми без особенностей развития. Общее эмоциональное состояние этих детей незрелое, отмечается слабая регуляция собственной деятельности. К себе дети относятся предвзято, остро реагируют на оценку взрослых и ровесников.

2. Выделяют множество причин нарушений развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с нарушениями речи. К ним можно отнести: несовершенство воспитания ребенка в семье, дефицит воспитательно-образовательной среды, особенности и нарушения психического формирования и развития личности детей, эмоционально-волевой сферы и поведения, несовершенство воспитания в социуме.

3. Как показывает анализ литературы для коррекции нарушений развития коммуникативных навыков у дошкольников с нарушениями речи используются разные способы и методы формирования и развития коммуникативных навыков: программы, различные виды деятельности, режимные моменты. У этой деятельности единая цель: системное обеспечение средств и условий для ликвидации речевых недостатков у дошкольников с нарушениями речи. А также реализация раннего и полного развития личности, направленная на обеспечение эмоционального благополучия посредством интеграции содержания образования и организации взаимодействия всех детей в образовательном процессе; предотвращение вероятных трудностей в изучении программы массовой школы, определенных недоразвитием речевой системы.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ И РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

2.1 Организация исследования по выявлению уровня сфорсированности коммуникативных навыков у дошкольников с нарушениями речи

Педагогический эксперимент был организован на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад п. Курганный» Нагайбакского муниципального района Челябинской области. В исследовании приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста. В контрольную группу вошли 10 из них – с нормой речевого развития, а в экспериментальную 10 – с общим недоразвитием речи. Представим характеристику обследуемого контингента детей экспериментальной группы.

Изучив результаты детей экспериментальной группы, можно выделить следующие группы:

Первая группа – пять человек – 2 уровень общего недоразвития речи. У детей этой группы имеют место симптомы общего недоразвития речи, без других особенно заметных нарушений нервно-психической деятельности. У детей не выявлены локальные поражения центральной нервной системы. В психическом развитии этих детей отмечаются некоторые черты общей эмоционально-волевой незрелости, некрепкая регуляция произвольной деятельности. Отмечаемые незначительные неврологические дисфункции в основном ограничиваются нарушениями регуляции мышечного тонуса, недостаточностью тонких дифференцированных движений пальцев рук, несформированностью кинестетического и динамического праксиса. Это преимущественно дизонтогенетический вариант общего недоразвития речи.

Вторая группа детей – четыре человека. Это дети с 3 уровнем общего недоразвития речи. Два ребенка с ОНР, обусловленным моторной алалией и два ребенка со стертой дизартрией.

И третья группа – один ребенок имеет 4 уровень общего недоразвития речи.

Во время проведения исследования у части детей с нарушениями речи наблюдалась повышенная возбудимость, расторможенность, другие дети напротив, были вялые, заторможенные, малоактивные, раздражительные, отмечалась быстрая истощаемость. Так, например, при продолжительной работе дети с нарушением речи отказывались отвечать, ссылаясь на усталость. У детей с нарушениями речи в отличие от нормально говорящих сверстников можно было наблюдать недостаточную устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения, незрелость эмоционально волевой сферы, проявляющуюся в эмоциональной лабильности, недостаточность волевых процессов.

Детям данной группы тяжело находить общий контакт, общаться, играть. Прийти к общему мнению дети могут только с помощью взрослых. Таким образом, анамнез детей с нарушением речи является отягощенным.

В контрольной группе было 10 нормально развивающихся детей. У дошкольников данной группы не выявлено речевых нарушений. Моторика восьми из десяти детей развита хорошо. У двух ребят выявлено нарушение мелкой моторики. В группе в целом спокойный, дружеский климат. Коммуникативное развитие данной группы детей соответствует возрастной норме, но имеет некоторые особенности. При общении с взрослыми и дети не испытывают трудностей, а со сверстниками – бывают конфликтные ситуации.

Во время проведения исследования дети выполняли все задания, чаще самостоятельно приходили к общему мнению. Они заинтересованы в работе, активны, эмоционально стабильны.

Уровень развития речи детей контрольной группы в пределах возрастной нормы.

Содержание исследовательской работы было направлено на изучение таких компонентов коммуникативной деятельности, как:

1) Коммуникация как взаимодействие (коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника или партнера по деятельности);

2) Коммуникация как кооперация (умение строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми);

3) Коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям и становления рефлексии (умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем).

Для нашего педагогического эксперимента мы отобрали 4 методики направленных на изучение уровня развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста:

1) «Братья и сестры» (автор – Ж. Пиаже);

2) «Ваза с яблоками» (модифицированная проба Ж. Пиаже; автор – Флейвелл);

3) «Диагностика развития общения со сверстниками» (авторы – И.А. Орлова и В.М. Холмогорова);

4) Анкета для педагогов «Изучение особенностей взаимодействия детей друг с другом»;

Изучение действий, направленных на учет позиции собеседника

Мы провели беседу по методике Пиаже, направленную на учет позиции собеседника. Для этого использовали задание «Братья и сестры».

Оцениваемые навыки: коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника (партнера).

Критерии оценивания:

– понимание возможности различных позиций и точек зрения,

ориентация на позицию других людей, отличную от собственной,

– координация разных точек зрения. Показатели уровня выполнения задания:

Низкий уровень: ребенок занимает эгоцентрическую позицию: неправильные ответы во всех трех пробах.

Средний уровень: правильные ответы в 1 или 1 и 2 пробах; ребенок правильно учитывает отношения принадлежности, может стать на точку зрения одного из персонажей, но не координирует разные точки зрения.

Высокий уровень: правильные ответы во всех трех пробах, ребенок учитывает позиции других людей и координирует их.

Во время исследования мы отмечали, как ребенок понимает и принимает различные позиции и мнения, ориентацию на убеждения других людей, отличных от собственной, координацию разных точек зрения. Пробы проводились индивидуально, за каждый правильный ответ начислялся 1 балл.

Так же мы провели методику для исследования действий, направленных на учет позиции собеседника «Ваза с яблоками» – модифицированная проба Ж. Пиаже.

Оцениваемые навыки: действия, направленные на учет позиции собеседника (партнера).

Критерии оценивания:

– понимание возможности различных позиций и точек зрения (преодоление эгоцентризма), ориентация на позиции других людей, отличные от собственной.

– соотнесение характеристик или признаков предметов с особенностями точки зрения наблюдателя, координация разных пространственных позиций.

Показатели уровня выполнения задания:

Низкий уровень: 0–1 закрашенное яблоко, ребенок не учитывает различие точек зрения наблюдателей: рисунки одинаковые или яблоки

закрашены в случайном порядке и не соответствуют позиции художника.

Средний уровень: 2–3 закрашенных яблока, частично правильный ответ: ребенок понимает наличие разных точек зрения, но не любую точку зрения может правильно представить и учесть: по крайней мере на двух из четырех рисунков расположение яблок соответствует точке зрения художника.

Высокий уровень: 4 закрашенных яблока, ребенок четко ориентируется на особенности пространственной позиции наблюдателей: на всех четырех рисунках расположение яблок соответствует позиции художников.

Диагностика проводилась в группе сразу со всеми испытуемыми. После проведения методики анализировались детские рисунки.

Изучение продуктивного взаимодействия и сотрудничества со сверстниками и взрослыми

Далее мы провели диагностику по сформированности коммуникативных навыков. Для этого мы использовали методику Орловой И.А. и Холмогоровой В.М. «Диагностика развития общения со сверстниками».

Оцениваемые навыки: уровень развития коммуникативных навыков со сверстниками.

Для оценки степени развития общения со сверстниками используются три уровня: низкий (3 балла), средний (2 балла) и высокий (1 балл).

Низкий уровень общения характеризуется слабой выраженностью всех параметров: 0–9 баллов.

Уровень развития общения оценивается как средний, если большинство показателей всех параметров имеют средние значения. Если выраженность разных показателей существенно различается: 10–15 баллов.

Ребенок обладает высоким уровнем общения, если по большинству

из параметров в каждой пробе, он получил высшие баллы: 16–18 баллов. Допускаются средние баллы по параметрам: активная речь и просоциальные действия.

Мы обращали внимание, насколько выражены интерес к сверстнику, инициативность и чувствительность, а также какие средства общения использовали дети.

Для исследования коммуникативных действий детей еще мы использовали авторские анкеты для родителей и воспитателей.

За каждый ответ типа «да» ребенок получает 1 балл. За каждый ответ типа «нет» ему приписывается 0 баллов. Каждый ответ типа «когда, как» или «не знаю» расценивается в 0,5 балла.

В итоге подсчитывается общая сумма баллов, набранных ребенком по всем десяти коммуникативным качествам личности. В том случае, если ребенка оценивали при помощи данного опросника несколько человек, берется их средняя оценка.

Выводы об уровне развития:

10–8 баллов – высокий

4–7 баллов – средний

0–3 балла – низкий.

И последним заданием на констатирующем этапе обследования была индивидуальная беседа на тему «Моя любимая игрушка». Наблюдалась способность ребенка вступать в диалог и доступно выражать свою мысль.

При выполнении задания обращалось внимание на выяснение следующих коммуникативных умений детей:

-вступать в разговор, 1–0

-поддерживать его, 1–0

-самим задавать вопросы, 1–0

-использовать формы речевого этикета, 1–0

-завершать разговор, 1–0

Низкий уровень – 0–1 балл, средний уровень – 2–4 балла, высокий уровень – 5 баллов.

2.2 Анализ результатов экспериментальной работы

По завершению констатирующего эксперимента мы провели анализ и представили подробные результаты по каждой методике, направленной на изучение степени развития различных компонентов коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста.

Методика «Братья и сестры». С низким уровнем оказался один ребенок. Он не понимает, что может быть точка зрения, отличная от его собственной. Неправильно ответив на все три пробы, ребенок доказал свою эгоцентрическую позицию. Восемь человек показали средние результаты – дали верные ответы на 1 или 1 и 2 пробы. Дети правильно определили родственные позиции только в одном или двух заданиях. Они учитывают отношения принадлежности, могут встать на сторону одного из персонажей, но не координируют разные точки зрения. На все три вопроса ответила правильно только одна девочка, то есть она правильно ответила на все три вопроса, тем самым доказав, что она учитывает отличия позиций других людей и согласовывает их.

Обследования коммуникативных действий, направленных на учет позиции собеседника по методике «Братья и сестры» на констатирующем этапе в контрольной группе, дало следующие результаты.

С низким уровнем в контрольной группе детей не выявлено. Пять школьников из десяти показали средние результаты – дали верные ответы на 1 или 1 и 2 пробы. Дети правильно определяют родственные позиции не во всех заданиях. На все три вопроса ответили правильно пять детей, то есть они учитывают отличия позиций других людей и координируют их.

Таким образом, сравнивая показатели результатов по методике Ж. Пиаже «Братья и сестры» в экспериментальной и контрольной группах,

выявляется, что дети контрольной группы лучше понимают и принимают различные родственные позиции, отличающиеся от своей собственной. Детям экспериментальной группы это дается сложнее (рисунок 2).

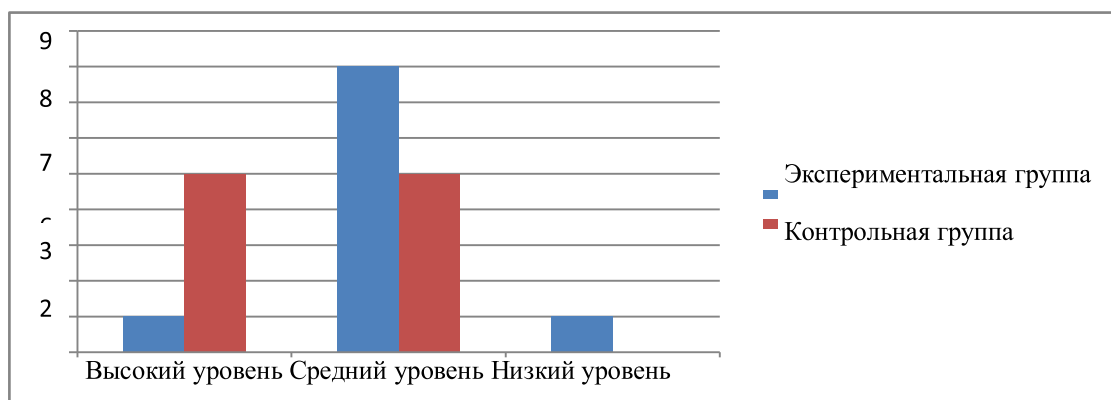


Рисунок 2 – Результаты диагностики степени развития коммуникативных действий, направленных на учет позиции собеседника по методике «Братья и сестры»

Методика «Ваза с яблоками». В данной методике необходимо было закрасить яблоки с учетом позиции людей, смотрящих на них. Результаты методики «Ваза с яблоками» в экспериментальной группе: с низким уровнем оказались пять детей. Это говорит о том, что они не могут поставить себя на чужое место, то есть не определяют позицию другого человека. Они не координируют разные пространственные позиции.

Четыре ребенка показали средние результаты – закрасили 2 или 3 яблока верно из 4 предложенных. Это говорит о том, что они понимают возможность наличия разных точек зрения, но не любую точку зрения могут представить и учесть. Все четыре позиции в данной методике правильно определил только один ребенок, то есть он учитывает отличия позиции другого человека.

Результаты методики «Ваза с яблоками» в контрольной группе: с низким уровнем в сравнительной группе по данной методике детей нет. Четыре школьника из десяти показали средние результаты – дети правильно закрасили 2 или 3 яблока, это значит, что они правильно определяют позицию другого человека, но не во всех предложенных

ситуациях. Все яблоки правильно раскрасили шесть человек, следовательно, они правильно учитывают отличия позиции другого человека и готовы ее принять.

Таким образом, сравнивая показатели результатов методики «Ваза с яблоками» в экспериментальной и контрольной группах, выявляется, что дети сравнительной группы лучше понимают и принимают различные позиции, отличающиеся от своей собственной. Дети экспериментальной группы определяют позиции других людей не всегда правильно (рисунок3)

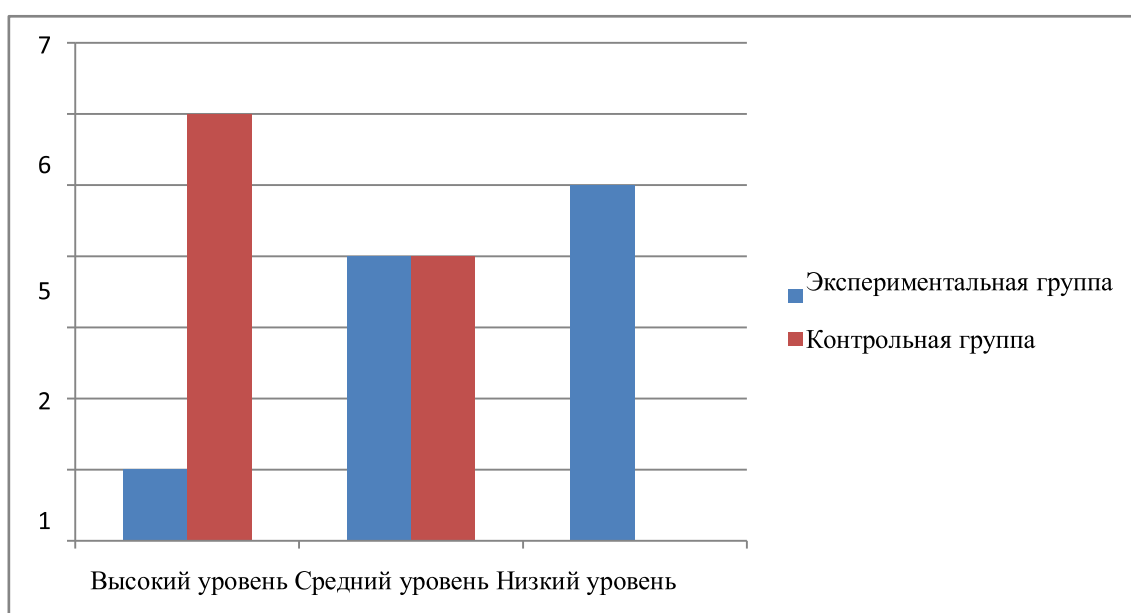


Рисунок 3 – Результаты диагностики степени развития коммуникативных навыков, связанных с пониманием и принятием различных позиций, отличающихся от своей собственной

Проведя две методики, направленные на выявление уровня сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера), и соединив результаты в общий рисунок, можно сделать вывод, что у детей контрольной группы этот уровень намного выше.

Детей с низким уровнем в контрольной группе нет, а в экспериментальной – два. Средний уровень показали по 4 ребенка в каждой из групп. Высокий уровень учета позиции собеседника выявлен у 6 детей в контрольной группе и у одной девочки в экспериментальной группе.

Дети контрольной группы легко справляются с предложенными заданиями, в большинстве случаев без затруднения определяют позицию другого человека. В экспериментальной группе дети часто просят помощи у взрослого, не понимают задания и неверно определяют позицию другого человека.

Изучение продуктивного взаимодействия и сотрудничества со сверстниками и взрослыми

Следующий компонент коммуникативных навыков, который мы обследовали – умение строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Методика «Диагностика развития общения со сверстниками». Данная методика проводится путем наблюдения за детьми в режимных моментах. Максимально ребенок может получить 18 баллов (по 3 балла за интерес к сверстнику, инициативность, чувствительность и просоциальные действия; 6 баллов за средства общения: 2 балла – экспрессивно-мимические; 4 балла за активную речь).

Обследование коммуникативных действий, направленных на организацию и осуществление сотрудничества по методике «Рукавички» на констатирующем этапе в экспериментальной группе показало следующие результаты: в этой методике низкие результаты выявлены у четырех детей. Этих детей не интересуют сверстники, они не хотят с ними играть. Проявляют низкую инициативность, не вступают в контакт даже тогда, когда другие дети хотят с ними поиграть. Иногда проявляют агрессию. Активной речью почти не пользуются. Средних результатов четыре. Эти дети в большинстве случаев идут на контакт со сверстниками или доброжелательно отказывают. У данной категории детей преобладают экспрессивно-мимические средства общения. Активная речь не соответствует возрасту. С высоким результатом два человека. Они довольно общительные девочки, легко вступают в контакт со сверстниками. Они очень чувствительны к агрессии со стороны других

детей. На фоне всей группы девочки очень выделяются своей активностью.

Обследования коммуникативных действий, направленных на учет позиции собеседника по методике «Диагностика развития общения со сверстниками» на констатирующем этапе в контрольной группе, дало следующие результаты: с низким уровнем в контрольной группе детей не выявлено. Семь человек показали средние результаты, 5 из которых набрали 15 баллов из 18 и были на грани с высоким уровнем. С высоким результатом 3 человека. Все дети контрольной группы заинтересованы в общении со сверстниками, проявляют инициативу в общении. Стараются не ссориться, делиться друг с другом играми. Все дети используют экспрессивно-мимические средства общения на высшем уровне. Активная речь у детей данной группы частично сформирована или находится на стадии формирования.

Таким образом, сравнивая показатели результатов методики «Диагностика развития общения со сверстниками» в экспериментальной и контрольной группах, можно сделать вывод, что дети контрольной группы намного внимательнее к друг другу, действуют слаженнее, приходят к друг другу на помощь, умею договориться между собой и получают от общения положительные эмоции. Детям экспериментальной группы тяжело найти общий язык самостоятельно. Они редко проявляют интерес к друг друга и чаще безразличны к чувствам друг друга. Они менее общительны друг с другом, реже приходят на помощь соседу, предпочитают играть каждый сам.

Методика «Анкета для педагогов» для изучения особенностей взаимодействия детей друг с другом. Данная методика проводится путем анкетирования педагогов. Максимально ребенок может получить 10 баллов.

Обследование коммуникативных действий детей, по мнению педагогов, на констатирующем этапе в экспериментальной группе показало следующие результаты: в данной методике низких результатов у

детей нет. Но есть два ребенка на грани низкого результата. Средний уровень выявлен у 8 детей. Высокий уровень у 2 детей.

Обследования коммуникативных действий по мнению педагогов на констатирующем этапе в контрольной группе дало следующие результаты: с низким и средним уровнем в контрольной группе детей не выявлено. Все дети получили высокий уровень в данной методике.

Мы соединили результаты двух методик, чтобы выявить общую картину уровня сформированности действий, направленных на умение строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми и представили их в рисунке 5.

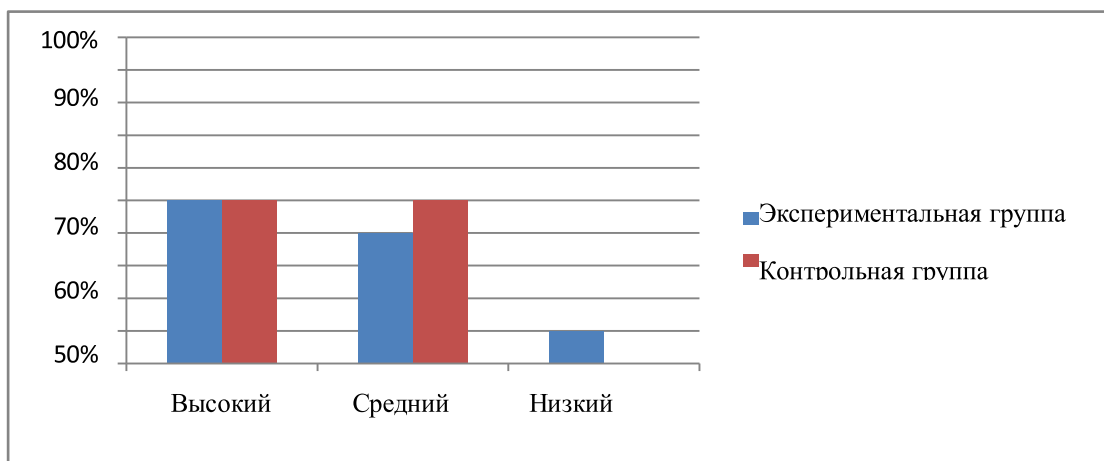


Рисунок 5 – Сравнительные результаты экспериментальной и контрольной групп по методикам на выявление уровня развития коммуникативных навыков, направленных на умение строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми

На рисунке 5 видно, что большинство детей обеих групп находятся на высоком и среднем уровнях. Это говорит о том, что, несмотря на нарушение речи, старшие дошкольники экспериментальной группы с удовольствием пытаются взаимодействовать со сверстниками и взрослыми.

Таким образом суммировав результаты экспериментальной и контрольной групп по всем исследованным показателям можно сделать

вывод: общий уровень развития коммуникативных навыков у детей экспериментальной группы – высокий уровень у 2 детей (20 %), 8 детей (80 %) показали средний уровень, а детей с низким уровнем нет; общий уровень развития коммуникативных навыков у детей контрольной группы – высокий уровень у 7 детей (70 %), 3 ребенка (30 %) показали средний уровень, с низким уровнем детей нет.

2.3 Содержание коррекционной работы по развитию коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи

На основании полученных результатов исследования, мы пришли к выводу о необходимости систематизировать и скомпоновать игры и упражнения, направленные на развитие коммуникативных навыков со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи в коррекционные занятия.

Цель занятий – развитие коммуникативных навыков со сверстниками, повышение самооценки, обучение конструктивному общению, формирование адекватного эмоционального реагирования в различных ситуациях, развитие самоконтроля.

Основные задачи коррекционных занятий:

1. Развивать открытость, инициативность, формировать ведущие группы коммуникативных навыков (информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные, аффективно-коммуникативные).
2. Учить проявлять терпение к недостаткам других и считаться с интересами окружающих.
3. Помочь детям достичь взаимное признание и уважение.
4. Повышать у детей групповую сплоченность, мотивировать готовность идти друг другу навстречу, вызывать интерес в достижении общей цели.

Коррекционные занятия разрабатывались согласно следующим принципам взаимодействия в системе «педагог – ребенок»:

1) Наставничество. В центре – обращение к интересам детей. Действия педагога не воспринимаются детьми как прямое вмешательство в их жизнь, а направлены на то, чтобы заинтересовать всех детей общим делом, удержать этот интерес, дать им пережить результаты общих усилий и творчества.

2) Партнерство. Педагог воспринимается ребенком как авторитетный организатор деятельности и одновременно как интересный участник общения. В центре – обеспечение относительного равенства педагога и детей в совместной деятельности, особенно в игровой.

3) Сотрудничество. В центре – открытое взаимодействие двух субъектов процесса обучения и воспитания «педагог – ребенок». Педагог безоговорочно принимает ребенка как личность и индивидуальность, признает его права и свободы, понимает его проблемы и искренне, по человечески вместе с ним участвует в их преодолении.

4) Сотворчество. Это высшая форма сотрудничества, где устанавливается определенное равновесие деловых и межличностных отношений педагога и детей, а главное возникают отношения сопричастности к общим жизненным ценностям.

5) Во взаимодействии с детьми – личностно – ориентированный подход. Центральное место – создание условий для дошкольника с нарушениями речи, которые будут побуждать вступить в позитивные отношения с педагогом, совместное с ребенком ориентирование его собственных интересов; выявление трудностей, их причин, а также путей преодоления этих трудностей, с учетом актуальной и потенциальной зон развития ребенка с нарушениями речи.

6) Соблюдение принципа единства диагностики и коррекции. Центральное место – обоснование проведения коррекционной работы по результатам диагностики межличностных отношений в группе детей с

нарушениями речи. В ходе диагностики выявляется уровень развития умений, знаний, навыков, личностных и межличностных связей в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

7) В соответствии СФГОС – развитие коммуникативной компетентности дошкольника с нарушениями речи, которая включает в себя: распознавание эмоциональных переживаний и состояний окружающих; умение выразить собственные эмоции вербальными и невербальными способами. Коммуникативная компетентность включает в себя группу базовых навыков и умений: - умение сотрудничать; - умение слушать и слышать; - умение воспринимать и понимать (перерабатывать) информацию; - умение говорить самому.

8) Соотношение форм и методов психокоррекции с актуальным развитием ребенка, его возрастными и индивидуальными особенностями.

9) Выработка умений и навыков по всем направлениям коррекции должна осуществляться одновременно, от более простых заданий к более сложным – этот принцип рекомендуется сохранять на протяжении всего времени проведения занятий.

Выбор методов коррекционной работы опирается, прежде всего, на знание возрастных, индивидуальных и специфических особенностей, связанных с конкретным вариантом отклоняющегося развития детей – с нарушениями речи.

1. Игровой метод. Игра – ведущая деятельность дошкольного возраста. Игра предоставляет большие возможности для развития личности ребенка, в частности, для развития эмоциональной и коммуникативной сферы, а также она важна для преодоления негативных эмоциональных состояний и нарушений поведения.

2. Метод проблемных ситуаций. Имеет диагностическое значение для коррекции. С помощью данного метода можно создавать такие ситуации, в которых ребенок будет поставлен перед необходимостью

решения социальной проблемы (поделиться или не поделиться со сверстником, оценить его действия, разрешить конфликт и пр.). Использование метода проблемных ситуаций в коррекции межличностных отношений у детей дает достаточно полную картину не только особенностей поведения ребенка, но также позволяет вскрыть психологические основания того или иного поведения, направленного на сверстника. Здесь эмоциональное и действенное отношение выявляются в неразрывном единстве, что особенно ценно для диагностики межличностных отношений.

3) Метод социальной терапии. Основан на использовании социального принятия и признания, социального одобрения и положительной оценки ребенка значимым социальным окружением, как взрослыми, так и сверстниками. Данный метод позволяет решать задачи профилактики и коррекции отклонений в личностном развитии ребенка, обусловленных депривацией потребности в социальном признании и обеспечивает: – удовлетворение потребности личности в социальном признании; – формирование адекватных способов социального взаимодействия у детей с низким уровнем коммуникативной компетентности.

4) Метод статусной терапии. Позволяет регулировать статус ребенка в группе и направленно регулировать относительную успешность его в игровой, познавательной, трудовой и бытовой деятельности. Изменение относительной успешности деятельности ребенка может быть двояким и выступать как повышение успешности или как понижение успешности по сравнению с членами группы. Повышение успешности приводит к повышению статуса ребенка в группе и более полной реализации его притязаний на признание.

5) Психогимнастика. С помощью данного метода участники общаются без слов. В основе психогимнастических игр и упражнений лежит использование двигательной экспрессии в качестве главного

средства коммуникации в группе. Она направлена на решение задач групповой коррекции: установление контакта, отработку обратных связей и т.д. Также носит релаксационный характер, что позволяет снять эмоциональное напряжение, чрезмерное возбуждение после подвижной игры.

6) Имаготерапия. Способствует обогащению и укреплению эмоциональных ресурсов и коммуникативных возможностей ребенка. С помощью данного метода в ребенке воспитывается способность адекватно реагировать на возникновение неблагоприятных ситуаций.

7) Изотерапия. Применение данного метода в психокоррекции с дошкольниками с нарушениями речи помогает создать благоприятные условия для развития навыков общения, обеспечить эмоциональное реагирование. Изотерапия оказывает влияние на осознание ребенком своих переживаний, на развитие произвольности и способности к саморегуляции, а также на формирование позитивной «Я-концепции» ребенка, уверенности в себе за счет социального признания другими.

8) Сказкотерапия – помогает ребенку идентифицироваться с героями литературного произведения, сопереживание им дает возможность ребенку выразить множество собственных чувств. Сказки предлагают в образной форме аналогичные «обучающие ситуации», ребенок видит новые ролевые позиции, новые способы действия.

Терапевтическое воздействие метода – снижение уровня тревожности и агрессивности у детей, развитие умения преодолевать трудности и страхи, выявление и поддержка творческих способностей, формирование навыков конструктивного выражения эмоций.

Возрастная категория для проведения коррекционных занятий – старшие дошкольники с нарушениями речи.

Форма проведения и кол-во человек – групповая: 2 подгруппы по 6 человек в каждой. Выбор такой формы проведения обусловлено тем, что групповую коррекцию желательно проводить в малых группах (4 – 7

человек), поскольку, если количество участников в группе превышает 7 человек, то возникает тенденция к обособлению отдельных подгрупп, что значительно снижает эффективность группового взаимодействия. Основной формой коррекционной работы с детьми являются специально организованные занятия педагога (дефектолога, воспитателя) с каждой подгруппой.

Структура комплекса коррекционных занятий:

- 1 этап – ориентировочный (установочный) – 1 занятие,
- 2 этап – собственно коррекционно-развивающий – 8 занятий,
- 3 этап – завершающий (закрепляющий) – 1 занятие.

Всего количество занятий – 10, продолжительностью до 25 минут.

Учитывая специфику детей с нарушениями речи, в каждом занятии присутствует свободное время (10 минут), отведенное для свободной деятельности, поскольку дети с нарушениями речи быстро утомляются, при длительной нагрузке снижается их активность, теряется включение и интерес к занятиям.

Занятия проводятся 2 раза в неделю. Каждое занятие проводится в игровой форме, имеет общую структуру:

1. Ритуал приветствия.
2. Содержательная часть занятия, включающая в себя различные методы коррекционного воздействия (в основном, игры).
3. Свободное время между занятиями.
4. Ритуал прощания.

План коррекционных занятий и конспекты к некоторым из них представлен в Приложении 1.

В заключении отметим, что составленные коррекционные занятия, с использованием вышеперечисленных методов будут эффективно способствовать развитию коммуникативных навыков со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Выводы по второй главе

1. Выявлено, что большая часть исследуемых дошкольников с нарушениями речи имеет недостаточный уровень развития коммуникативных навыков. У этих детей плохо развиты коммуникативные навыки, направленные на учет позиции собеседника; умения строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми; коммуникативно-речевые действия.

2. Установлено, что дети старшего дошкольного возраста с нарушениями речи в сравнении со сверстниками с речевой нормой чаще утомлялись и теряли интерес к заданиям намного быстрее. У детей с нарушениями речи быстрее рассеивается внимания и истощается нервная система. В процессе проведения констатирующего этапа педагогического эксперимента было отмечено, что старшие дошкольники с нарушениями речи не всегда понимали задание с первого объяснения, испытывали трудности в поиске способов и средств его выполнения.

3. Таким образом, для развития коммуникативных навыков у старших дошкольников с нарушениями речи необходима коррекционная работа.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги нашего исследования, мы выяснили, что коммуникативные навыки – это ключ к успешной деятельности и благополучию будущей жизни дошкольника, это владение навыками взаимодействия с окружающими людьми, умение работать в группе.

В ситуации общения ребенок более самостоятелен и независим. Именно в процессе взаимодействия с равными партнерами ребенок приобретает такие качества, как взаимное доверие, доброта, готовность к сотрудничеству, умение ладить с другими, отстаивать свои права, рационально решать возникающие конфликты. Ребенок, имеющий разнообразный положительный опыт взаимодействия со сверстниками, начинает точнее оценивать себя и других, свои возможности и возможности окружающих, следовательно, растет его творческая самостоятельность, социальная компетенция.

Старший дошкольник с нарушениями речи, как правило, безынициативен в социальных контактах со сверстниками, не проявляет ярких эмоций, не может выразить свое эмоциональное состояние, испытывает трудности в распознавании и понимании эмоциональных состояний других людей.

Изучение специфики коммуникативных навыков детей с нарушениями речи позволило увидеть существенные отличия в общении старших дошкольников с данной категорией нарушения от общения их нормативно развивающихся ровесников.

В ходе практического исследования выяснилось, что у большинства детей группы низкий уровень сформированности представлений о состояниях сверстника, а также о своих собственных переживаниях. Большая часть наших испытуемых имеют низкий уровень развития коммуникативных качеств: они безынициативны, чувствительность к воздействиям сверстника у них слабая, преобладающий эмоциональный

фон – в основном нейтрально-деловой. Такие результаты, вероятно, связаны с тем, что старшим дошкольникам с нарушениями речи характерна эмоциональная незрелость.

Для развития коммуникативных навыков со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, на основе полученных результатов диагностики и анализа психолого-педагогической литературы по теме исследования, были составлены коррекционные занятия.

Итак, в данной работе нами была изучена научно-методическая литература по проблеме развития коммуникативных навыков со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. Мы провели диагностику коммуникативных навыков со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи и составили коррекционные занятия по развитию коммуникативных навыков детей с данной категорией нарушения.

Таким образом, поставленная цель нашего исследования выполнена, задачи решены.

СПИСОК ИСОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, М. М., Яшина, В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – М., 1997.
2. Алябьева, Е.А. Коррекционно – развивающие занятия для детей старшего дошкольного возраста. – М., 2003.
3. Андриенко, Е.В. Социальная психология. – М., 2001.
4. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. Пособие для учителя под ред. А.Г. Асмолова М. «Просвещение», 2008.
5. Балобанова, В.П., Богданова, Л.Г., Венедиктова, Л.В. и др. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. – СПб, 2001.
6. Барилденко, Н.В. Становление взаимоотношений у старших дошкольников в совместной деятельности // Вопросы психологии. №4, 1996.
7. Безрукова, О.А., Каленкова, О.Н. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста. — М., 2008.
8. Бодалев, А.А. Личность и общение. – М., 1983.
9. Бычкова, С.С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников. – М., 2003.
10. Васильева, С.А. Рабочая тетрадь по развитию речи дошкольников. – М., 2002.
11. Волков, Б.С. Воспитание в ребенке самостоятельности, решительности и ответственности // Воспитатель. 2011. № 4, с. 114-120.
12. Волкова, Л.С., Шаховская, С.Н. Логопедия. 3-е изд./ Л.С.Волкова, С.Н.Шаховская. — М.: Владос, 1999.
13. Выготский, Л.С. Детская речь.— М.: Просвещение, 1996.
14. Выготский, Л.С. Мышление и речь. – М., 1996.

15. Гаркуша, Ю. Ф. Система коррекционных занятий воспитателя в детском саду для детей с нарушениями речи. М., 1992.
16. Гвоздев, А.М. Вопросы изучения детской речи. – М.: Издательство «Академия», 1991.
17. Детский сад: кн. для заведующей / В.М. Изгашева, Т.П. Сафонова, Е.А. Лебедева и др.; Под ред. Л.П. Тарасовой. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 256 с.
18. Диагностика в детском саду / под ред. Е.А. Ничипорюк, Г.Д. Посевиной. – Ростов - на - Дону, 2003.
19. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников / под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск, 1997.
20. Доман, Г. Гармоничное развитие ребенка: / Г. Доман; пер. с англ. – М.: Просвещение, 1995. – 323 с.
21. Доронова, Т. О концепции организации, содержания и методического обеспечения подготовки детей к школе // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 8. – С.18–31.
22. Ельцова, О. Детское речевое творчество как условие полноценного общения // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 12. – С. 21–24.
23. Емельянова, Н.И. Воспитание положительного отношения детей к школе // Воспитатель. 2010. № 10, с. 61-67.
24. Еникеев, М.И. Общая и социальная психология. – М., 2000.
25. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников. – М., 1990.
26. Жан Пиаже. Речь и мышление ребенка. – М., 1994.
27. Жукова, Н. С., Мастюкова, Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М., 1989.
28. Жукова, Н.С., Мастюкова, Е.М., Филичева, Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург, 1999.

29. Калинина, Р.Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду. – СПб., 2003.
30. Карабанова, О.А. Развитие игровой деятельности детей 2–7 лет: метод. пособие для воспитателей /О.А. Карабанова, Т.Н. Доронова, Е.В. Соловьева. – М.: Просвещение, 2010.
31. Коноваленко, В.В., Коноваленко, С.В. Фронтальные логопедические занятия в старшей группе для детей с общим недоразвитием речи. – М., 1999.
32. Коррекция нарушений речи у дошкольников / Под ред. Л.С. Сековец. – Нижний Новгород, 1999.
33. Кулагина, А.А. Теоретические основы методики обучения младших школьников по программе «Начальная школа XXI века»: Учеб. Пособие. – Тверь: Твер. Гос. Ун-т, 2010.
34. Левина, Р. Е. Воспитание правильной речи у детей. – М., 1978.
35. Левина, Р.Е. Характеристика ОНР у детей/Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение, 1968.
36. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1989.
37. Логопедия/Под ред. Л. С. Волковой и С. Н. Шаховской – М., 1999.
38. Марцинковская, Т.Д. Диагностика психического развития детей. – М., 1997.
39. Меркулова, О.Н. Игровые задания по развитию речи и плоскостному ориентированию // Ребенок в детском саду. 2012. № 2, с.9-10.
40. Миленко, В. Лепетюха, В. Учение с увлечением // Дошкольное воспитание. 2012. №1, с.25-30.
41. Мир детства: дошкольник / Под ред. А.Г. Хрипковой; отв. ред. А.В. Запорожец. – 2-е изд., доп. – М.: Педагогика, 1987. – 256 с.
42. Миронова, С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. – М., 1984.

43. Носкова, Л. П. Методика развития речи дошкольников. – М.: Владос, 2004.
44. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями речи / Под ред. С. А. Мироновой – М., 1987.
45. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования/ Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М., 2010.
46. Ребенок: раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / под ред. Ю.Ф. Гаркуши. – М., Воронеж, 2001.
47. Сазонова, С. Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи. – М., 2003.
48. Скоролупова, О. Образование детей старшего дошкольного возраста как одно из приоритетных направлений государственной политики в области образования // Дошкольное воспитание. 2007. № 8, с. 12-18.
49. Сластенин, В.А., Исаев И.Ф., Шиянов, Е.Н. Педагогика: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений под ред. В.А.Сластенина. - 5-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2006.
50. Смирнова, А.А, Леонтьева, А.Н., Рубинштейн, С.Л. Психология. – М.: Просвещение, 1962.
51. Смирнова, Е.А. Формирование коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста // Воспитатель. 2008. № 1, с. 58-65.
52. Смирнова, Е.О. Психология. Дошкольный возраст (от 3 до 7 лет). – Абакан, 1998.
53. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции. – М.: Классикс Стиль, 2003.
54. Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1984.
55. Сташкова, Т.Н. Работа с родителями по профилактике школьной

дезадаптации // Воспитатель. – 2010. – № 7. – С. 76-83.

56. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей. – М., 1967.

57. Ткаченко, Т.А. Если дошкольник плохо говорит. – СПб, 1998.

58. Трудовое воспитание детей дошкольного возраста. Составитель Русскова, Л.В. / Под ред. Васильевой, М.А. – М., 1984.

59. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М: ВЛАДОС, 2004.

60. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников. – М., 2001.

61. Филичева, Т. Б., Чевелева, Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии. – М., 1989.

62. Филичева, Т. Б., Чиркина, Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. – М., 1993.

63. Филичева, Т.Б., Туманова, Т.В. Дети с ОНР. Воспитание и обучение. – М.: 2000.

64. Филичева, Т.Б., Туманова, Т.В. Учись говорить правильно. – М., 1993.

65. Фролов, В.Г. Физкультурные занятия, игры и упражнения на прогулке: пособие для воспитателя / В.Г. Фролов. – М.: Просвещение, 1986. – 159 с.

66. Хубнева, С.М. Совместная работа детского сада и семьи по предшкольной подготовке // Воспитатель. – 2010. – № 10. – С. 56–60.

67. Шашкина, Г. Р. и др. Логопедическая работа с дошкольниками. – М., 2003.

68. Шашкина, Р.Р., Зернова, Л.П., Зимина, И.А. Логопедическая работа с дошкольниками. – М., 2003.

69. Яковлева, Н.Г. Психологическая помощь дошкольнику. – М., 2002.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Конспект занятия по развитию коммуникативных навыков для детей с нарушениями речи старшего дошкольного возраста.

Цель:

Развитие адекватного самовосприятия и восприятия других в ситуациях межличностного общения.

Задачи:

- ✓ введение в атмосферу психокоррекционных занятий
- ✓ сплочение участников группы
- ✓ развитие адекватного восприятия себя и своего партнера по игре

Используемые методы:

- ✓ Сказкотерапия
- ✓ Арттерапия
- ✓ Релаксация, визуализация

Этапы занятия:

- ✓ Организационный
- ✓ Мотивационный этап
- ✓ Практический этап
- ✓ Завершающий этап

Ход занятия:

Организационный этап

Ритуал приветствия «Делай как я»

Педагог: «Пусть каждый из вас назовет себя по имени и при этом выполнит какое-нибудь движение или действие. Например, я назову свое имя и похлопаю в ладоши. Можно топнуть ногой, помахать рукой или сделать что-то еще, но так, чтобы все сидящие в круге могли повторить ваше действие. Итак, я называю свое имя и хлопаю в ладоши, а все остальные повторяют за мной...Отлично! Продолжит тот, кто сидит справа от меня...»

Мотивационный этап

Вводная беседа

Педагог спрашивает у детей, любят ли они играть, в какие игры, одни или с друзьями, как они знакомятся с другими ребятами, что при этом говорят, что делают.

Практический этап

«Сказка про маленькое облачко» (Для детей 5-10 лет).

Далеко-далеко, за морями и горами, в царстве Неба (по соседству с Солнцем и Луной) жил маленький ребенок – Облачко, которого звали Пуфик. Он был очень веселым и беззаботным. Пуфик любил гулять по небу вместе со своей доброй и мягкой мамой – Кучевой Тучкой и сильным большим папой Громом, которые его очень любили. Часто втроем они катались по всему небу и любовались сказочной природой.

Однажды Пуфик полетел гулять без родителей. Ему было весело и радостно смотреть сверху вниз на таких же маленьких детей, как он сам. Они смеялись и радовались хорошей солнечной погоде. Но неожиданно Пуфику стало грустно. Ему захотелось вместе с ними беззаботно радоваться солнышку, ловить солнечных зайчиков, бегать и играть в прятки. И он решил подойти, чтобы познакомиться с ними.

– Здравствуйте, меня зовут Пуфик, я живу на небе. Давайте играть вместе. Мне хотелось бы с вами дружить.

– А что ты можешь? - спросили дети.

– Я не знаю,- растерянно произнесло Облачко.

– Ты можешь играть в салки? – спросили дети.

– Нет, не могу,- ответило Облачко.

– А в мячик?

– В мячик? – переспросило Облачко.- Ой, тоже не могу, у меня нет рук, как у вас.

– А во что же ты будешь с нами играть? – недоуменно спросили дети.- Ты же ни во что не умеешь играть. Нет,- сказали дети,- мы не будем с

тобой дружить. Ты нехороший, ты загораживаешь нам солнце. Ты не такой, как мы, и не сможешь с нами играть. Уходи, мы не будем с тобой дружить,- еще раз повторили дети.

И Облачко улетело. Ему было очень плохо. Оно чувствовало себя никому не нужным и покинутым.

— Меня никто не любит,- сквозь слезы всхлипывало оно.- Со мной никто не хочет играть, я ничего не умею. Почему я не такой, как эти дети?

Ему захотелось улететь далеко-далеко, чтобы его никто не видел.

– Если меня никто не любит, тогда зачем я здесь нужен,- думал маленький Пуфик.

– И родители меня, наверное, тоже не любят, они меня просто жалеют, потому что я ничего не умею, у меня ничего не получается.

Так облачко долго плыло по небу, пока не прилетело в пустыню, где ему настолько стало горько, что оно расплакалось еще сильнее, и его маленькие слезинки, горько падая на землю, образовали красивое синее озеро. А облачко все плакало и плакало, пока не услышало голоса животных и птиц, растений и деревьев. Эти голоса, доносившиеся с земли, благодарили его за то, что оно утолило их жажду и наполнило их новой жизнью.

И в этот момент маленькое беспомощное облачко с красивым и нежным именем Пуфик поняло, что оно тоже что-то умеет, что-то значит в этой жизни и может дарить радость окружающим. А главное – оно поняло, что любит все, что его окружает, и почувствовало, что и он кому-то очень нужен, его любят, ждут, на него надеются.

От всего этого ему вдруг стало очень весело и легко. Все звери и птицы стали восхвалять маленькое Облачко:

– Да здравствует Облачко! – кричали они. - Ты самое лучшее Облачко на свете! Ты такое красивое, легкое и пушистое, мы тебя очень любим и хотим, чтобы ты стало нашим другом!

Пуфик был счастлив! Он вновь полетел на свою полянку, где резвились дети, которые его так обидели. Но он на них уже не обижался, так как многое понял. Светило солнышко, было очень жарко и всем хотелось летней прохлады. Тогда Пуфик решил порадовать всех и пролил на землю летний ласковый дождик. Дети в восторге запрыгали по лужам и протянули ручки к Небу. И тут они увидели на Небе то самое маленькое Облачко, которое доставило им такую радость.

– Милое Облачко,- закричали они.- Не уходи, давай поиграем с тобой в прятки. Давай мы будем с тобой дружить!’

Для маленького Пуфика это было самой большой наградой за его труды. Он понял, что надо только постараться – и тогда обязательно найдешь много хороших друзей.

Светило солнышко, была прекрасная погода, по Небу весело плыло маленькое белое пушистое облачко, а внизу по травке бежали дети, пытаясь догнать своего нового друга. Они долго кружили в хороводе и пели Пуфику свои любимые песни.

Обсуждение сказки:

- Почему Пуфик думал, что его никто не любит?
- От чего стало Пуфику весело и легко? Что он понял?
- С тобой когда-нибудь происходило что-нибудь похожее?

Рисунок «Мой друг»

После обсуждения сказки педагог предлагает детям сесть за столы, где приготовлены бумага и цветные карандаши, и нарисовать своего друга. Если у кого-то друга пока нет, то предлагается нарисовать такого друга, какого ребенок хотел бы иметь в будущем.

4. Завершающий этап

Релаксация «Полет к Волшебному Облаку»
Люди любят мечтать. Сейчас помечтаем и мы. Лягте удобно, закройте глаза. Представьте себе темное ночное небо с яркими звездами. Мы отправляемся в увлекательное путешествие к Волшебному Облаку. Вы -

команда космического корабля. Каждый занял свое место. Сейчас корабль поднимется в небо. Вдох, выдох (3 раза). Крепко, крепко зажмите в кулачках штурвалы. Вдох, выдох (3 раза). Корабль взлетает. Нам легко. Тело легкое, невесомое. Мы летим в космосе. На нас приветливо смотрят звезды. Волшебное Облако уже близко. Мы совершаем мягкую посадку. Возьмемся за штурвалы, надавим на педали. Как плавно и легко мы сели! Выйдем из корабля. Перед нами океаны цветов: они желтые, розовые, оранжевые, белые. Но у всех - волшебные стебельки. В этом океане цветов живут необыкновенные существа с прозрачными крылышками, огромными голубыми глазами, серебристыми ушками. Это и есть жители Волшебного Облака. Облако крылышки. Они улыбаются. Они рады нам, мы им очень нравимся. Они предлагают нам свою нежность. Они протягивают нам свои крылышки, в наше тело входят тепло, покой, доброта. Пора возвращаться на Землю. Мы возьмем с собой это добро, радость, поделимся ею с родными, друзьями, со всеми людьми, которых мы сегодня встретим.

**В процессе релаксации звучит тихая, спокойная музыка.*

Ритуал группового прощания «Доброе животное»

Педагог: «А теперь давайте встанем в круг, возьмемся за руки и представим, что мы одно животное. Давайте прислушаемся к его дыханию. Все вместе сделаем вдох – выдох, вдох – выдох и еще раз вдох – выдох. Очень хорошо. Послушаем, как бьется его сердце. Тук – делаем шаг вперед, тук – шаг назад. И еще раз тук – шаг вперед, тук – шаг назад.

Спасибо всем. На этом наше занятие завершается. До свидания!»