



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

**Колледж ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»**

**КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО**  
**ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ИГРОВОЙ**  
**ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Выпускная квалификационная работа**  
**Специальность 44.02.04 Специальное дошкольное образование**  
**Форма обучения очная**

Работа рекомендована к защите  
« 20 » *март* 2023 г.  
Заместитель директора по УР  
*Д. Расецкая* Расецкая Д.О.

Выполнила:  
студентка группы ОФ-318-196-3-1  
Селиверстова Алина Руслановна  
Научный руководитель:  
преподаватель колледжа  
Малик Юлия Васильевна

Челябинск  
2023

## ОГЛАВЛЕНИЕ

|  |    |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ.....  | 4  |
| ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ<br>РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ<br>ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ .....                          | 8  |
| 1.1 Понятие коммуникация и коммуникативные навыки. Формирование<br>коммуникативных навыков в онтогенезе .....  | 8  |
| 1.2 Особенности развития коммуникативных навыков детей старшего<br>дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....  | 25 |
| 1.3 Особенности формирования коммуникативных навыков у<br>дошкольников с общим недоразвитием речи в игровой деятельности .....   | 31 |
| Вывод по первой главе .....  | 38 |
| ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ<br>КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО<br>ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В<br>ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....            | 39 |
| 2.1. Организация и результаты анализа уровня развития коммуникативных<br>умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием<br>речи в игровой деятельности ..... | 39 |
| 2.2 Реализация содержания коррекционно - развивающей работы по<br>развитию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного<br>возраста .....                                 | 46 |
| 2.3. Анализ результатов экспериментальной работы .....   | 53 |
| Выводы по второй главе .....   | 55 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....   | 57 |
| БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК .....   | 59 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ .....   | 62 |

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы формирования коммуникативного развития у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Универсальным средством коммуникации является речь, с помощью которой не только передается информация, но и осуществляется воздействие друг на друга участников совместной деятельности [1].

Общение – это процесс взаимодействия между индивидами и социальными группами, в ходе которого происходит обмен деятельностью, информацией, опытом, навыками и результатами деятельности.

Язык – это система фонетических, лексических и грамматических средств, являющаяся орудием выражения мыслей, чувств, волеизъявлений и служащая важнейшим средством общения людей.

Язык и коммуникация – основа социального взаимодействия. Потребность в общении – одна из самых важных человеческих потребностей. Только в общении и в отношениях с другими людьми человек может почувствовать и понять самого себя, найти свое место в мире.

Коммуникация – это процесс взаимного обмена информацией между партнерами по общению. Она включает передачу и прием знаний, идей, мнений, чувств.

Старший дошкольный возраст является периодом активного усвоения ребенком этических норм, принятых в обществе. Ребенок не только осваивает правила поведения в обществе, он учится оценивать свои и чужие поступки с точки зрения норм морали, подчинять свое поведение этим нормам, у него появляются этические переживания.

Проблема коммуникативного развития речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и взаимодействия людей рассматривается в работах философов (В.С.Библер, Н.А. Бердяев, Б.С. Гершунский и др.), языковедов-лингвистов (Л.С. Скворцов и др.), психологов (Л.С. Выготский, А.А. Бодалев, А.В. Запорожец, М.И. Лисина,

Т.А. Репина, Д.Б. Эльконин и др.), педагогов (Р.С. Буре, Р.И. Жуковская, Т.А. Маркова, А.П. Усова и др.). Специфика общения дошкольников исследовалась в работах Е.А. Аркина, А.Г. Арушановой, В.В. Виноградова, Д.Б. Годовиковой, А.Б. Добровича, М.И. Лисиной, А.Г. Рузской и др. [3,28].

Решение задач формирования основ коммуникативной культуры в специальные педагогики имеет свою специфику, связанную с особенностями психофизического, интеллектуального и речевого развития детей с различной патологией, и рассматривается как одно из условий их успешной социализации (О.Ф. Коробкова, О.С. Павлова, Н.К. Усольцева, Е.Г. Федосеева и др.) [4, 5, 14].

Однако, анализ исследований выявил недостаточную разработанность содержательной и методической составляющих задачи формирования культуры речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Цель исследования: теоретически изучить и практически проверить влияние игровой деятельности на процесс коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Объект исследования: процесс коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: игровая деятельность как средство коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования: процесс коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе игры будет проходить успешно, если:

- комплексно включать игровую деятельность во все режимные моменты;
- учитывать особенности детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи;

— определить систему работы воспитателя и родителей по развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Для достижения поставленной цели были поставлены следующие задачи:

1. Рассмотреть понятия коммуникация и коммуникативные навыки.
2. Изучить особенности формирования коммуникативных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи.
3. Рассмотреть формирование коммуникативных навыков в онтогенезе.
4. Разработать комплекс игр и упражнений для активного коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.
5. Определить уровень коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.
6. Апробировать комплекс игр и упражнений для активного коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста.
7. Проанализировать полученные результаты, сделать вывод.

Структура работы: введение, две главы, заключение, список использованных источников и приложения.

База исследования. Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 308 Лучик» г. Челябинск

Теоретическая значимость исследования: обоснована возможность использования игровой деятельности для развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования результатов исследования как в процессе преподавания при изучении соответствующих вопросов, так и при проведении научных исследований подобной тематики. Результаты проведенного исследования

могут также послужить материалами для подготовки к семинарским и практическим занятиям в процессе обучения. Материалы исследования также могут быть использованы в процессе повышения квалификации педагогов дошкольного образования.

# ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

## 1.1 Понятие коммуникация и коммуникативные навыки. Формирование коммуникативных навыков в онтогенезе

В отечественной психологии общение рассматривается в качестве одного из основных условий развития ребенка, важнейшего фактора формирования его личности, ведущего вида деятельности человека, направленного на познание и оценку самого себя посредством взаимодействия с другими людьми (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др.) [8,3].

Общение, являясь одним из главных условий полноценного развития ребенка, имеет сложную структурную организацию, основными компонентами которой являются предмет общения, коммуникативная потребность и мотивы, единицы общения, его средства и продукты. На протяжении дошкольного возраста содержание структурных компонентов общения меняется, совершенствуются его средства, основным из которых становится речь.

В соответствии с теоретическими концепциями отечественной психологии речь является важнейшей психической функцией человека – универсальным средством общения, мышления, организации действий. Во многих исследованиях установлено, что психические процессы – внимание, память, восприятие, мышление, воображение – опосредованы речью. Общение присутствует во всех видах детской деятельности и оказывает влияние на речевое и психическое развитие ребенка, формирует личность в целом.

Решающими факторами становления общения ребенка психологи считают его взаимодействие с взрослыми, отношение к нему взрослых как

к личности, учет ими уровня сформированности коммуникативной потребности, который достигнут ребенком на данном этапе развития.

Образцы поведения, усвоенные им в семье, применяются в процессе общения со сверстниками. В свою очередь многие качества, приобретенные ребенком в детском коллективе, привносятся в семью. Отношения дошкольника с детьми также во многом определяются характером его общения с воспитателем детского сада. Стиль общения педагога с детьми, его ценностные установки отражаются в отношениях детей между собой, в психологическом микроклимате группы. Особое воздействие на становление психической жизни ребенка оказывает успешность развития его отношений со сверстниками. Таким образом, при нормальном развитии наблюдается единство формирования общения ребенка и развития его личности.

При недостаточном общении ребенка со взрослыми и сверстниками темп развития его речи и других психических процессов замедляется. Отклонения в развитии речи отрицательно влияют на психическое развитие ребенка, затрудняют общение с окружающими, задерживают формирование познавательных процессов, и, следовательно, препятствуют формированию полноценной личности.

Потребность в общении – одна из важнейших человеческих потребностей. Исследователи проблем общения отмечают, что оно служит установлению общности между людьми, регулирует их совместную деятельность, является инструментом познания и основой сознания для отдельного человека, служит самоопределению личности, без чего человек выпал бы из совместной деятельности и оказался бы вне человечества потеряннным и беспомощным. Общение рассматривается как взаимодействие людей, направленное на согласование и объединение усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. Этот особый вид деятельности имеет мотивы, предмет содержание, средства, результат.

В последнее время, наряду с термином «общение», широкое распространение получил термин «коммуникация». Общение как коммуникативная деятельность рассматривается в трудах Г.М.Андреева, А.А. Бодалева, А.В.Запорожца, А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной, А.В. Петровского, Д.Б. Эльконина. Разработчики ФГОС ДО выделили образовательную область «Коммуникация», цель которой – развитие общения, развитие речевого общения [28].

Коммуникация – это процесс двухстороннего обмена информацией, ведущей к взаимопониманию. В словаре русского языка С.И. Ожегова «коммуникация» растолковывается как сообщение, общение. В словаре синонимов понятия «коммуникация» и «общение» характеризуются как близкие синонимы, что позволяет считать эти термины эквивалентными.

Коммуникация, по мнению психологов, – умение и навыки общения с людьми, от которых зависит успешность людей разного возраста, образования, разного уровня культуры и психологического развития, а также имеющих разный жизненный опыт и отличающихся друг от друга коммуникативными способностями.

Коммуникативные умения – освоенный человеком способ установления взаимоотношений между людьми, к ним относятся умение входить в контакт с незнакомым человеком, понимать его личные качества и намерения, предвидеть результаты его поведения и в соответствии с этим строить своё поведение [7].

Положение о решающей роли общения в психическом развитии ребёнка было выдвинуто и разрабатывалось Л.С. Выготским, который неоднократно подчеркивал, что «психологическая природа человека представляет совокупность человеческих отношений, перенесённых внутрь и ставших функциями личности и формами её структуры».

Первые исследования, характеризующие коммуникативные качества личности, встречаются в трудах Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева. Данные авторы пока не выделяют понятие «коммуникативные качества», но

подробно описывают качества, необходимые для общения и составляющие общения как психологического процесса.

Коммуникативные умения как феномен коммуникативной культуры ребёнка, которая реализуется в ситуации общения, рассматривается О.А. Веселковой. Существует и ещё одно направление, максимально широко представленное в литературе (Я.Л. Коломинский, Н.А. Лемаксина, Л.Я. Лозован, М.Г. Маркина, А.В. Мудрик, Е.Г. Савина и др.), в рамках которого коммуникативные умения рассматриваются как группа умений, характеризующих личностные качества ребёнка, необходимые для организации и реализации процесса общения, взаимодействия [31,33].

В дошкольной педагогике преобладает точка зрения М.И. Лисиной, Т.А. Репиной, А.Г. Рузской, согласно которой «общение» и «коммуникативная деятельность» рассматриваются как синонимы. Ими отмечается, что «развитие общения дошкольников со сверстников, как и со взрослым, представляется как процесс качественных преобразований структуры коммуникативной деятельности» [28,29].

М.И. Лисиной в структуре общения, как коммуникативной деятельности выделены следующие компоненты:

1. Предмет общения – другой человек, партнёр по общению как субъект.

2. Потребность в общении состоит в стремлении человека к познанию и оценке других людей, а через них с их помощью – к самопознанию и самооценке.

3. Коммуникативные мотивы – то, ради чего предпринимается общение. Мотивы общения должны воплощаться в тех качествах самого человека и других людей, ради познания и оценки которых данный индивид вступает во взаимодействие с кем-то из окружающих.

4. Действия общения – единица коммуникативной деятельности, целостный акт, адресованный другому человеку и направленный на него как

на свой объект. Две основные категории действий общения - инициативные акты и основные действия.

5. Задачи общения – цель, на достижение которой в данных конкретных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения. Мотивы и задачи общения могут не совпадать между собой.

6. Средства общения – это операции, с помощью которых осуществляются и действия общения.

7. Продукты общения – образования материального и духовного характера, создающиеся в итоге общения.

По мнению М.И. Лисиной, подход к общению как деятельности имеет ряд преимуществ по сравнению с рассмотрением его как особого рода поведения, или взаимодействия, или совокупности условных реакций человека на сигналы, поступающие от другого лица: «И филогенетическое и онтогенетическое развитие перестает сводиться к умножению коммуникативных операций или к появлению новых средств обмена информацией и осуществления контактов: напротив, сами перемены этого рода получают свое адекватное объяснение через преобразование потребностей и мотивов общения».

А.Н. Леонтьевым предложена концептуальная структура деятельности: деятельность – действие – операция. И сходя из этого коммуникативные умения в педагогике и психологии рассматриваются как операциональный ее компонент [26].

М.И. Лисина отмечает, что общение для ребенка – это «активные действия», с помощью которых ребенок стремится передать другим и получить от них определенную информацию, установить с окружающими необходимые ему эмоционально окрашенные отношения и согласовывать свои действия с окружающими, удовлетворять свои материальные и духовные потребности [28]. Она выделяет в сфере общения со взрослыми экспрессивно- мимические, предметно – действенные и речевые средства.

Появляющиеся последовательно, со значительными интервалами. В контактах со сверстниками ребенок использует те же три категории и к началу оформления общения, т.е. к трем годам он, практически, уже владеет ими. Автором отмечено. Что у младших дошкольников ведущее положение занимают выразительные и практические операции, однако к старшему дошкольному возрасту речь выступает на передний план и занимает положение ведущей коммуникативной операции. Таким образом, коммуникативные умения рассматриваются нами как часть культуры речи дошкольников, включающая осознанное усвоение выразительно – изобразительных средств речи и уместное их использование в собственных высказываниях в процессе общения, установления способов установления отношений между людьми.

В исследованиях А.А. Бодалева, Л.Я. Лозован, Е.Г. Савиной выделяются три компонента в структуре коммуникативных умений: информационно – коммуникативный, интерактивный, перцептивный [17].

Таблица 1. Структура коммуникативных умений

| Компоненты коммуникативных умений | Параметры, определяющие сущность компонента                              | Эмпирически измеряемые показатели параметра  |
|-----------------------------------|--|--|
| Информационно-коммуникативный     | -умение принимать информацию;<br>-умение передавать информацию;          | -внимание к сообщениям воспитателя;<br>-внимание к сообщениям товарища;<br>-умение выразить мысль, намерение, мысль;<br>- полнота сообщения. |
| Интерактивный                     | - умение взаимодействовать с партнером;<br>-готовность к взаимодействию; | -совместное планирование предстоящего дела;<br>-ориентация на партнера (партнерство);<br>-отсутствие конфликтов;                             |

Продолжи таблицы 1.

|              |  |  |
|--------------|--|--|
|              | -адаптированность в коллективе;                              | -умение ориентироваться в ситуации общения;<br>-социовалентность;<br>-удовлетворенность в общении;<br>-отсутствие симптомов комплекса дезадаптации;  |
| Перцептивный | -восприятие другого;<br>-восприятие межличностных отношений; | -понимание отношения другого к себе;<br>-понимание эмоционального состояния другого;<br>-понимание эмоций;<br>-представления о сущности общения;<br>-значимость для ребенка данных отношений;<br>-способность к выделению личностных характеристик партнера; |

Б.Ф. Ломов, в зависимости от выполняемой роли, выделил три группы функций коммуникативных умений: информационно – коммуникативную, регуляционно – коммуникативную, аффективно – коммуникативную [26,25].

Группа информационно – коммуникативных умений состоит из умений вступать в процесс общения (выражать просьбу, приветствие, поздравление, приглашение. Вежливое обращение); ориентироваться в партнёрах и ситуациях общения (начать говорить со знакомым и незнакомым человеком; соблюдать правила культуры общения в отношениях со сверстниками и взрослыми); соотносить средства

вербального и невербального общения (употреблять слова и знаки вежливости; эмоционально и содержательно выражать мысли, используя жесты, мимику, символы; получать и снабжать информацией о себе и других вещах; пользоваться рисунками, таблицами, схемами, группировать содержащийся в них материал).

Группа регулятивно – коммуникативных умений состоит из умений согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями товарищей по общению (осуществление само и взаимоконтроля учебной и трудовой деятельности, обоснование совместно выполняемых заданий операций в определённой логической последовательности, определение порядка и рациональных способов выполнения совместных учебных заданий); доверять, помогать и поддерживать тех, с кем общаешься (помогать нуждающимся в помощи, уступать, быть честными, не уклоняться от ответов, говорить о своих намерениях, давать советы самим и слушать ответы других, доверять получаемой информации, своему товарищу по общению, взрослому, педагогу); применять свои знания индивидуальные умения при решении совместных задач (использовать речь, музыку, движение. Графическую информацию для выполнения заданий с общей целью, для фиксирования и оформления результатов своих наблюдений, целенаправленного пользования художественной литературой); оценивать результаты совместного общения (оценивать себя и других, принимать правильные решения, выражать согласие и несогласие, одобрение и неодобрение).

Группа аффективно – коммуникативных умений основывается на умениях делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнёрами по общению; проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание к партнёрам по общению; оценивать эмоциональное поведение друг друга.

Таким образом, основываясь на данных исследований, посвященных формированию коммуникативных умений мы можем сделать следующий вывод:

-во-первых, характеризуя состояние изученности проблемы применительно к дошкольному возрасту, приходится констатировать, что в психолого – педагогической литературе многие аспекты формирования коммуникативных умений остаются мало разработанными. Недостаточно раскрыты содержание коммуникативных умений, критерии и показатели их сформированности у детей дошкольного возраста, не определена последовательность включения дошкольников в процесс их формирования, формы организации вне непосредственно образовательной деятельности; противоречие между признанием значимости коммуникативных умений в воспитании личности ребёнка и неразработанностью педагогических технологий и методик формирования этих умений, в соответствии с ФГОС ДО;

– во – вторых, в силу многомерности процесса общения его функции можно классифицировать по различным основаниям. Однако, во всех приведенных классификациях выделяются регулирующая и информационная, это вызвано тем, что ведущим средством общения является речь, которой присущи информационная и регулирующая функции;

– в – третьих, коммуникативные умения нужно формировать в процессе различных видов деятельности, главным из которых является развитие речи, без которого невозможен процесс коммуникации.

– в – четвёртых, принимая во внимание возрастные особенности детей, необходимо подобрать такие виды устного народного творчества, при которых формирование коммуникативных умений осуществлялось бы наиболее успешно.

Формирование коммуникативных навыков в онтогенезе

У маленьких детей, общение, как правило, тесно связано с игрой, исследованием предметов и другими видами деятельности. Ребенок то занят своим партнером (взрослым, ровесником), то переключается на другие дела.

Исследования М.И. Лисиной свидетельствуют о том, что сразу после рождения ребенок никак не общается со взрослыми: он не отвечает на его обращения и, конечно, сам к нему не адресуется [26]. А после двух месяцев младенцы вступают во взаимодействие со взрослыми, которое можно считать общением; они развивают особую активность в виде психосоматического комплекса оживления, объектом которой является взрослый, и стремятся привлечь его внимание, чтобы самим стать объектом такой же активности с его стороны. Первый объект, который ребенок выделяет из окружающей действительности, – человеческое лицо. Из реакции сосредоточения взгляда на лице матери возникает важное новообразование периода новорожденности – комплекс оживления. Комплекс оживления – это первый акт поведения, акт выделения взрослого. Это и первый акт общения. Комплекс оживления – это не просто реакция, это попытка воздействовать на взрослого.

В процессе общей жизни у ребенка с матерью возникает новый тип деятельности – непосредственное эмоциональное общение друг с другом. Специфическая особенность этого общения состоит в том, что его предмет – другой человек. Но если предмет деятельности другой человек, то эта деятельность и есть общение. Важно то, что предметом деятельности становится другой человек.

Общение в этот период должно быть положительно эмоционально окрашенным. В результате у ребенка создается эмоционально – положительный фон настроения, что служит признаком физического и психического здоровья. Источник психического и личностного развития лежит не внутри, а вне ребенка, в продуктах материальной и духовной культуры, которая раскрывается ребенку взрослым в процессе общения и специально организованной совместной деятельности. Вот почему начало

психической жизни состоит в формировании у ребенка специфически человеческой потребности в общении. Основным ведущим типом деятельности в младенческом возрасте традиционно считается эмоциональное посредственное общение. В этот период устанавливается наиболее тесная связь ребенка с ухаживающими за ним взрослыми, взрослые выполняют важную функцию в любой ситуации, в которую попадает ребенок, связь эта на протяжении младенчества не ослабевает, в наоборот, усиливается и приобретает новые, более активные формы. С другой стороны, дефицит общения в младенческом возрасте оказывает отрицательное влияние на все последующее психическое развитие ребенка.

Одними из первых проявляются ответные реакции на голос матери. Далее развиваются голосовые реакции ребенка. Возникают первые призывы – попытки привлечь взрослого с помощью голоса, что свидетельствует о перестройке голосовых реакций в поведенческие акты. Примерно в пять месяцев происходит перелом в развитии ребенка. Он связан с возникновением акта хватания – первого организованного направленного действия. Акт хватания имеет чрезвычайное значение для психического развития ребенка. С ним связано возникновение предметного восприятия. К концу младенческого возраста ребенок начинает понимать первые слова, у взрослого появляется возможность управлять ориентировкой ребенка.

К 9 месяцам малыш становится на ножки, пытается ходить. Главное в акте ходьбы не только то, что расширяется пространство ребенка, но и то, что ребенок отделяет себя от взрослого. Происходит переориентация единой социальной ситуации «мы» теперь не мама ведет ребенка, а он ведет маму куда хочет.

К важнейшим новообразованиям младенчества относиться произнесение первого слова. Ходьба и разнообразие действий с предметами обуславливают появление речи, которая способствует общению. В конце первого года жизни социальная ситуация полной слитности ребенка со взрослым меняется изнутри. Малыш приобретает некоторую степень

самостоятельности: появляются первые слова, дети начинают ходить, развиваются действия с предметами. Однако диапазон возможностей ребенка еще ограничен.

Общение в этом возрасте становится формой организации предметной деятельности. Оно перестает быть деятельностью в собственном смысле слова, так как мотив перемещается от взрослого на предмет. Общение выступает как средство предметной деятельности, как орудие для овладения традиционными способами употребления предметов. Общение продолжает интенсивно развиваться и становится речевым.

Развитие речи – это одно из ключевых направлений в развитии самостоятельной предметной деятельности. Таким образом, связь между словом и предметом или словом и действием возникает только при наличии потребности в общении, в системе деятельности ребенка, производимой помощью взрослого или совместно с ним.

В переходный период – от младенчества к раннему детству – как в деятельности ребенка, так и в общении его со взрослым происходят существенные сдвиги. Значительно дифференцируются отношения к окружающим людям и вещам. Одни отношения возникают на основе удовлетворения основных потребностей ребенка, другие в связи самостоятельной деятельностью с различными предметами, третьи – на почве ориентировки в мире вещей еще не доступных малышу непосредственно, но уже заинтересовавших его.

Как только ребенок начинает видеть себя самого, появляется феномен «Я сам». Это требует достижения определенного уровня развития восприятия, интеллекта, речи. Л.С. Выготский называл это новообразование «внешнее Я сам» Его возникновение приводит к полному распаду прежней социальной ситуации.

В три года происходит изменение взаимоотношений, которые существовали до сих пор между ребенком и взрослым, возникает стремление к самостоятельной деятельности. Взрослые выступают как

носители образцов действий и отношений в окружающем мире. Феномен «Я сам» означает возникновение не только внешне заметной самостоятельности, но и одновременно отделение ребенка от взрослого человека. Мир детской жизни из мира, ограниченного предметами, превращается в мир взрослых людей. Намечается тенденция к самостоятельной деятельности, похожей на деятельность взрослого - ведь взрослые выступают для ребенка как образцы, и малыш хочет действовать, как они. Глубокая перестройка побуждений ребенка - одна из предпосылок для возникновения и широкого развития в дошкольном возрасте новых видов деятельности: ролевой игры, изобразительной, конструктивной деятельности, элементарных форм трудовой деятельности. Установление своего места в системе отношений со взрослыми, самооценка, осознание своих умений и некоторых качеств, открытие для себя своих переживаний - все это и есть начальная форма осознания ребенком самого себя. Значительно расширяется и круг жизненных отношений, изменяется образ жизни ребенка, формируются новые отношения со взрослыми и новые виды деятельности. Возникают новые задачи общения, заключающиеся в передаче ребенком взрослому своих впечатлений, переживаний, замыслов.

Общение в дошкольном возрасте носит непосредственный характер. Ребенок в своих высказываниях всегда имеет в виду определенного, в большинстве случаев близкого человека. Таким образом, в дошкольном возрасте происходит овладение основными средствами языка, и это создает возможность для осуществления общения, опирающегося на собственные средства.

В первом полугодии жизни ведущий мотив общения детей со взрослыми – личностный, со второго полугодия жизни до двух лет ведущим становится деловой мотив общения. В первой половине дошкольного детства ведущим становится познавательный, а во второй – снова личностный мотив. Смена ведущего мотива определяется изменением ведущей деятельности ребенка положением общения в системе общей

жизнедеятельности. В дошкольном возрасте дети ищут в сверстнике партнера для обмена радостными эмоциями и сходными действиями, в которых они демонстрируют свои физические возможности. В старшем дошкольном возрасте (5-6 лет) по – прежнему на первом месте остаются мотивы делового сотрудничества, но одновременно повышается значение познавательных мотивов и за рамками сотрудничества.

Дошкольникам 6-7 лет также наиболее присущи мотивы делового сотрудничества, еще стремительнее увеличивается роль познавательных; дети обсуждают с ровесниками серьезные жизненные вопросы, вырабатывают общие решения.

Общение осуществляется с помощью разнообразных средств. Выделяют три основные категории средств общения:

— экспрессивно мимические (взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации);

— предметно действенные (локомоторные и предметные движения; позы, используемые для целей общения; приближения, удаления, вручения предметов, протягивания взрослому различных вещей, притягивание к себе и отталкивание от себя взрослого; позы, вызывающие протест, желание уклониться от контактов со взрослыми или стремление приблизиться к нему, быть взятым на руки);

— речевые (высказывания, вопросы, ответы, реплики).

Эти категории средств общения появляются у ребенка в том порядке, в котором перечислены и составляют основные коммуникативные операции в дошкольном детстве. В общении с окружающими людьми дети используют средства общения всех категорий, которыми уже овладели, интенсивно используя те или иные из них в зависимости от решаемой в данный момент задачи и своих индивидуальных предпочтений. Комплексы отдельных аспектов, характеризующих развитие структурных компонентов общения (потребностей, мотивов, операций и т.п.), в совокупности порождают системные образования, представляющие собой уровни

развития коммуникативной деятельности. Эти качественно специфические образования, являющиеся этапами онтогенеза общения, были названы формами общения (А.В. Запорожец, М.И. Лисина).

Одновременное изменение потребностей, мотивов и средств общения детей ведет к изменению формы коммуникативного развития. Традиционно выделяют четыре формы общения детей со взрослыми (по М.И. Лисиной):

- ситуативно-личностная (непосредственно эмоциональная);
- ситуативно-деловая (предметно-действенная)
- внеситуативно-познавательная
- внеситуативно-личностная

Ситуативно-личностная форма общения в онтогенезе первой примерно в 0-2 месяца имеет самое короткое время существования в самостоятельном виде: до 6 месяцев. Ведущий мотив в этот период жизни - личностный.

Общение малышей со взрослыми – это самостоятельные эпизоды обмена выражениями нежности и ласки. Это общение непосредственное, что и отражено в прежнем названии ситуативно-личностного общения: «непосредственно-эмоциональное».

Ведущее место при ситуативно – личностном общении занимают экспрессивно-мимические средства (улыбка, взгляд, мимика и т.д.) Для целей общения в этот период жизни формируется комплекс оживления. Ситуативно-личностное общение занимает положение ведущей деятельности в первом полугодии жизни.

Ситуативно – деловая форма общения со взрослыми появляется в онтогенезе второй и существует от шести месяцев до трех лет. Общение со взрослыми вплетается в новую ведущую деятельность (предметно – манипулятивную), помогая ей и обслуживая ее. На центральное место выдвигается деловой мотив, так как главные поводы для контактов ребенка с взрослыми связаны с их общим практическим сотрудничеством. Ведущее положение при ситуативно – деловой форме общения занимают

коммуникативные операции предметно-действенного вида (локомоторные и предметные движения; позы, используемые для целей общения). Ситуативно – деловое общение имеет важное значение в жизни раннего возраста. В этом периоде дети переходят от неспецифических примитивных манипуляций с предметами ко все более специфическим, а затем и культурно фиксированным действиям с ними. В этом переходе общение играет решающую роль.

В первой половине дошкольного детства у ребенка возникает третья форма общения – внеситуативно – познавательная. Как и вторая форма общения она опосредована, но вплетена не в практическое сотрудничество со взрослым, а в совместную познавательную деятельность («теоретическое» сотрудничество). Ведущим мотивом становится познавательный. Для ситуативно – познавательной формы общения характерно стремление ребенка к уважению взрослого.

Речевые операции становятся основным средством общения детей, владеющих внеситуативно – познавательной формой общения. Познавательное общение тесно переплетается с игрой, которая является ведущим видом деятельности на протяжении всего дошкольного детства. В сочетании оба вида активности расширяют познания детей об окружающем мире, углубляют их осведомленность о сторонах действительности, выходящих за рамки чувственного восприятия. Требуя сформированности социально-перцептивных навыков и соответствующего опыта.

К концу дошкольного возраста у детей появляется высшая форма общения со взрослыми – внеситуативно – личностная. Ведущим в этой форме является личностный мотив. Еще одна способность становления общения в конце дошкольного детства – произвольный контекстный характер обучения, который имеет прямое отношение к готовности к школьному обучению. Потеря непосредственности в общении со взрослыми и переход к произвольности в виде способности подчинять свое поведение

определенным задачам, правилам и требованиям выступает существенным компонентом психологической готовности к школьному обучению. Чем совершеннее форма общения со взрослым, тем внимательнее и чувствительнее ребенок к оценке взрослого, к его отношению, тем выше значение материала общения. Поэтому на уровне внеситуативно – личностной формы общения дошкольники легче усваивают сведения, излагаемые взрослым в ходе игры, в условиях, приближенных к занятиям. Сформированность внеситуативно – личностной формы общения к школьному возрасту приобретает особое значение и обуславливает коммуникативную готовность ребенка к школьному обучению.

В общении детей со сверстниками выделяют так же последовательно сменяющие друг друга формы общения (М.И. Лисина):

- эмоционально-практическую;
- ситуативно-деловую;
- внеситуативно-деловую.

Эмоционально практическая форма общения возникает на третьем году жизни ребенка. От сверстников он ожидает соучастия в своих забавах и само выражениях. Основные средства общения - экспрессивно-мимические.

Примерно в четыре года дети переходят ко второй форме общения со сверстниками – ситуативно – деловой, роль которой заметно возрастает среди других видов активной деятельности. Существует зависимость между речевой недостаточностью и особенностями психического развития ребенка. При задержке речевого развития на фоне патологии формирования всех сторон речи могут отмечаться отклонения в психическом развитии ребенка, может замедлиться развитие гностических процессов, эмоционально – волевой сферы, характера, а иногда и личности в целом. В самом конце дошкольного детства у некоторых детей складывается новая форма общения – внеситуативно – деловая. Жажда сотрудничества побуждает дошкольников к наиболее сложным контактам.

Сотрудничество, оставаясь практически сохраняя связь с реальными делами детей, приобретает внеситуативный характер. Это связано с тем, что на смену сюжетно-ролевым играм приходят игры с правилами, которые являются более условными.

## 1.2 Особенности развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Проблема изучения развития диалогической речи у детей не теряет своей актуальности в педагогике и психологии на протяжении многих лет, поскольку речь, являясь средством общения и орудием мышления, возникает и развивается в процессе общения. Потребность в общении возникает в онтогенезе очень рано и стимулирует речевое и общепсихическое развитие ребёнка, способствует активизации познавательно-мыслительных процессов, формирует его личность в целом. При недостаточном общении темп развития речи и других психических процессов замедляется (А.В. Брушлинский, А.В. Запорожец, И.В. Дубровина, Г.М. Кучинский, М.И. Лисина, А.М. Матюшкин, Е.О. Смирнова, А.Г. Рузская, Ф.А. Сохин и мн. др.) [9,10,11]. Есть и обратная зависимость, наблюдаемая чаще всего при различных отклонениях в развитии, когда дефицитность коммуникативных и коммуникативно-речевых средств приводит к резкому снижению уровня общения, ограничению социальных контактов и искажению межличностных отношений.

Исходной, генетически самой ранней формой коммуникативной речи является диалог. Он традиционно рассматривался как обмен партнеров высказываниями-репликами. Внимание исследователей было сосредоточено, главным образом, на анализе диалога с точки зрения становления языковой компетенции ребенка. Однако в последнее время

взгляд на развитие детской диалогической речи несколько изменился. Новые исследования в области онтолингвистики доказывают, что детский диалог чаще всего возникает не ради непосредственно самого разговора, а детерминирован потребностями совместной предметной, игровой и продуктивной деятельности и является, по сути, частью сложной системы коммуникативно-деятельностного взаимодействия. Таким образом, вопросы возникновения и развития диалога целесообразно рассматривать в русле становления у ребенка различных видов предметно-практической совместности. Проблема развития совместной деятельности детей активно изучается в дошкольной и возрастной психологии (И.В. Маврина, Т.А. Репина, В.В. Рубцов, Е.О. Смирнова, Е.В. Субботский и др.) [34,18]. Особенное значение в становлении системы коммуникативно-деятельностного взаимодействия в дошкольном возрасте приобретает сюжетно-ролевая игра как ведущая деятельность этого периода детства. Полноценное психическое становление ребенка как в норме, так и при различных видах дизонтогенеза невозможно без развития игровой деятельности. В игре происходит развитие всех сторон психики ребенка, становление его личности.

Специальные исследования в области специальной психологии и коррекционной педагогики, направленные на изучение общих и специфических особенностей психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, показали, что для всех категорий "проблемных" дошкольников является характерным недоразвитие всех видов деятельности, прежде всего игры. Недоразвитие игры выражается, прежде всего, в бедности социального содержания, доминировании предметного плана, неустойчивости ролевого поведения, бедности и отсутствии продуктивного общения, несформированности кооперативных умений, снижении игрового программирования, произвольности, планирования и т.д.

Убедительно доказано, что ролевая игра в этом случае не приобретает статус ведущей деятельности и что её влияние на развитие ребенка чрезвычайно мало, а порой и ничтожно. Вместе с тем известно, что именно в игре создаются условия непосредственного предметно-практического сотрудничества, игрового партнерства, когда общение оптимально мотивировано. Проблема становления ребенка как партнера в диалоге чрезвычайно актуальна в специальной психологии и педагогике, особенно в логопедии. Ограниченные возможности дошкольника с ОНР в овладении коммуникативно-речевыми средствами оказывает деструктивное влияние на весь его социальный облик, приводит к возникновению негативных черт характера, неустойчивости к фрустрации, агрессивно-защитным проявлениям. При достаточном исследовании и разработке приемов преодоления фонетико – фонематических, лексико – грамматических нарушений и формирования связной речи проблема изучения и развития диалогической речи детей с ОНР в процессе игровой деятельности изучена недостаточно. Нет исследований, направленных на изучение диалога, диалогической речи как компонента системы коммуникативно-деятельностного взаимодействия. При существующей организации воспитательного процесса в речевых группах имеется определенная ограниченность в возможности формирования игры у детей, так как ее место в коррекционно – развивающем процессе до настоящего времени остается неясным. В логопедической практике широко применяются разнообразные игровые приемы и дидактические игры, вместе с тем, сюжетно – ролевая игра используется фрагментарно. Воспитатели речевых групп при недостатке методических разработок по обучению игре детей с речевыми нарушениями руководствуются данными, касающимися детей с нормальным речевым развитием без учета особенностей обучаемого контингента.

Рассмотрение коммуникативно – деятельностного взаимодействия как целостной системы, складывающейся вследствие предметно-

практического сотрудничества и возникающего на его основе диалога, имеет значение не только для коррекционной педагогики, но и для дошкольной педагогики и детской психологии. Это позволит создавать продуктивные технологии в разных областях дошкольного образования, где будут использованы совместные виды деятельности как форма обучения. Выявленные особенности предметно – практического и диалогического взаимодействия дошкольников с ОНР в игре могут рассматриваться как диагностические показатели развития коммуникативной компетенции в детском возрасте, что существенно расширяет и уточняет научные представления о развитии детей с ОНР [13,15,16]. Описанные специфические особенности становления коммуникативно-деятельностного взаимодействия детей с ОНР в совместной деятельности позволяет уточнить структуру дефекта, дополнить характеристику речевого развития детей и осуществить более обоснованную дифференциальную диагностику общего недоразвития речи и сходных состояний. В большинстве работ указывается на то, что своеобразие коммуникативной сферы определяется совокупностью факторов, в ряду которых степень выраженности речевого дефекта является важной, но не единственной составляющей. Изучение специальной литературы свидетельствует о том, что проблемы формирования фонетико – фонематической, лексико-грамматической сторон речи и связной речи у детей с ОНР неоднократно исследовались специалистами. Во многих работах отмечается отрицательное влияние у детей с ОНР несформированности всех сторон речи на развитие общения и совместной деятельности. Экспериментальные данные свидетельствуют о значении социального недоразвития, проявляющегося в несформированности возрастных форм общения, общей неразвитости структурных компонентов общения на уровне внеситуативных контактов с взрослыми, ситуативности общения, что значительно затрудняет общение с окружающими, создает неблагоприятные условия для развития ребенка.

Исследователи Ю.Ф. Гаркуши, Е.М. Мастюкова, Т.А. Ткаченко подчеркивают, что у детей нарушаются все формы общения межличностного взаимодействия, тормозится развитие игровой деятельности, которая имеет ведущее значение в общем психическом развитии. У детей с речевым недоразвитием оказываются сниженными в разной степени потребность в общении со сверстниками и желание разворачивать совместную игру, а также уровень самооценки речевого развития у таких детей по-разному влияет на процесс общения со сверстниками и взрослыми. В последние годы предпринят ряд исследований, направленных на установление критериев и составляющих совместной деятельности, её средств: коммуникация и рефлексии, типов: интеракции (В.В. Рубцов, В.В. Цымбал, Н.М. Юрьева), значительное число работ посвящено исследованию эмпатии (сопереживанию, сочувствию) в детском возрасте, в которых накоплен богатый фактический материал. Предметом многочисленных исследований в нашей стране и в особенности за рубежом стало развитие просоциального поведения в детском возрасте. Выявлено, что в спонтанном взаимодействии детей можно наблюдать самый широкий спектр интеракций – от великодушия до мелкого эгоизма, от доброты до жестокости и пр.

С возрастом просоциальность поведения становится доминирующей и стабильной характеристикой взаимодействия со сверстником; из случайных актов оно превращается в норму общения, нарастают стремления делиться со сверстником. Но прямой корреляции между возрастом и просоциальностью поведения детей исследователи не обнаруживают.

Однако процесс коммуникативно – деятельностного взаимодействия детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи специальному изучению не подвергался. Отсутствуют исследования состояния совместной деятельности как основной формы развития диалога, мало изучены трудности налаживания партнерского взаимодействия у детей с

недоразвитием речи. Методы и приемы коррекционного воздействия, приводимые в литературе, не конкретизируются в плане их использования для развития диалогических контактов. Наряду с этим в литературе не отмечается роль совместной деятельности в формировании диалогической формы речи у детей и не просматривается значение формирования новых способов взаимодействия для развития коммуникативного взаимодействия. У детей с ОНР в стихийно складывающихся образовательных средах до конца дошкольного возраста коммуникативно-деятельностное взаимодействие не формируется как целостная система, в которой предметно-практическое сотрудничество порождает диалог, который, в свою очередь, преобразует саму деятельность, выполняя как коммуникативную, так и регулятивную функцию по отношению к совместной деятельности.

Недостаточность коммуникативно-деятельностного взаимодействия в игре связана у детей с ОНР с особенностями возникновения и развития кризисных новообразований, со значительной задержкой осознания себя как субъекта деятельности; невыделенностью сверстника в качестве объекта взаимодействия, слабой идентификации себя со сверстником; низким уровнем коммуникативной компетенции, кооперации и программирования. Дети с общим недоразвитием речи обладают значительными потенциальными возможностями в области коммуникативно-деятельностного сотрудничества.

Применение специального коррекционно – педагогического комплекса обеспечивает существенное личностное развитие детей с ОНР. У них появляется восприятие сверстника как делового партнера, внимание и даже чувствительность к партнеру в процессе игрового сотрудничества, что выражается в росте речевой активности в игре, а также возникновение у части детей диалогов, связанных с интерактивным взаимодействием и направленных на согласование и "пошаговое" планирование совместных действий.

Другими словами, диалог, интерактивное взаимодействие и действия в воображаемом (умственном) плане в результате взаимопроникновения преобразовались в единую систему коммуникативно-деятельностного взаимодействия, в котором функциональная нагрузка диалога состоит в организации и планировании совместной деятельности [23,24].

Дети с ОНР старшего дошкольного возраста в условиях специально организованной коррекционно-образовательной среды оказываются способны к переходу от выраженной эгоцентрической позиции к другим, более продуктивным с точки зрения коммуникативной компетенции ("над", "под", "рядом", "на равных"). В их речи наряду с требованиями появляются просьбы, предложения, возражения и согласительные высказывания в коммуникативных эпизодах. Использование специального коррекционно-педагогического комплекса позволяет сформировать все стороны коммуникативно-деятельностного взаимодействия: аффективную, когнитивную, актометрическую. Овладение детьми с ОНР механизмами предметно-практического сотрудничества становится решающим фактором возникновения и развития диалога, который становится ведущим средством программирования самой деятельности.

### 1.3 Особенности формирования коммуникативных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи в игровой деятельности

Проблема речевого развития детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи различного генеза неоднократно являлась предметом специального изучения. Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом понимают комплексную форму речевой патологии, при которой наблюдается нарушение формирования всех компонентов речевой системы.

Недоразвитие речевых средств снижает уровень общения, способствует возникновению психологических особенностей (замкнутости,

робости, нерешительности); порождает специфические черты общего и речевого поведения (ограниченную контактность, замедленную включаемость в ситуацию общения, неумение поддерживать беседу, вслушиваться в звучащую речь), приводит к снижению психической активности [6,12,19].

У детей с недоразвитием речи на фоне мозаичной картины речевых и неречевых дефектов имеются трудности формирования коммуникативных навыков. Вследствие их несовершенства не в полной мере обеспечивается развитие общения и, следовательно, возможны затруднения в развитии речемыслительной и познавательной деятельности. Большинство детей с ОНР с трудом вступают в контакт со сверстниками и взрослыми, их коммуникативная деятельность оказывается ограниченной.

В исследованиях С.Н. Шаховской экспериментально выявлены и детально проанализированы особенности речевого развития детей с тяжелой патологией речи [29]. По мнению автора, «общее недоразвитие речи – многомодальные нарушения, проявляющиеся на всех уровнях организации языка и речи». Речевое поведение, речевое действие ребенка с недоразвитием речи существенно отличается от того, что наблюдается при нормальном развитии. При общем недоразвитии речи в структуре дефекта отмечается несформированность речевой деятельности и других психических процессов. Выявляется недостаточность речемыслительной деятельности, связанной с языковым материалом разного уровня. У большинства детей с ОНР отмечаются бедность и качественное своеобразие лексики, трудности развития процессов обобщения и абстракции. Пассивный словарь значительно преобладает над активным и переводится в актив крайне медленно. Из-за бедности словаря детей возможности их полноценного общения и, следовательно, общего психического развития не обеспечиваются.

Характеризуя состояние речемыслительной деятельности детей с недоразвитием речи, выступающим на фоне стойкой дизартрической

патологии, Л.Б. Халилова отмечает заметную узость их лингвистического кругозора, трудности программирования речевого высказывания на всех стадиях его психолингвистического порождения. Речевая продукция большинства из них бедна по своему содержанию и весьма несовершенна по структуре. Элементарные синтаксические конструкции недостаточно информативны, они неточны, не всегда логичны и последовательны, а содержащаяся в них главная мысль порой не соответствует заданной теме.

Скудный словарный запас, аграмматизмы, дефекты произношения и формообразования, трудности развития связного речевого высказывания затрудняют формирование основных функций речи – коммуникативной, познавательной, регулирующей и обобщающей.

Нарушение коммуникативной функции речи у детей с ОНР препятствует полноценному формированию обобщающей функции, поскольку их речевые возможности не обеспечивают в достаточной степени правильного восприятия и сохранения информации в условиях последовательного расширения ее объема и усложнения содержания в процессе развития речевого общения с окружающими. Н.И. Жинкин считает, что задержка формирования одного компонента, в данном случае речи, ведет к задержке развития другого - мышления, ребенок не владеет в соответствии с возрастом понятиями, обобщениями, классификациями, затрудняется в выполнении анализа и синтеза поступающей информации.

Дефекты речевого развития задерживают формирование познавательной функции речи, так как при этом речь ребенка с речевой патологией не становится полноценным средством его мышления, а речь окружающих людей не всегда является для него адекватным способом передачи информации, общественного опыта (знаний, способов, действий). Нередко ребенку понятна только та информация, которая связана со знакомыми, наглядно воспринимаемыми предметами и людьми в привычной ему обстановке. Во многих ситуациях деятельности и общения ребенок не может сформулировать и с помощью речи передать свои мысли,

личные переживания. Часто он нуждается в дополнительной наглядности, которая помогает ему выполнить те или иные мыслительные операции.

Изучая речевое общение дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе игровой деятельности, Л.Г. Соловьева делает вывод о взаимообусловленности речевых и коммуникативных умений. Особенности речевого развития детей явно препятствуют осуществлению полноценного общения, что выражается в снижении потребности в общении, несформированности форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь), особенностях поведения (незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм) [22].

Дети с общим недоразвитием речи имеют серьезные трудности в организации собственного речевого поведения, отрицательно сказывающиеся на общении с окружающими и, прежде всего, со сверстниками [20]. Изучение межличностных отношений в группе дошкольников с недоразвитием речи, проведенное О.А. Слинько, показало, что, хотя в ней и действуют социально-психологические закономерности, общие для нормально развивающихся детей и их сверстников с речевой патологией, проявляющиеся в структуре групп, тем не менее на межличностные отношения детей данного контингента в большей степени влияет выраженность речевого дефекта. Так, среди отверженных часто оказываются дети с тяжелой речевой патологией, несмотря на то, что они обладают положительными чертами, в том числе и стремление к общению.

Таким образом, уровень сформированности общения ребенка с общим недоразвитием речи во много определяется уровнем развития его речи.

В логопедии накоплено немало данных о том, что еще одним препятствием для общения является не сам дефект, а то, как ребенок реагирует на него, как он его оценивает. При этом степень фиксированности на дефекте не всегда коррелирует со степенью тяжести речевого нарушения.

Следовательно, в логопедической литературе отмечается наличие у детей с недоразвитием речи стойких нарушений общения,

сопровождающихся незрелостью отдельных психических функций, эмоциональной неустойчивостью, тугоподвижностью когнитивных процессов [29].

Качественные характеристики проявления особенностей личности детей в общении рассматриваются в зависимости от уровня владения средствами коммуникации. Следует отметить, что при разном уровне речевого развития речи детей с ОНР отмечается и разное отношение к коммуникации. Так выделяют несколько уровней детей с разной степенью развития коммуникации.

Первый уровень характеризуется высокой степенью овладения универсальными средствами коммуникации. Во взаимодействии проявляются организационные навыки ребенка. Первому уровню присущи кинематические операции: внешнее проявление внимания к партнеру, открытый взгляд, улыбка, своевременные реакции на реплики партнера. Общее позитивно – личностное отношение к сверстникам. Ребенок стремится так располагаться в пространстве, чтобы создать максимальное удобство для контакта. Обращения и ответные реплики, ориентированные на партнера. Мимика и жесты используются сообразно содержанию и общей тональности беседы, сопровождающую деятельность, направленную на выполнение задания.

В ряде случаев прослеживается умение контролировать свои собственные действия, признавать свои ошибки. Дети используют включенные в деловое содержание коммуникации элементы речевого воздействия на партнера в корректной, социально приемлемой форме. Дети, обладающие высоким уровнем овладения средствами коммуникации, никогда не прибегают к использованию грубых, вульгарных слов и оборотов. Среди встречающихся отклонений преобладают нарушения звукопроизношения, недостаточное богатство лексики, редкое обращение к партнеру по имени.

Второй уровень овладения универсальными средствами коммуникативной деятельности – средний. На втором уровне детям присуще овладение многими коммуникативными действиями, однако у них отмечаются проявления безучастности и равнодушия как по отношению к выполнению задания, так и по отношению к товарищу, быстрая утрата интереса, истощаемость в деятельности. Об этом свидетельствует равнодушный взгляд, безучастное, незаинтересованное выражение лица. Приступив к деятельности, дети не заботятся о партнере, стремятся выполнить задание отдельно, независимо, забывая или намеренно игнорируя установку на совместное решение поставленной задачи. Иногда они говорят, отвернувшись, преимущественно оречевляя собственные предметные действия, не затрудняя себя организацией взаимодействия. Восприятие информации отличается торопливостью поверхностью. Дети перебивают собеседника, проявляя нетерпение. Это свидетельствует о недостаточности самоконтроля, что ведет к рассогласованию, распаду совместной деятельности. В речи детей встречаются грубые аграмматизмы, используются вульгарные выражения.

Следующая подгруппа детей – с низким уровнем владения универсальными коммуникативными средствами. Отличительной его особенностью является присутствие во многих случаях устойчивой недоброжелательности, негативизма по отношению к детям. Об этом свидетельствуют кинематические операции, содержащиеся в хмурых, косых взглядах, неприветливом выражении лица, стремлении захватить весь стимульный материал, предложенный для совместной деятельности, игра с ним в одиночестве. Мимика находится в прямой зависимости от общего эмоционального настроения. В состоянии возбуждения дети ведут себя либо неестественно весело, либо неприемлемо агрессивно, вынуждая партнера отказаться от совместной деятельности, либо провоцируя использование партнером негативных средств коммуникации [21,32].

Выражая свое недовольство или несогласие, ребенок повышает голос, партнер использует тот же прием. Один ребенок называет другого не по имени, а по кличке, либо используя местоимения, другой сразу же передразнивает его. Так спонтанно возникают конфликтные ситуации. Другой путь распада совместной деятельности – трудности в выполнении задания влекут за собой либо потерю интереса, либо стремление обвинить в неуспехе деятельности партнера. Однако если вовремя оказать детям помощь, исправить допущенную ошибку (даже не указывая напрямую на негативные поведенческие проявления), то коммуникация между детьми налаживается. Дети «входят во вкус» выполнения заданий. Появляются элементы состязания. Начинают прислушиваться к репликам партнера, выполнять их. Успех в деятельности повышает эмоциональный настрой. Организация совместной учебной деятельности, требующей коммуникативного взаимодействия детей, вполне возможна и включает в себе богатые возможности для коррекции и развития таких личных качеств детей, как доброжелательность, внимательность, исполнительность, уважительно отношение к человеку (не только взрослому, но и сверстнику).

Несмотря на постоянный интерес исследователей к проблемам оптимизации логопедической работы по преодолению недоразвития речи, в настоящее время отсутствует целостное представление о закономерностях становления навыков общения у данной категории детей и возможностях их целенаправленного развития [30,35]. Наряду с приоритетной значимостью рассмотрения теоретических аспектов данной проблемы имеется практическая необходимость в определении содержания коррекционного обучения, направленного на развитие коммуникативных умений и навыков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

В отечественной психологии общение рассматривается в качестве одного из основных условий развития ребенка, важнейшего фактора формирования его личности, ведущего вида деятельности человека, направленного на познание и оценку самого себя посредством

взаимодействия с другими людьми. У детей с ОНР формирования коммуникативных навыков происходит немного иначе чем у детей с нормальным речевым развитием. В результате недоразвития речи у детей с ОНР отмечается ограниченность доступных языковых средств, наличие особого звукожестового – мимического комплекса, используемого детьми, своеобразные трудности, возникающие при переходе к слову, как средству общения и обобщения. Недоразвитие речевых средств у детей снижает уровень общения, способствует возникновению психологических особенностей (замкнутости, робости, нерешительности); порождает специфические черты общего и речевого поведения (ограниченную контактность, замедленную включаемость в ситуацию общения, неумение поддерживать беседу, вслушиваться в звучащую речь), приводит к снижению психической активности. Уровень сформированности общения ребенка с общим недоразвитием речи во много определяется уровнем развития его речи.

#### Вывод по первой главе

Таким образом, обучение через игры – интересное и увлекательное занятие для дошкольников с ОНР, в связи с чем, в работе с данной группой детей по развитию грамматического строя речи используются различные виды игр: дидактическую, игры с правилами, игры-придумывания и др. При этом эффективное руководство по данным играм строится на основе личностно – ориентированного подхода, с соблюдением принципов партнерского взаимодействия, обогащения детей знаниями, впечатлениями, представлениями об окружающей жизни, активности в построении предметно-игровой среды, творческого характера игровых действий. Организация процесса развития грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством игровой деятельности включает в себя четыре основных этапа: ориентацию, подготовку к проведению игры, проведение игры и ее последующее обсуждение.

## **ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

2.1. Организация и результаты анализа уровня развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в игровой деятельности

Экспериментальное исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №308 города Челябинска». В эксперименте приняли участие 6 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Нами были выделены следующие параметры исследования: уровень развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Критерии исследования: умения вступать в контакт; задавать вопрос собеседнику; вести диалог; брать на себя роль в игре; договариваться в процессе игры. Для проведения экспериментальной работы нами были изучены методики диагностики коммуникативных умений дошкольников с общим недоразвитием речи.

Первые исследования, рассказывающие о коммуникативных качествах личности, относятся к Б. Г. Ананьевой, А. А. Бодалевой. Данные авторы пока что не выделяют понятие «коммуникативные умения», но подробно описывают качества, которые необходимы для общения и составляют общение как психологический процесс.

Особый интерес представляют работы, посвящённые определению специфики общения детей дошкольного возраста (Т. А. Антонова, В. Н. Давидович, Р. И. Деревянко, Е. Е. Кравцова, Л. В. Лидак, М. И. Лисина, Т. А. Репина, А. Г. Рузская)

В дошкольной педагогике преобладает точка зрения М. И. Лисиной, Т. А. Репиной, А. Г. Ружской, согласно которой «общение» и «коммуникативная деятельность» рассматриваются как синонимы. Ими отмечается, что «развитие общения дошкольников со сверстниками, как и со взрослым, представляется как процесс качественных преобразований структуры коммуникативной деятельности».

Диагностику уровней развития общения дошкольников с взрослыми и сверстниками, выявлением коммуникативных умений изучали такие педагоги и психологи, как О.В. Дыбина, Г.А. Урунтаева, Е.И. Щербакова, Н.В. Ключева, Ю.В. Касаткина, Ю.В. Филиппова и другие.

В ходе эксперимента для выявления уровня сформированности коммуникативных умений у дошкольников с общим недоразвитием речи в игровой деятельности нами была выбрана методика О.В. Дыбиной («Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников для работы с детьми 5-7 лет»). Мы адаптировали выбранные для диагностики задания, учитывая особенности развития детей с ОНР III уровня, было произведено сокращение объёма и наполняемости заданий, широко применялся наглядный материал и игровые приёмы. Детям было предложено выполнить следующие задания

Задание № 1 «Интервью».

Цель: выявить умение детей получать необходимую информацию в общении, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками.

Описание: в этот задание дети себя пробуют в роли корреспондента и выясняют у жителей города «Детсадия» имена остальных детей, воспитателя, как они живут, чем занимаются и что любят делать в детском саду.

Инструкция: Для выполнения этого задания мы разделили детей на две группы и предложили опросить только трех детей из другой подгруппы и одного любого педагога (2 воспитатель). А затем ребенок должен был рассказать всем детям и педагогам группы.

Это задание было самым сложным, так как в ходе него дети должны были попробовать себя в роли корреспондента и выяснить у жителей города «Детсадия» – имена остальных детей, воспитателя, как они живут, чем занимаются и что любят делать в детском саду. Затем ребенок должен был проанализировать информацию и сделать сообщение для детей и педагогов.

Полностью с этим заданием справиться не удалось никому. Три ребенка (Р4, Р6, Р2) справились с заданием частично, с помощью взрослых. Р1 не справилась с заданием, при первых же трудностях она стала плакать, но с помощью взрослых она почти справилась с заданием. Р3 и Р5 испытывали большие трудности в задании.

#### Задание № 2 «Отражение чувств»

Цель: выявить умение детей понимать эмоциональное состояние сверстников, взрослых; рассказывать о них.

Инструкция: внимательно смотреть на картинки

Описание: посмотреть на сюжетные картинки назвать эмоции персонажа. В ходе данного задания мы предложили каждому ребенку просмотреть сюжетные картинки, на которых изображены дети и взрослые в различных ситуациях, и ответить на различные вопросы. На первой картинке были изображены персонажи из мультфильма «Кот в сапогах», мы попросили рассказать какие эмоции испытывают герои, и как он это понял. Из 6 детей, только трое смогли назвать какие эмоции испытывают персонажи. Остальные дети не назвали правильно эмоции и даже с помощью наводящих вопросов допускали ошибки. На второй картинке были изображены два взрослых человека, которые ссорились из-за собаки, а на третьей мама и ребенок, гуляющие по парку аттракционов. Три ребенка точно назвали эмоции, которые испытывали взрослые люди и ребенок, а также смогли найти слова синонимы к этим эмоциям. Остальные дети назвали эмоции, но не смогли подобрать синонимы к эмоциям.

#### Задание № 3 «Необитаемый остров»

Цель: выявить умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам; спокойно отстаивать свое мнение.

Инструкция: в ходе проведения третьего задания мы разделили детей на две подгруппы, по 3 ребенка. Детям каждой подгруппы предложили представить, что они отправляются на необитаемый остров и порассуждать, что они там будут делать, как искать дорогу домой.

Описание: отвечающий ребенок должен обосновывать свою точку зрения. Остальные дети должны внимательно выслушать сверстника, попробовать принять его точку зрения. Так же важно было оценить, могут ли дети с небольшой помощью взрослого оценивать свои поступки и поступки сверстника. Р4, Р6, Р2 частично справились с заданием, они придумали историю про то, как они были на необитаемом острове, но при ответе других детей они отвлекались и даже баловались. Остальные дети с трудом справились с заданием, Р5 не смог справиться с данным заданием.

#### Задание № 4 «Помощники»

Цель: выявить умение детей взаимодействовать в системах «ребенок – ребенок», соотносить свои желания, стремления с интересами других детей, принимать участие в коллективных делах и оказывать помощь.

Инструкция: Ребята в этом задании вам нужно работать коллективно и уметь договариваться с каждым, объяснять правила игры и подчиняться им.

Описание: Мы предложили детям поиграть в игру «Как мы помогаем дома», выполнить различные поручения. Детям необходимо было разделиться на подгруппы самостоятельно и в каждой подгруппе выбрать капитана, подготовить необходимый материал, распределить обязанности и выполнить поставленную перед командой задачу.

Разделиться на подгруппы дети смогли без помощи взрослого, а выбрать капитана смогла только одна подгруппа, второй потребовалась помощь взрослого. Затем детям мы предложили выбрать инвентарь, с помощью которого они будут выполнять работу по дому. Все дети смогли

справиться с заданием, они распределили роли и обязанности, и смогли с помощью общения выполнить все задания, при этом не ссорились и не ругались. А капитаны в полном объеме рассказали о проделанной работе. На основании проведенного исследования и методических рекомендаций О.В. Дыбиной мы определили три уровня развития коммуникативных умений.

#### Обработка результатов:

Высокий уровень от 15 до 25 баллов – ребенок активен в общении; умеет слушать и понимать речь; строит общение с учетом ситуации; при общении со сверстниками инициативен, добр, внимателен, эмоционально уравновешен, отзывчив; легко входит в контакт с детьми; ясно и последовательно выражает свои мысли; умеет пользоваться формами речевого этикета.

Средний уровень от 5 до 15 баллов – ребенок участвует в общении чаще по инициативе других; умеет слушать и понимать речь; неустойчивое умение пользоваться формами речевого этикета; личностные особенности ребенка, которые способствуют успеху в общении нестабильны, проявляются в зависимости от ситуации.

Низкий уровень от 0 до 5 баллов – ребенок малоактивен и малоразговорчив в общении с детьми; испытывает страх перед незнакомыми взрослыми, неумение обратиться к взрослому, равнодушно принимает предложения взрослого, не проявляет своей инициативы; некоторые дети проявляют враждебное отношение к сверстникам (оскорбляют, дразнят, дерутся); не может регулировать свое поведение, не умеет подчиняться правилам (не может дождаться своей очереди в игре, на занятиях); не умеет излагать последовательно свои мысли, точно определить их содержание. Качественный и количественный анализ результатов диагностических методик помог нам выявить уровень развития коммуникативных умений у каждого ребенка. Эти данные мы представили в таблице (см. Таблицу 1)

Таблица 1 – Результаты исследования уровня развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

| № П/П | Имя ребёнка | Задание № 1<br>Интервью | Задание № 2<br>Отражение чувств | Задание № 3<br>Необитаемый остров | Задание № 4<br>Помощники | Уровень |
|-------|-------------|-------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|--------------------------|---------|
| 1     | Р1          | Н                       | Н                               | С                                 | В                        | низкий  |
| 2     | Р2          | С                       | С                               | С                                 | Н                        | средний |
| 3     | Р3          | Н                       | С                               | Н                                 | Н                        | низкий  |
| 4     | Р4          | С                       | В                               | С                                 | С                        | средний |
| 5     | Р5          | Н                       | Н                               | Н                                 | С                        | низкий  |
| 6     | Р6          | С                       | С                               | В                                 | В                        | средний |

В данной таблице наглядно представлены результаты каждого ребенка. Средний уровень сформированности коммуникативных умений продемонстрировали трое детей, с большинством диагностических заданий эти дети справляются с помощью взрослого, при этом показывают недостаточную инициативность. Эти дети показали умение понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого и рассказать о нём оценивается на высоком уровне, а умение уважительно относиться к окружающим людям, не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях – на низком уровне: эти дети не хотят делиться и разрешать конфликтную ситуацию.

Р 2 показала средний уровень сформированности умения различать эмоциональные состояния взрослого и сверстника и рассказать о нём: только с помощью взрослого она смогла ответить на вопросы по сюжетным картинкам «Как чувствуют себя герои картинок? Как ты догадалась об этом? Что будет дальше?» Р4 И Р6 показали средний уровень сформированности умения вести диалог и получать информацию в

общении: не мог без помощи взрослого сформулировать чёткие вопросы интервью.

Низкий уровень развития коммуникативных умений показали трое детей. Эти дети испытывали сложности при выполнении практически всех диагностических заданий даже с помощью взрослого, РЗ не проявлял активности, пассивно следовал за инициативными детьми, но умение уважительно относиться к окружающим людям, не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях – оценивается как средний уровень.

Полученные данные мы представили в виде диаграммы

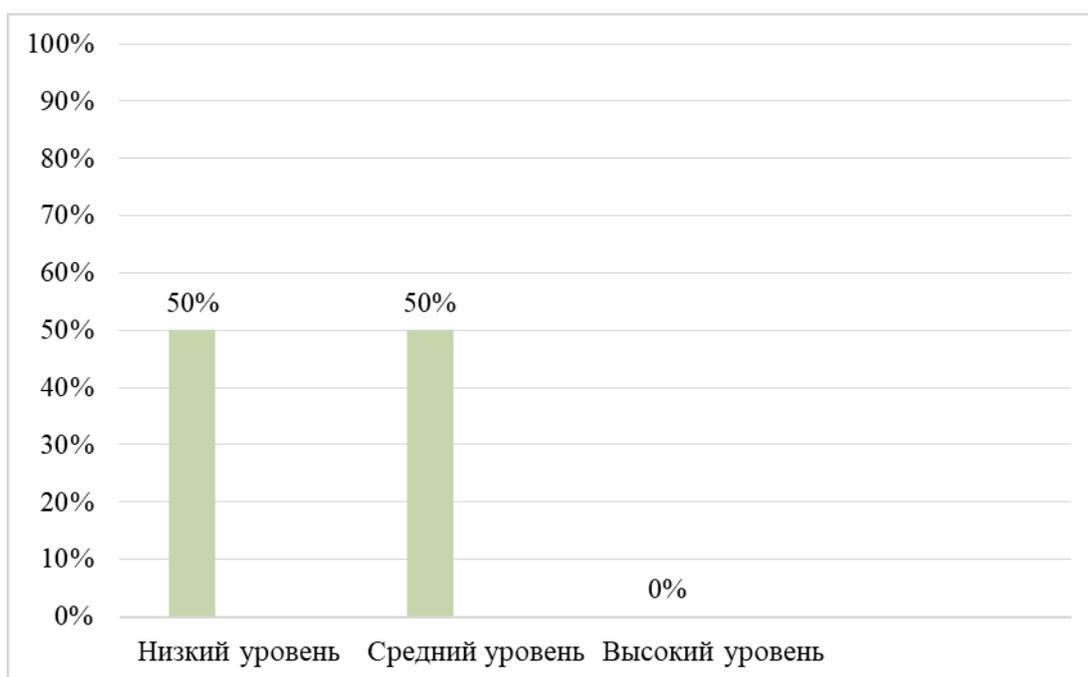


Рисунок 1 – Результаты исследования на констатирующем этапе в %

В ходе диагностики мы отметили, что наиболее успешно дети справились с заданиями, требующими умения спокойно отстаивать своё мнение, выслушать с уважением мнение другого и спокойно реагировать на конфликты.

Полученная информация свидетельствует о том, что уровень развития коммуникативных умений у детей с ОНР III уровня имеет низкий уровень и для его повышения необходимо проводить комплекс игр и упражнений для активного коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста.

## 2.2 Реализация содержания коррекционно – развивающей работы по развитию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования в дошкольной образовательной организации должны быть созданы условия для эффективного развития личности каждого ребенка с учетом его интересов, склонностей, уровня активности, возможностей здоровья и психолого-физиологических особенностей.

В рамках гипотезы нашего исследования было выдвинуто предположение о том, что уровень развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе игры будет проходить успешно, если:

- комплексно включать игровую деятельность во все режимные моменты;

- учитывать особенности детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи;

- определить систему работы воспитателя и родителей по развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Игры для коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи представлены в таблице. И разделены на режим дня детей в детском саду.

Таблица – 2 Содержание работы по развитию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста в режиме дня

| Режим дня       | Название игра   | Описание  |
|-----------------|-----------------|---|
| Первая половина | 1.Живая картина | Дети создают сюжетную сценку и замирают. Изменить позу они могут лишь после того, как водящий угадает название «картины». Эта игра будет особенно полезна детям, испытывающим трудности в общении (конфликтным, агрессивным, застенчивым, замкнутым). Взрослому лучше занимать позицию наблюдателя. Его вмешательство требуется только в случае ссоры детей.  |
| Вторая половина | 2.Кума          | Дети делятся на две команды, число игроков в которых равно. Дети каждой команды берутся за руки, образуя круги, и под музыку идут вправо. Как только музыка смолкает, они останавливаются и выполняют задания, которые дает ведущий: «Тропинка!» — дети кладут руки на плечи впереди-стоящему, приседают и наклоняют головы вниз; «Копна!» — дети соединяют руки в центре своего круга; «Кочки!» — все приседают, обхватив руками голову. Ведущий дает команды в любом порядке, как ему захочется. Команда, все игроки которой первыми справились с заданием, получает очко. Выигрывает команда, у которой наберется наибольшее количество. |

Продолжение таблицы 2

|                 |                    |  |
|-----------------|--------------------|--|
| Первая половина | 3.Небоскреб        | <p>Дети садятся в круг, а в центре круга им необходимо построить небоскреб. Дети по очереди кладут свои кубики (по одному за ход). При этом они могут обсуждать, куда лучше положить кубик, чтобы небоскреб не упал. Если упадет хоть один кубик, строительство начинается сначала. Взрослый, наблюдающий за ходом строительства, периодически измеряет высоту постройки.</p> <p>Комментарий: взрослый в данной игре занимает место стороннего наблюдателя. Дети должны самостоятельно попытаться найти общий язык, преследуя игровую цель: построить как можно более высокую башню, более или менее устойчивую.</p> |
| Вторая половина | 4.Поменяйся местом | <p>Все участники, кроме одного (он будет первым водящим), должны сесть на стулья. В это время ведущий должен назвать какой-нибудь признак, общий для всех (или для некоторых) участников. Это может быть цвет волос, детали гардероба и др. После того как он его назовет, те участники, к которым относится названное определение, должны поменяться местами. При этом цель ведущего — самому успеть занять стул. Тот участник, который не успел сесть на стул, становится новым водящим.</p>   |

Продолжение таблицы 2

|                 |                  |  |
|-----------------|------------------|--|
|                 |                  | Он должен назвать новое качество, способное объединить нескольких участников. Теперь по команде они должны поменяться местами. Для ведущего важно делать сообщение внезапно, чтобы самому успеть занять место.   |
| Первая половина | 5.Лесные братья  | В начале игры среди участников распределяются роли. Это могут быть определенные звери (заяц-именинник, обманщица-лиса и т. д.), характерные сказочные персонажи (Незнайка, Мальвица, Буратино, Знайка, Бармалей). Можно даже просто дать имена, отражающие их положительные и отрицательные человеческие качества (добрый, злой, общительный и т.д.). Когда роли будут распределены, нужно подробно объяснить ребятам, что они должны в течение всей игры вести себя так, как вел бы себя в данной ситуации их персонаж. |
| Вторая половина | 6.Кто твой друг? | При этом может совмещаться с другими играми. В ней могут даже принимать активное участие взрослые. Перед началом игры вам нужно записать имена всех участников на отдельных бумажках. Рядом нужно подписать ту роль, которую человек, вытянувший эту бумажку, будет играть по отношению к тому, кто на ней обозначен.  |

Продолжение таблицы 2

|                 |                        |  |
|-----------------|------------------------|--|
|                 |                        | <p>Это может быть влюбленный, друг, мама. Затем все участники должны вытянуть себе имя тайного друга. При этом его имя нельзя озвучивать, так как никто другой не должен пока этого знать. После этого каждый участник игры по отношению к обозначенному для него другу должен вести себя так, чтобы он смог догадаться, какую тот играет роль.</p>  |
| Первая половина | 7. Веселая сороконожка | <p>Все участники должны встать друг за другом и положить руки на плечи стоящего впереди. Игрок, который окажется первым, будет направляющим и водящим. Ребята должны наблюдать за водящим и идти строго по его следам. С помощью музыки можно ускорять и замедлять движение. Если ребята справляются с этим заданием, его можно усложнить. Ведущий может показывать не только направление, но и какие-то замысловатые движения. Например, передвижение на одной ноге, передвижение в ритме ламбады (в этом поможет музыка), какие-нибудь манипуляции руками и т. д. Те участники, которые не справились с заданием, выбывают из цепочки.</p> |
| Вторая половина | 8. Сиамские близнецы   | <p>Дети разбиваются на пары, садятся за стол очень близко друг к другу, затем связывают правую руку одного ребенка и левую - другого от локтя до кисти.</p>  |

Продолжение таблицы 2

|                 |               |   |
|-----------------|---------------|---|
|                 |               | <p>Каждому в руку дают мелок. Мелки должны быть разного цвета. До начала рисования дети могут договориться между собой, что они будут рисовать. На первых этапах игры временные ограничения можно снять, чтобы игроки могли получить опыт взаимодействия в паре без посторонних помех. В процессе игры взрослый может сопровождать действия участников комментариями по поводу необходимости договора в паре для достижения лучшего результата. После игры с детьми проводится беседа об их ощущениях, возникших в процессе рисования, было ли им комфортно, что им мешало, а что помогало.</p> |
| Первая половина | 9. На мостике | <p>Взрослый предлагает детям пройти по мостику через пропасть. Для этого на полу или на земле чертится мостик - полоска шириной 30-40 см. По условию, по «мостику» должны с двух сторон навстречу друг другу идти одновременно два человека, иначе он перевернется. Также важно не переступать черту, иначе играющий считается свалившимся в пропасть и выбывает из игры. Вместе с ним выбывает и второй игрок (потому что, когда он остался один, мостик перевернулся). Пока два ребенка идут по «мостику», остальные за них активно «болеют».</p>   |

Продолжение таблицы 2

|                 |                        |  |
|-----------------|------------------------|--|
|                 |                        | <p>Приступив к игре, дети должны договориться о темпе движения, следить за синхронностью, а при встрече на середине мостика - аккуратно поменяться местами и дойти до конца.</p>   |
| Вторая половина | 10. Вежливые слова     | <p>Игра проводится с мячом в кругу. Дети бросают друг другу мяч, называя вежливые слова. Назвать только слова приветствия (здравствуйте, добрый день, привет, мы рады вас видеть, рады встречи с вами); благодарности (спасибо, благодарю, пожалуйста, будьте любезны); извинения (извините, простите, жаль, сожалею); прощания (до свидания, до встречи, спокойной ночи).</p>   |
| Первая половина | 11. Подарок на всех    | <p>Детям даётся задание: “Если бы ты был волшебником и мог творить чудеса, то что бы ты подарил сейчас всем нам вместе?” или “Если бы у тебя был Цветик-Семицветик, какое бы желание ты загадал?”. Каждый ребёнок загадывает одно желание, оторвав от общего цветка один лепесток. Лети, лети лепесток, через запад на восток. Через север, через юг, возвращайся, сделав круг, лишь коснёшься ты земли, быть, по-моему, вели. Вели, чтобы... В конце можно провести конкурс на самое лучшее желание для всех.</p> |
| Вторая половина | 12. Изобрази пословицу | <p>Детям предлагается с помощью жестов, мимики изобразить какую-либо пословицу:</p>  |

Продолжение таблицы 2

|                 |                           |  |
|-----------------|---------------------------|--|
|                 |                           | “Слово не воробей – вылетит, не поймаешь”<br>“Скажи, кто твой друг и я скажу кто ты” “Нет друга – ищи, а найдёшь – береги” “Как аукнется, так и откликнется”   |
| Первая половина | 13. Разговор через стекло | Дети строятся друг напротив друга и выполняют игровое упражнение “Через стекло”. Им необходимо представить, что между ними толстое стекло, оно не пропускает звука. Одной группе детей нужно показать (например, “Ты забыл надеть шапку”, “Мне холодно”, “Я хочу пить...”), а другой группе отгадать то, что они увидели |

### 2.3. Анализ результатов экспериментальной работы

Экспериментальная работа проводилась с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №308 города Челябинска» г. Коррекционная работа по развитию коммуникативных умений у дошкольников проводилась на фронтальных занятиях с использованием разработанного нами комплекса игр, которые проводились дважды в неделю. Составленный нами комплекс игр, упражнения, задания были включены в режимные. Каждое занятие носило занимательный, игровой характер. В играх моделировались ситуации общения, распределялись роли. На занятии дети чувствовали себя достаточно раскованно: свободно говорили, совместно вырабатывали правила добрых отношений: называть друг друга по имени, а не по фамилии; только доброжелательная интонация и добрая улыбка; веселая мимика; желание

помочь друг другу. Дети учились быть добрыми, отзывчивыми, ответственными, дружить, прощать, сострадать. Воспитатель имел возможность через эти занятия учить детей видеть все положительное, хорошее, полезное. Таким образом, речь и поведение оказались взаимосвязаны. Освоение ребенком коммуникативных умений осуществлялось в единстве с изучением общих правил культурного поведения. Дошкольники с интересом участвовали в занятиях, в ходе игр происходило овладение умениями общения.

В мае нами был проведен итоговый контроль. Детям были даны те же задания, что и при первом исследовании. Результаты изучения уровня развития коммуникативных умений у дошкольников с ОНР III уровня после проведения экспериментальной работы представлены.

Таблице – 3 Результаты исследования уровня развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня после проведения экспериментальной работы

| № п/п | Имя Ребёнка | Задание № 1<br>Интервью | Задание № 2<br>Отражение чувств | Задание № 3<br>Необитаемый остров | Задание № 4<br>Помощники | Уровень |
|-------|-------------|-------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|--------------------------|---------|
| 1     | Р1          | в                       | С                               | Н                                 | С                        | средний |
| 2     | Р2          | В                       | С                               | В                                 | В                        | высокий |
| 3     | Р3          | н                       | С                               | н                                 | Н                        | низкий  |
| 4     | Р4          | н                       | В                               | в                                 | с                        | средний |
| 5     | Р5          | в                       | Н                               | с                                 | С                        | средний |
| 6     | Р6          | С                       | В                               | н                                 | в                        | высокий |

Таким образом, анализ результатов изучения уровня развития коммуникативных умений у дошкольников с ОНР III уровня после проведения экспериментальной работы показал, что 2 ребенка имеют

высокий уровень, 3 дошкольника – средний уровень, 1 ребенок имеет низкий уровень развития навыков коммуникативной культуры. Полученные данные мы представили в виде диаграммы.

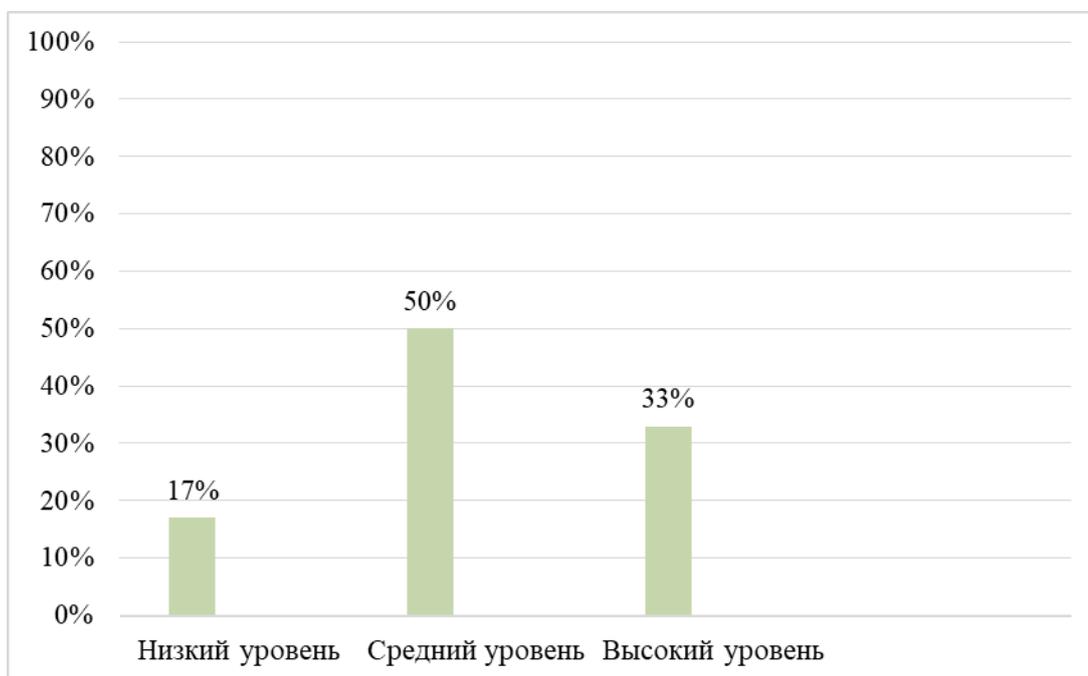


Рисунок 2 – Результаты исследования на контрольном этапе в %

Таким образом, результаты, полученные нами в ходе экспериментальной работы, позволяют сделать вывод, что цель работы достигнута, задачи выполнены. Коррекционная работа по развитию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня осуществляется успешней, при использовании на занятиях по развитию коммуникативных умений, выделенных нами комплекса игр и направленных на овладение детьми коммуникативных умений, способствующих возникновению речевой активности детей, стимулирующих их к речевому общению.

#### Выводы по второй главе

В ходе проведения экспериментальной работы мы выявили недостаточный уровень развития коммуникативных умений старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. На основе анализа методической

литературы нами было выделено содержание работы, включающие в себя комплекс игр, наглядный материал и игровые приемы, направленные на овладение дошкольниками коммуникативных умений на занятиях логопеда, а также ряд рекомендаций по организации занятий, которые необходимо выполнять при осуществлении работы с данной категорией детей. Систематическое использование на занятиях по развитию коммуникативных умений отобранных нами игр, способствовало развитию коммуникативных умений у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Итоговый контроль показал положительную динамику развития коммуникативных умений. Сравнительный анализ показал, количество детей со средним уровнем развития коммуникативных умений не изменилось. Количество детей с высоким уровнем развития увеличилось. Количество детей с низким уровнем уменьшилось. Таким образом, результаты, полученные нами в ходе экспериментальной работы, позволяют сделать вывод, что цель работы достигнута, задачи выполнены.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Овладение коммуникативными умениями – необходимое условие для полноценного развития психики ребенка, для формирования общественных качеств личности, появления и развития первых коммуникативных взаимоотношений детей. Отсутствие основ коммуникативного взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня затрудняет полноценное общение со взрослыми и сверстниками, обуславливает появление неуверенности в себе, недоверчивости к людям и негативным формам поведения.

В ходе всего обучения важно развивать в детях эмоциональное восприятие окружающего с помощью познавательной деятельности: сначала это способность понять и распознать состояние собеседника, а затем – выражать и передавать свои эмоции с помощью выразительных средств. Основное направление – создание и моделирование проблемных и игровых ситуаций, которые возникают во время речевого общения и приближенных к реальной действительности. Детям предлагаются задания и упражнения, которые направлены на развитие уровня речи и коммуникативного развития.

В практической части работы нами выделено содержание работы по развитию коммуникативных умений на занятиях. Составленный нами комплекс игр, направлены на развитие коммуникативных умений в ходе проведения индивидуальных и фронтальных занятий.

Экспериментальное обучение показало, что коррекционно-педагогическая работа, организованная в соответствии с нашими рекомендациями, обеспечивает успешное овладение детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня коммуникативными умениями.

Эффективность работы по развитию коммуникативных умений с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на занятиях по

развитию коммуникативных умений доказана и подтверждена результатами, проведенного исследования.

Таким образом, выделенный нами комплекс игр и рекомендации по развитию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, могут быть рекомендованы к использованию в практической деятельности.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Белякова Л. И., Гаркуша Ю. Ф., Усанова О.Н., Фигереди Э.Л. Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с общим недоразвитием речи и нормально развитой речью: Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями. — М.,1991.- 122 с.
2. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи / Г.А. Волкова. СПб.: Детство-пресс, 2007. 144 с.
3. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л. С. Выготский - М., 1956.- 448 с.
4. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка. Собрание сочинений, том 6–М., Педагогика, 1984- 122 с.
5. Гаркуша Ю.Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи. - Центр гуманитарной литературы "Рон", 2002.- 56с.
6. Гербова, В. В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада: пособие для воспит. дет. Сада [текст]/ В. В. Гербова - М.: Просвещение, 1984.- 176с.
7. Гриншпун, В. М., Селиверстов, В. И. Развитие коммуникативных умений и навыков у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью[текст]. М.: Просвещение, – 1988. – 110 с.
8. Учебник для студентов пед. институтов. / Под ред. Л. А. Венгера. - 2-е изд., перераб. и доп. - М. : Просвещение, 1985. - 272 с.Учебник соответствует программе курса «Детская психология».
9. Дубина, Л.А. Коммуникативная компетентность дошкольников [текст]: сборник игр и упражнений / Л.А. Дубина. – М.: Книголюб, 2006. – 64 с.
10. Дыбина О.В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. М. :Мозаика-синтез, 2010.- 88-100 с.

11. Дыбина О.В. Рукотворный мир: сценарии игр- занятий для дошкольников. – М: ТЦ «Сфера», 2001- 177 с.
12. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. - М., 1982.
13. Жукова, Н. С. , Мастюкова, Е. М., Филичева, Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [текст]. – М.: Просвещение, - 1990. – с. 301
14. Жукова, Н. С. Формирование устной речи[текст]. - М.: Эксмо, - 1994. – 308 с
15. Жукова Н.С. Преодоление ОНР у детей / Н.С. Жукова. М.: Союз, 2008. 142 с.
16. Иншакова, О. Б. Логопедическое обследование[текст]. – М.: Эксмо, 1999. – 12 с.
17. Июдина Л.В. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи // Логопед. - 2007. - №3. - 44-50 с.
18. Карабанова, О. А. Психология развития и возрастная психология [текст]/под ред. А. Н. Подольского, О. А. Карабанова. - М.: Март, 1998. –156 с.
19. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи[текст]. –М.: Просвещение, 1985. – 300 с.
20. Киличенко О.И. К проблеме формирования коммуникативных умений воспитателя: Автореф. дис. . канд. пед. наук. М., 1987. - 17 с.
21. Короткова, Э. П. Беседа как средство развитие речи у детей дошкольного возраста[текст] / Э.П.Короткова - М.: Просвещение, -1977. - 178с.
22. Косова Н.М. Формирование коммуникативной активности будущего учителя: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1989. - 15 с.
23. Клюева, Н. В. Учим детей общению [текст]: пособие для работников ДОУ / Н.В. Клюева, Ю.В. Касаткина. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 237 с.

24. Лалаева, Р. И., Серебрикова, Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя)[текст]. – СПб.: Питер, - 1999. – 90 с.
25. Левина Р.Е. Характеристика ОНР у детей / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина. М.: Просвещение, 2009. - 159 с.
26. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. М.: Просвещение, 1995.- 214 с.
27. Леханова О.Л. Особенности понимания и использования невербальных средств общения с детьми с ОНР // Практическая психология и логопедия. Дайжест. – 2007. - №5.- с. 23.
28. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. - М.: Модэк, 1997. - 383 с
29. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
30. Лурия, А. Р. Основные проблемы нейролингвистики[текст]. – М: изд-во МГУ, - 1975. – 111 с.
31. Маркина, М.Г. Формирование коммуникативной готовности детей к обучению в школе [текст]: дис. . канд. пед. наук / М.Г. Маркина. Одесса, 1991.-179 с.
32. Методика развития речи детей дошкольного возраста / под ред. Л.П. Федоренко. М.: Просвещение, 1984.- 239 с.
33. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания/ А. В. Мудрик. – М.: Педагогическое общество России, 2001.- 122 с.
34. Мунирова, Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: Дис. ... канд. пед. Наук [текст]: Л.Р. Мунирова. - М., 1993. - 205 с
35. Мустаева Е.Р. Проявление вербальных и невербальных нарушений у детей с ОНР //Сибирский педагогический журнал. – 2009. - № 1. – с.1

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### Приложение 1

Определение уровня развития коммуникативных умений по методике О.В. Дыбиной

Ребенку предлагаем рассмотреть сюжетные картинки, на которых изображены дети и взрослые в различных ситуациях, и ответить на различные вопросы

