



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

Колледж ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В СЮЖЕТНО-
РОЛЕВОЙ ИГРЕ

Выпускная квалификационная работа
Специальность 44.02.04 Специальное дошкольное образование
Форма обучения заочная

Работа рекомендована к защите
« 29 » мая 2023 г.
Заместитель директора по УР
Д. Расщетаева Расщетаева Д. О.

Выполнил(а):
студентка группы ЗФ-418-196-4-1
Знаменская Наталья Александровна
Научный руководитель:
преподаватель колледжа
Трофимова Ксения Сергеевна

Челябинск
2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ ..	7
1.1 Развитие коммуникативных навыков в онтогенезе	7
1.2 Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи	15
1.3 Влияние сюжетно-ролевой игры на развитие коммуникативных навыков старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи	20
Выводы по первой главе	26
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ	27
2.1 Исследование уровня развития коммуникативных навыков старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи	27
2.2 Содержание коррекционно-развивающей работы по развитию коммуникативных навыков старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в сюжетно-ролевой игре	42
2.3 Результаты исследования	48
Выводы по второй главе	53
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	56
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	58
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	63
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	63

ВВЕДЕНИЕ

Коммуникативные навыки – важные элементы развития детей дошкольного возраста, их социализации и индивидуализации.

Коммуникативные навыки помогают ребенку решать задачи разного рода, возникающие при общении: понимать состояние и позицию собеседника, несовпадающие с его собственными (т.е. преодолевать эгоцентризм), дифференцировать различные коммуникативные ситуации и способы действия в них, выстраивать линию поведения в ситуации общения адекватно и творчески. Успешное развитие коммуникативных способностей – это часть социальной компетентности, означающей готовность ребенка к встрече с новыми социальными ситуациями.

Проблеме развития коммуникативных навыков у старших дошкольников посвящен ряд исследований, среди которых работы С. Д. Полякова, Л.С. Выготского, В.А. Сухомлинского, О.А. Веселковой, Г.А. Ковалева, Д.Б. Эльконина, А.А. Леонтьева, И.А. Зимней, И.А. Королева, М.И. Лисиной, И.П. Подласого, К.П. Зайцевой, Э.И. Аюповой, Г.А. Цукерман, Ж. Пиаже.

Актуальность усиливается, когда речь идёт о детях с тяжелыми нарушениями речи. Дети с ТНР – это особая категория детей с отклонениями в развитии, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но есть значительные речевые нарушения, влияющие на становление психики.

Исследованием данной проблематики занимались такие исследователи, как А.А. Бодалев, Л.П. Буева, Я.Л. Коломинский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.М. Соковкин и др.

А.Н. Леонтьев считает, что общение – определенная сторона деятельности, так как оно присутствует в любой деятельности в качестве ее элемента. В.М. Соковкин анализирует человеческое общение, как коммуникацию, как деятельность, как отношение, как взаимопонимание и

как взаимовлияние. В работах Л.П. Бугевой можно увидеть, что общение есть непосредственно наблюдаемая и переживаемая реальность, и конкретизация общественных отношений, их персонификация, личностная форма. М.И. Лисиной прослежена эволюция потребности в общении в онтогенезе. Ею выделены четыре стадии развития этой потребности.

Важную роль в процессе социальной адаптации детей с тяжелыми нарушениями речи в детских садах играет умение применять всё разнообразие коммуникативных возможностей и социально-бытовых навыков, необходимых в самообслуживании и повседневной деятельности.

Разнообразная картина аффективных проблем и вторичных защитных установок таких детей маскируют не только адаптационные возможности детей с тяжелыми нарушениями речи, но и скрывают имеющиеся, но не генерализованные (наиболее распространенные) навыки. С возрастом неприспособленность ребенка, иногда даже и к повседневной жизни, становится все более очевидной.

Кроме прочего, целью комплексной психолого-педагогической помощи детям с тяжелыми нарушениями речи является как можно более полная социализация ребенка. Исходя из этого, среди задач педагогов и психологов одной из самых важных является формирование коммуникативных навыков, которые позволяют ребенку правильно выстраивать отношения с его социальным окружением.

Так же проведение работы по развитию коммуникативных навыков имеет большое значение для поддержки семьи, в которой воспитывается ребенок с тяжелым нарушением речи. Постоянное эмоциональное напряжение, трудности понимания, желание защитить своего ребенка от агрессии окружающих порождают предпосылки к формированию гиперопеки со стороны родителей, которая так же препятствует нормальному социальному развитию ребенка.

Вышеобозначенные вопросы можно решить через сюжетно-ролевые игры, так как в процессе ролевой игры дети не только познают окружающий

мир, но и сами являются его творцами, отражают в нем свои знания об известных им реальных явлениях и событиях, выражают свое отношение к ним, которое может быть ошибочным и требует коррекции. Игра, является эффективным средством формирования личности дошкольника, его морально-волевых качеств, в игре реализуются потребность воздействия на мир. Она вызывает существенное изменение в его психике.

Таким образом, всё вышесказанное подчеркнуло актуальность выбранной проблемы.

Цель – теоретически обосновать и практически реализовать развитие коммуникативных навыков старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в сюжетно-ролевой игре.

Объект исследования – развитие коммуникативных навыков старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Предмет исследования – сюжетно-ролевые игры как средство развития коммуникативных навыков старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Гипотеза исследования: состоит в том, что развитие коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) будет эффективным при организации данной работы через сюжетно-ролевые игры.

Для решения поставленной цели необходимо выделить ряд задач:

1. Изучить развитие коммуникативных навыков в онтогенезе.
2. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования коммуникативных навыков старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.
3. Рассмотреть влияние сюжетно-ролевой игры на развитие коммуникативных навыков старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.
4. Провести исследование уровня развития коммуникативных навыков старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

5. Раскрыть содержание коррекционно-развивающей работы по развитию коммуникативных навыков старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в сюжетно-ролевой игре.

6. Проанализировать результаты исследования и сделать выводы.

Методы исследования:

– теоретические: изучение и анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме;

– эмпирические: наблюдение, диагностика.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

Уточнено понятие коммуникативные навыки, определено значение сюжетно-ролевой игры на развитие коммуникативных навыков старших дошкольников с ТНР, в рамках коррекционно-развивающей работы нами был разработан комплекс сюжетно-ролевых игр для формирования коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ТНР.

Практическая значимость исследования заключается в разработке комплекса сюжетно-ролевых игр для формирования коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, а также возможности его применения в работе воспитателя дошкольного педагогического учреждения, педагога-психолога.

База исследования: Муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 24 г. Копейска. В исследовании принимало участие 10 детей с заключением психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) по тяжелым нарушениям речи.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ

1.1 Развитие коммуникативных навыков в онтогенезе

Термин «коммуникация» впервые встречается в научной литературе в начале XX века. В настоящее время под понятием понимается три интерпретации: а) средство связи любых объектов материального и духовного мира; б) общение – передача информации от человека к человеку; в) передача и обмен информацией в обществе с целью воздействия на него [13].

Коммуникативный процесс подразумевает владение коммуникативными умениями и навыками. Коммуникативными умениями – это те умения, которые связаны с правильным выстраиванием своего поведения и пониманием психологии человека, в которой необходимо уметь выбрать нужную интонацию, жесты, уметь разбираться в других людях, уметь сопереживать, в нужной ситуации поставить себя на его место, уметь находить индивидуальную форму общения, подстроить разговор под собеседника.

Коммуникативные навыки – это характеристика особенностей ориентации человека в коммуникационных процессах, отображающая степень адекватности понимания главных смысловых доминант коммуникатора. Коммуникативные навыки предполагают высокую степень автоматизированности умений [15].

Исследователи Л. С. Выготский, В. Н. Мясищев, В. Штерн, К. Бюлер указывают на тесную взаимосвязь общения и психических процессов. Они определяют общение как механизм развития отношений людей, форма существования этих отношений и способ существования важнейших аспектов психического мира отдельного человека [19].

В.Н. Панферов отмечает, что «любая деятельность невозможна без общения». Так же он подчеркивает, что общение необходимо для благополучного процесса деятельности во взаимодействии людей [29].

В социологическом толковом словаре приводится следующее определение понятия: «Общение-взаимодействие индивидов или социальных групп, состоящее в непосредственном обмене деятельностью, навыками, умениями, опытом, информацией, удовлетворяющее потребности человека в контактах с другими людьми» [37].

Наряду с понятием «общение» используется понятие «коммуникация». В научных публикациях можно увидеть разницу между понятиями «общение» и «коммуникация» [7].

Прежде всего, коммуникация – это общение, передача информации от человека к человеку, специфическая форма взаимодействия людей в процессах их познавательно- трудовой деятельности, осуществляющаяся главным образом при помощи языка (реже при помощи др. знаковых систем) [8].

Более того, коммуникация рассматривается не только как обмен информацией, но и как смысловой аспект общения и социального взаимодействия, налаживания межличностных отношений [38, с. 41].

В рамках нашего исследования под коммуникативными навыками будем понимать навык общения, непосредственной и опосредованной межличностной коммуникации, умения правильно, грамотно, доходчиво объяснить свою мысль и адекватно воспринимать информацию от партнеров по общению.

В процессе общения каждый человек постепенно овладевает коммуникативными навыками. Существует множество различных подходов и взглядов к определению понятия «коммуникативные навыки». На сегодняшний день не существует однозначной трактовки данного понятия.

К.К. Платонов дает следующее определение понятию: навык-действие, которое осуществляется человеком без участия сознания, то есть

автоматически благодаря тому, что человек много раз осуществлял это действие в прошлом [51, с. 101].

Также навык рассматривается как «действие, достигшее уровня автоматизма и характеризующееся целостностью, отсутствием поэлементного сознания» [43, с. 38], «доведенное до автоматизма в процессе повторов действие» [9].

Навык не всегда рассматривается как действие. Многие исследователи имеют другую точку зрения на данное определение. Например, исследователь Ю.О. Петров говорил, что навык это не автоматизированное действие. Действие – это прежде всего процесс, а навык – это характеристика процесса и его качество [50].

Говоря о коммуникативных навыках, имеют в виду автоматизированные коммуникативные компоненты речевой деятельности, формированию которых способствует пример взрослых, общение со сверстниками, педагогами и родителями.

Под понятием «коммуникативные навыки» также понимают коммуникативные действия учащихся, умение правильно применить их в процессе общения и выстраивать свое поведение в соответствии с задачами общения.

В психологии «коммуникативные навыки» – это характеристика особенностей ориентации человека в коммуникационных процессах, отражающая степень адекватности понимания им основных доминант коммуникатора [23].

Итак, коммуникативные навыки – это способность человека взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретируя получаемую информацию, а также правильно ее передавая.

В структуре коммуникативных навыков выделяют несколько компонентов:

1. Когнитивно-регулятивный – способствует получению у младших школьников опыта общения, формированию качеств личности, способной к

установлению межличностных контактов, осознанию правил поведения и общения в социуме;

2. Эмоционально-мотивационный – раскрывает содержательное пространство личности, систему отношений, которая направляет психическую активность человека на удовлетворение существующих потребностей [11, с. 151].

3. Деятельно-практический – обеспечивает актуализацию знаний и отношений личности, дает ребенку возможность перестраивать знания, применять их в соответствии с ситуацией, переносить в новые обстоятельства межличностной коммуникации [11, с. 152].

Зайцева К.П. рассматривает коммуникативные навыки с нескольких позиций [25]:

1. коммуникация как взаимодействие (коммуникативные действия, направленные на определение позиции собеседника и способности принять ее для реализации поставленных задач);

2. коммуникация как кооперация (поиск общего мнения для эффективности работы и достижения наилучшего результата);

3. коммуникативно- речевые действия (выступают средством передачи информации окружающим людям)

В старшем дошкольном возрасте можно развивать такие навыки межличностного общения как:

- учет различных точек зрения на один и тот же вопрос, ориентация на позицию собеседника при взаимодействии с ним;

- использование речевых средств для выполнения коммуникативных задач, владение монологической речью;

- способность принимать различные мнения и стремиться к использованию различных позиций собеседников при сотрудничестве с ними;

- иметь собственное мнение и позицию на какие-либо вопросы;

- при возникновении разногласий приходить к единому решению вопроса, развивать умение договариваться друг с другом;
- корректно задавать вопросы;
- использовать речь для регуляции своего действия [26, с. 79].

Сформированные коммуникативные навыки рассматриваются как способность старших дошкольников анализировать языковые и внеязыковые понятия, явления, закономерности, сравнивать, обобщать их, выделять главные и второстепенные признаки; представлять и с помощью языковых выразительных средств описывать предметы, явления, события, делать предположения относительно способа решения проблемных ситуаций, подбирать доказательства для подтверждения или опровержения собственных и чужих мнений, позиций, использовать собственный и опосредованный опыт и критически оценивать свои и чужие высказывания [6].

При низком уровне сформированности коммуникативных навыков у старших дошкольников отмечается неумение использовать коммуникативные средства для выстраивания межличностных отношений в коллективе, минимальные способности к использованию системы языка.

Средний уровень сформированности коммуникативных навыков указывает на наличие первоначальных навыков использования системы языка, частичное владение коммуникативными средствами.

Высокий уровень развития навыков межличностного общения указывает на высокие способности старшего дошкольника к использованию коммуникативных средств общения и творческого применения социокультурной, диалектической информации в коммуникативных ситуациях [64].

Становление форм коммуникации происходит постепенно. Так, в поведении ребенка от рождения до одного года можно выделить четыре этапа в зависимости от преобладания той или иной формы общения.

I этап: от рождения до 2,6 месяца

На начальном этапе развития ребенка «общение» носит односторонний характер и осуществляется прежде всего благодаря предметным действиям матери (она кормит ребенка, устраняет причины дискомфорта, успокаивает его). Иногда эти действия озвучиваются (мать поет, что-то приговаривает). Однако эти вокализации только субъективно для матери являются обращенными к ребенку.

II этап: от 202,6 до 506 месяцев

На этом этапе формы общения матери с маленьким ребенком – это ее «обращенный» монолог. Сразу отметим, что здесь не исключена полностью ответная реакция адресата, но действие «инициатора общения», как бы ведущего, безусловно, преобладает

В этом же возрасте ребенок начинает воспринимать обращение матери и пытается на него ответить общей двигательной активностью (комплексом оживления), вокализациями гуденья, улыбкой, т. е. возникает общение, поскольку «обращенный» монолог матери получает видимый и воспринимаемый ею отклик со стороны ребенка. Таким образом, форма общения приближается к диалогу.

III этап: от 5-6 до 10-11 месяцев

Общение матери с ребенком развивается в направлении от «обращенного» монолога к диалогу. В плане овладения формами общения этот этап принципиально нов для ребенка. Как уже было отмечено, к этому времени у него складываются эмоциональный и фатический аспекты коммуникации, что дает ему возможность стать инициатором общения. Улыбки, жесты, стремление приблизиться к матери, сопровождающиеся вокализациями гуденья и гуканья, свидетельствуют о том, что ребенок хочет общаться с ней и выражает это желание доступными ему средствами.

В научной литературе эту форму коммуникативной деятельности ребенка принято называть «лепетными» монологами. Они осуществляются невербальными звуковыми средствами и не передают какую-либо информацию, а выражают увлеченность чем-либо, игровую активность ребенка.

IV этап: от 8-9 до 12-14 месяцев.

На этом этапе вокализации жесты, мимика как матери, так и ребенка приобретают собственно коммуникативную значимость. Мелодика речи матери теперь является не только эмоционально воздействующим фактором, но и осознается ребенком как знаковый феномен, позволяющий дифференцировать вопрос, побуждение, перечисление. Многие исследователи отмечали раннее восприятие детьми основных интонационно-коммуникативных контуров.

Приблизительно с 3 месяцев, способы коммуникации начинают усложняться и совершенствоваться. Дальнейшее их развитие идет по двум линиям: 1) развитие жестов, 2) развитие звуковых невербальных средств.

Развитие жестов. Первыми жестами ребенка являются так называемые самоадаптивные движения, свидетельствующие об эмоциональных состояниях субъекта, которые в возрасте 4-5 месяцев выражаются не только мимически, но и с помощью этих движений

К 5-6 месяцам ребенок начинает пользоваться жестово-мимическими средствами в комплексе. Речь идет о сочетании направления взгляда ребенка и движения головы. Если ребенок поворачивает голову в ту сторону, где находится мать, и взгляд его при этом устремлен на нее, то это, по мнению автора, свидетельствует о готовности ребенка вступить в контакт с матерью. Если ребенок повернул голову на 90° от матери и не смотрит на нее, это говорит о нежелании ребенка общаться. Существует и как бы промежуточный вариант – голова ребенка немного повернута в сторону, но при этом взгляд направлен на мать; это означает нейтральное отношение ребенка к возможному взаимодействию с матерью.

К 6-8 месяцам ребенок овладевает практически всей мимикой отрицательных и положительных эмоциональных состояний, в результате у него складывается целостная система выражения переживаний. Это так называемая эмоциональная стадия.

В дошкольном возрасте существуют следующие формы общения со взрослыми:

1. Ситуативно-личностная форма общения (1-е полугодие жизни).

Эта форма общения возникает в онтогенезе первой и имеет самое короткое время существования в самостоятельном виде – до конца первого полугодия жизни. В развитом виде эта форма общения имеет вид «комплекса оживления» – поведения, включающего в качестве компонентов сосредоточение, взгляд в лицо другого человека, улыбку, вокализации. Общение младенца со взрослым в такой форме выполняет функцию ведущей деятельности в психическом развитии ребенка. Основная потребность ребенка, удовлетворяемая в таком общении, потребность во внимании и доброжелательности взрослого. Мотивы общения младенца в основном личностные. Операции, с помощью которых осуществляется общение, относятся к категории экспрессивно-мимических (невербальных) средств.

2. Ситуативно-деловая форма общения (6 мес. – 3 г.).

Эта форма общения появляется в онтогенезе второй. Она очень сильно отличается от первой генетической формы общения. Начать с того, что она уже не занимает место ведущей деятельности – на это место выдвигается теперь предметно-манипулятивная деятельность детей. Общение с взрослыми вплетается в новую ведущую деятельность, помогая ей и обслуживая ее.

3. Внеситуативно-познавательная форма общения (3 г. – 5 лет).

В первой половине дошкольного детства у ребенка можно наблюдать следующую, третью форму коммуникативной деятельности. Как и вторая, она опосредствована, но вплетена не в практическое сотрудничество с взрослым, а в совместную познавательную деятельность — можно сказать, в «теоретическое» сотрудничество. Но возможность понять такие проблемы самостоятельно у маленького ребенка, очень ограничена. Единственным реальным путем к их пониманию становится для него общение с

окружающими взрослыми. Дети-«почемучки» обрушивают на старших лавину вопросов. Естественно поэтому, что ведущий в третьей форме общения познавательный мотив. Взрослый выступает перед детьми в новом качестве — как эрудит, способный разрешить их сомнения, дать им нужные сведения, обеспечить необходимой информацией. А поскольку в ходе «теоретического сотрудничества» обсуждаются проблемы, далекие от обстановки взаимодействия детей и старших, общение приобретает — впервые после рождения ребенка — выраженный внеситуативный характер.

4. Внеситуативно-личностная форма общения (6 – 7 лет).

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы по теме показал, что коммуникативные навыки — это способность человека взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретируя получаемую информацию, а также правильно ее передавая.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

Под термином «тяжелое нарушение речи» в данной работе понимается общее недоразвитие речи (ОНР).

Впервые теоретическое обоснование проблемы общего недоразвития речи было сформулировано в результате многоаспектных исследований различных форм патологии речи у дошкольников, проведенных Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Г. М. Жаренкова, Г. А. Каше, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина и др.) [19, с. 127].

Общее недоразвитие речи (ОНР) — представляет собой сложное расстройство речи, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом наблюдается позднее начало развития речи, недостаточный словарный запас, аграмматизмы, дефекты произношения и образования фонем. Эти проявления в совокупности свидетельствуют о системном нарушении всех компонентов речевой деятельности [19, с. 127].

Исходя из коррекционных задач, Р. Е. Левиной была предпринята попытка сведения многообразия речевого недоразвития к трем уровням. Каждый уровень отличается определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование речевых компонентов. Переход от одного уровня к другому характеризуется появлением новых речевых возможностей [19, с. 127].

Первый уровень речевого развития характеризуется почти полным отсутствием словесных средств общения или весьма ограниченным их развитием в тот период, когда у нормально развивающихся детей речь оказывается уже полностью сформированной [19].

Говоря о втором уровне развития речи, Р. Е. Левина указывает на возросшую речевую активность детей. Появляется фразовая речь. На данном уровне фраза остается искаженной в фонетическом и грамматическом отношении. Отмечается смешение падежных окончаний, многочисленные ошибки в употреблении родительного падежа множественного числа существительных, в употреблении числа и рода глаголов, в согласовании прилагательных и числительных с существительными [19].

Третий уровень речевого развития — появляется развернутая обиходная речь без грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений. У малышей встречается нарушение произношения звуков, характеризующихся тонкими артикуляционными или акустическими признаками (свистящие, шипящие, сонорные и др.), страдают некоторые звуки раннего онтогенеза ([С'], [Б], [Г], [К]). Несформированность звуковой стороны речи выражается также в заменах, пропусках, искаженном произношении, нестабильном использовании звуков в речи [19].

По мнению Т. Б. Филичевой, описание такого сложного дефекта речи, как общее недоразвитие речи, не было бы полным без описания дополнительного четвертого уровня развития речи [40]. При ОНР 4 уровня дети испытывают специфические затруднения в звукопроизношении и

повторении слов со сложным слоговым составом, имеют низкий уровень фонематического восприятия, допускают ошибки при словообразовании и словоизменении. Словарь у детей на данном уровне речевого развития достаточно разнообразен, однако дети не всегда точно знают и понимают значение редко встречающихся слов, антонимов и синонимов, пословиц и поговорок и т. д. В самостоятельной речи дети с ОНР 4 уровня испытывают трудности в логическом изложении событий, часто пропускают главное и «застревают» на второстепенных деталях, повторяют ранее сказанное [40, с. 221].

Дошкольники с общим недоразвитием речи имеют особенности развития психических процессов. Для данных детей характерны неустойчивость внимания, снижение вербальной памяти и продуктивности запоминания, отставание в развитии словесно-логического мышления. Перечисленные особенности приводят к невозможности своевременно участвовать в образовательных и игровых мероприятиях или переключиться с одного объекта на другой. Дошкольники отличаются быстрой утомляемостью, отвлекаемостью, повышенной истощаемостью.

У детей с общим недоразвитием речи выявляются вторичные нарушения эмоциональной сферы. Из-за недоразвития речи ребенок попадает в условия социальной депривации, что затрудняет усвоение им коммуникативных навыков, а также своеобразным путем идет усвоение эмоционального словаря. И. Ю. Кондратенко подчеркивает, что у детей с ОНР формирование эмоциональной лексики идет с нарушениями и отстает в своем развитии. Так дети не могут дифференцировать сходные эмоции, затрудняются в выражении своих эмоций и в распознавании эмоций других. У большинства детей с общим недоразвитием речи преобладают отрицательные эмоции. Здесь преградой встает речевой дефект, то есть осознание детьми своей неполноценности из чего следует несформированность коммуникативных навыков, что не позволяет детям быть открытыми для общения с окружающими [18, с. 80].

Дети с общим недоразвитием речи имеют недостаточно развитые коммуникативные навыки, поскольку они не проявляют инициативу, сомневаются в своих действиях и поступках. Этим детям трудно воспринимать речь говорящего, что приводит к плохо развитым навыкам коммуникации, снижению обобщения и вербального мышления.

Взаимодействия таких детей с окружающими формируются специфично в связи с особенностями их личностного развития. Это способствует возникновению нерешительности, застенчивости, замкнутости, что, в свою очередь, влияет на их речевую и личностную активность и приводит к ограничению свободного общения, препятствуя развитию речевой и познавательной деятельности у детей. Своеобразие импрессивной и экспрессивной сторон речи детей обуславливает трудности развертывания диалога. Дети замыкаются в себе, стараются меньше говорить, следовательно, нарушается коммуникативная функция речи, что в еще большей степени задерживает речевое развитие. Можно сказать, что получается замкнутый круг.

Более поздние сроки становления коммуникативных навыков у детей с общим недоразвитием речи усугубляются еще и недостатком средств коммуникации, отсутствием полноценных условий для накопления необходимого речевого опыта. Так, сформированные элементарные речевые умения оказываются явно недостаточными для осуществления полноценного процесса общения.

Дети с ОНР имеют вариативно выраженный уровень речевой активности. Они затрудняются вербально сопровождать свое поведение, редко используют связные высказывания в процессе деятельности. В этой связи коммуникация сопровождается многообразными конфликтами. В силу того, что адекватные формы вербального взаимодействия отсутствуют, применяются агрессия в различных формах, действия демонстративного характера, т.е. формы общения, являющиеся более примитивными.

Таким образом, у детей с ОНР отмечается несформированность познавательных процессов, что затрудняет или делает невозможным:

- овладение навыками речевого общения;
- восприятие, оценку и интерпретацию коммуникативных действий;
- планирование ситуации общения;
- умение разрешать конфликтные ситуации;
- умение взаимодействовать с членами коллектива;
- умение принимать и передавать информацию с нужным смыслом;
- в целом формирование коммуникативной культуры детьми.

Для детей с тяжелыми нарушениями речи нехарактерны объединения по игровым интересам. Отмечается бедность игровых замыслов, диффузность играющих групп. Может отмечаться речевой негативизм [19, с. 130].

Можно сделать вывод, что для детей с нарушениями речи значимой является степень выраженности речевого дефекта, тогда как в группе детей с нормальным речевым развитием на отношения между сверстниками влияют, прежде всего, личностные качества детей.

Таким образом, формирование коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи имеет свои особенности. У детей с ОНР наблюдается системное нарушение речи: позднее становление речи, речь аграмматична, малопонятна, экспрессивная речь отстает в развитии, не сформированы коммуникативные навыки, дети редко вступают в контакт и критичны к своему дефекту [19]. Они затрудняются вербально сопровождать свое поведение, редко используют связные высказывания в процессе деятельности. Несформированность коммуникативных средств не ограничивается речевым компонентом, а охватывает всю систему в целом. Поэтому детям с речевыми нарушениями необходима своевременная коррекционная работа по формированию коммуникативной компетентности, когнитивного и речевого развития.

Различия механизмов и структуры речевого дефекта у обучающихся с ТНР с различным уровнем речевого развития определяют необходимость многообразия специальной поддержки в получении образования.

Так, дети с ТНР имеют ряд особенностей в формировании социально-коммуникативных навыков вследствие своего речевого дефекта, что оказывает негативное влияние на развитие личности ребенка.

Таким образом, дети с тяжелыми нарушениями речи испытывают значительные затруднения в формировании социально-коммуникативных навыков. Детям сложно первыми вступать в диалог, правильно распознавать эмоциональное состояние партнера по общению, выбирать необходимую линию поведения, выполнять упражнения, связанные с речевыми заданиями. Всё это необходимо учитывать при составлении коррекционной программы по развитию коммуникативных навыков.

1.3 Влияние сюжетно-ролевой игры на развитие коммуникативных навыков старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

Сюжетно-ролевая игра – это главный вид игры ребенка старшего дошкольного возраста. Охарактеризовав ее, С. Л. Рубинштейн писал о том, что этот тип игры наиболее самопроизвольное проявление ребенка и вместе с тем она основывается на взаимодействии ребенка с взрослыми. Ей свойственны главные черты игры: эмоциональная яркость и энтузиазм детей, самостоятельность, энергичность, творчество [32, с. 431].

Согласно взглядам ведущих отечественных психологов (А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина и др.), сюжетно-ролевая игра – ведущая деятельность дошкольного возраста. Сюжетно-ролевая игра в развернутом виде представляет собой деятельность, в которой дети берут на себя роли взрослых и в обобщенной форме в специально создаваемых игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними.

Сюжетно-ролевая игра детей в старшем дошкольном возрасте имеет следующие особенности [26, с. 88]:

1. Игровой замысел устойчивый, развивающийся, динамичный.
2. Дети совместно обсуждают замысел игры, прислушиваясь к мнению партнеров, достигая при обсуждении согласия.
3. Проявляется высокий уровень игрового творчества, возникает длительная перспектива игры.
4. Дети перед игрой намечают совместный план, в который по ходу вносят коррективы и дополнения в виде новых идей и образов, импровизируют.
5. Моделируют разнообразные взаимоотношения между людьми.
6. Совместно строят и творчески развивают сюжеты игр, привносят в них знания, почерпнутые из разнообразных источников: наблюдений, книг, кинофильмов и т.д.
7. Ролевое взаимодействие содержательно, используются разнообразные средства выразительности.
8. Речь занимает значительное место в реализации роли, роль обозначается словом; с помощью речи дети раскрывают сущность ролевых отношений, часто словом заменяют игровые действия.
9. Дети широко и изобретательно используют в игре предметы-заменители, природный материал, самоделки, подсобные материалы.
10. Осознают, что условие реализации роли – соблюдение правил.

В ролевых играх дети входят во всевозможные контакты между собой и по личной инициативе имеют возможность формировать свои взаимоотношения в существенной степени независимо, сходясь с интересами своих партнеров и приучаясь считаться с ними в совместной деятельности [36, с. 127].

Игра, является ведущим видом деятельности для дошкольников. Она оказывает большую роль во всестороннем развитии, воспитании и обучении ребенка с нарушением речи. В первую очередь, в игре ребенка происходит познавательное развитие, так как игра способствует углублению и

расширению его представлений об окружающей среде, происходит совершенствование психических процессов, внимания, памяти, мышления.

Сравнивая ребенка с патологией речи и ребенка с нормальным уровнем развития, то можно заметить, что среднее количество взаимодействия с другими детьми в течение игры существенно не отличается. Но можно заметить, что дети с нарушением речи чаще меняют собеседника и их общение происходит на более низком уровне по сравнению с нормально развивающимися детьми. В игре преобладают невербальные формы общения, дети используют чаще всего жесты и мимику, в основном в бессюжетных подвижных играх [1].

Дети с нормативно условным развитием проявляют больший интерес к собеседнику, и они реже его меняют. Их коммуникация развернутая и красочная, присутствует развернутый игровой сюжет. Дети взаимодействуют вербально, с ярко выраженными ролевыми отношениями.

Низкая условно-рефлекторная деятельность, медлительность в образовании дифференцировок, неустойчивость памяти у детей с нарушением речи значительно затрудняют включение их в совместные игры с детьми. Так как у детей нарушена общая и речевая моторика, то в игре он быстро утомляется. У детей с нарушением речи отмечаются трудности в быстром переключении, и поэтому им сложно в игровой деятельности переключиться с одного вида деятельности на другой [5].

Для детей с алалией бывают непонятны правила и содержание самой игры. Их игра строится на основе подражания другим и носит манипулятивный характер. Действия однообразные и однотипные. Все что происходит вокруг они воспринимают поверхностно и поэтому в игре у них отсутствует замысел и целенаправленность действий.

Дети с заиканием в игре проявляют робость, они не уверены в себе, в своих силах и возможностях, не могут самостоятельно поставить цель в игре. Чаще всего на игровую деятельность они смотрят со стороны, не выступают в главной роли, а подчиняются другим. Если происходит

усиление заикания, дети закрываются от всех, становятся замкнутыми и отказываются от игры со сверстниками. Иногда можно заметить, что дошкольник с заиканием в игре может проявить фантазерство, которое сопровождается пустым многословием с отсутствием конкретной цели [3].

Рассмотрим каждый компонент сюжетно-ролевой игры детей с речевым нарушением. Замысел игры дети самостоятельно не создают. Игра для них выступает как выполнение различных действий с игрушками, как определенный процесс с элементами сюжета [6].

В содержании игр можно заметить стереотипность, бедность в речевом сопровождении или полное отсутствие, предпочтение дети больше отдают подвижным играм, также совершают предметно-игровые действия, с элементами отображения.

Сюжеты игр детей с нарушением речи чаще на бытовые темы, в которых отражаются отрицательные семейные взаимоотношения. Как правило, развернутый сюжет игры отсутствует.

В игре происходит нечеткое разделение ролей. Ребенок не замечает своего партнера по игре, не интересуется, чем он занят, не вступает с ним в контакт, общение происходит опосредованно или с помощью взрослого.

Игровые действия отличаются бедностью, однообразием и несформированностью действий замещений, отсутствием самостоятельного речевого сопровождения, могут состоять только из 1-3 коротких цепочек. Игра носит процессуальный характер.

В игре могут не соблюдаться четкие правила, если усложнить эти правила, ребенку они могут стать не понятны, и может произойти распад самой игры. У детей с нарушением речи встречаются трудности в звукопроизношении. Ограничивается словарный запас, изменяется темп речи, нарушается грамматический строй, все это сказывается на игровой деятельности детей и их поведении. Так, дети с дизартрией, ринолалией, дислалией испытывают большие трудности в звукопроизношении. Они не способны к совместной игре с другими детьми, испытывают боязнь

насмешек, страх выразить собственную мысль, хотя правила и содержание игры им доступны. Дети старшего дошкольного возраста с нарушением речи заикливаются больше на предметных действиях, а ролевые действия с предметами уходят в сторону, значительно меньше усваиваются и менее продуктивны. Если ребенок начинает играть со сверстником, то в процессе развертывания всего сюжета, он уходит с назначенной ему роли, нарушая правила игры [4].

Таким образом, игровая деятельность детей с нарушением речи осуществляется непосредственно под влиянием взрослого и обязательным наблюдением за ней. Сначала игровые действия происходят в ограниченной речевой коммуникации, что приводит к сужению игры и малой развернутости сюжета. Если таким детям не будет оказываться специальное обучение и использоваться методы направленные на расширение словарного запаса и расширения знаний об окружающей действительности, то динамики их развития не будет происходить.

Игры, проводимые с детьми с речевой патологией на различных этапах речевой педагогической работы можно успешно повторять, постепенно усложняя не только содержание речевого материала, но и правила каждой игры.

Основными критериями подбора игры должны служить речевые способности ребенка и степень его участия в ней. Таким образом, в разнообразных по форме играх предусматривается их возможное воздействие не только на речь, но и на психофизическое развитие детей: совершенствование общей речевой моторики, формирование навыков правильного отношения к своей речи, к окружающим, отношения к труду, развитию представлений, а также развитию мышления, памяти, воображения, и других психических процессов.

Правильно подобранные игры помогают ребенку преодолевать самые разные страхи, отклонения в поведении ребенка, предупреждать появление неблагоприятных форм поведения.

Таким образом, можно сформулировать две основные задачи, стоящие перед педагогом в коррекционной работе с дошкольниками.

1. Необходимо широко использовать игры, при этом следует помнить об их значимости как средстве физического, умственного, нравственного и эстетического воспитания детей.

2. В процессе игры необходимо учитывать возможные особенности поведения детей с различными речевыми расстройствами.

Игра может проводиться как самостоятельное, предваряющее или закрепляющее занятие, а также как отдых. Очень важно в работе с такими детьми применять ее как одно из основных средств коррекции речевых нарушений.

В основе игровой деятельности лежит уверенность в том, что каждый ребёнок имеет право быть таким, какой он есть, и у каждого ребёнка достаточно потенциальных сил для того, чтобы развиваться и быть счастливым. Развитие речевой активности происходит в том случае, если ребёнок творчески приспосабливается к изменениям окружающего мира. Для детей с проблемами в развитии речи раскрытие творческих возможностей особенно важно, так как их способности к адаптации и общению ограничены.

Таким образом, преимущество игры перед любой другой детской деятельностью заключается в том, что в ней ребёнок сам, добровольно подчиняется определённым правилам, при чём именно выполнение правил доставляет максимальное удовольствие. Это делает поведение ребёнка осмысленным и осознанным. Поэтому игра – это практически единственная область, где дошкольник может проявить свою инициативу и творческую активность. Именно в игре наиболее интенсивно развиваются мышление, эмоции, общение, воображение, сознание ребёнка.

Выводы по первой главе

Сформированные коммуникативные навыки рассматриваются как способность старших дошкольников анализировать языковые и внеязыковые понятия, явления, закономерности, сравнивать, обобщать их, выделять главные и второстепенные признаки; представлять и с помощью языковых выразительных средств описывать предметы, явления, события, делать предположения относительно способа решения проблемных ситуаций, подбирать доказательства для подтверждения или опровержения собственных и чужих мнений, позиций, использовать собственный и опосредованный опыт и критически оценивать свои и чужие высказывания.

Анализ психолого-педагогической литературы по теме показал, что коммуникативные навыки – это способность человека взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретируя получаемую информацию, а также правильно ее передавая.

Дети с ТНР имеют ряд особенностей в формировании социально-коммуникативных навыков вследствие своего речевого дефекта, что оказывает негативное влияние на развитие личности ребенка. Таким образом, дети с ТНР испытывают значительные затруднения в формировании социально-коммуникативных навыков. Детям сложно первыми вступить в диалог, правильно распознавать эмоциональное состояние партнера по общению, выбирать необходимую линию поведения.

Игровые занятия для ребёнка являются одним из самых эффективных методов для развития речи. Важно, что сюжетно-ролевая игра строится на взаимодействии ребенка со сверстниками и взрослыми.

Основные черты игры: эмоциональная насыщенность и увлеченность детей, самостоятельность, активность, творчество. Через игру ребенок-дошкольник познает мир, готовится к взрослой жизни, одновременно и игра является основной творческого развития ребенка, развития умения соотносить творческие навыки и реальной жизни.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ

2.1 Исследование уровня развития коммуникативных навыков старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

Практическая часть исследования была проведена на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения детского сада № 24 г. Копейска. В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста в количестве 10 человек. У каждого ребенка имеется заключение ПМПК – тяжелые нарушения речи.

При комплектовании экспериментальной группы учитывались следующие критерии: 1) единые условия обучения; 2) одинаковые сроки обучения; 3) возраст; 4) наличие заключения ПМПК.

Экспериментальная работа состоит из следующих этапов:

1. Констатирующий этап – подбор диагностического инструментария и выявление уровня развития коммуникативных навыков старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

2. Формирующий этап – разработка и реализация содержания коррекционно-развивающей работы по развитию коммуникативных навыков старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

3. Контрольный этап – анализ результатов работы по развитию коммуникативных навыков старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Целью констатирующего этапа является выявление уровня развития коммуникативных навыков старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Задачи:

1. Подбор методик для проведения исследования;

2. Проведение исследования уровня развития коммуникативных навыков старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи на констатирующем этапе.

3. Изучение уровня сформированности развития коммуникативных навыков старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи на контрольном этапе.

Для проведения констатирующего эксперимента использовались методики обследования:

- методика «Капитан корабля» (Е.О. Смирновой);
- метод проблемных ситуаций Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой;
- метод проблемных ситуаций «Картинки» Е.О. Смирнова, Е.А.

Калягина

Данные методики модифицированы и адаптированы нами по возрасту обследуемых детей, а именно для детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Обследование проводилось в индивидуальной форме.

Рассмотрим подробнее содержание методик исследования.

1. Представим описание методики «Капитан корабля».

Цель: социометрическое изучение и оценка коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

По мнению многих учёных, именно социометрия даёт возможность увидеть скрытые от непосредственного наблюдения отношения членов группы, их межличностные предпочтения.

Исследование по данной методике было проведено нами индивидуально.

Во время индивидуальной беседы мы показывали ребёнку рисунок корабля (Приложение 1) и задавали приведённые ниже вопросы:

1. Представь, что ты – капитан этого корабля и отправляешься в дальнее плавание, кого из детей группы ты взял бы себе в помощники?

2. Кого пригласил бы на корабль в качестве гостя?

3. Кого из детей группы ты ни за что не взял бы с собой в плавание и оставил на берегу?

В заготовленной социометрической матрице фиксируются выборы детей. Затем осуществляется подсчёт положительных и отрицательных выборов, полученных каждым ребёнком, находятся взаимные выборы, которые отмечаются, подсчитываются и записываются в социоматрицу. На основе результатов социоматрицы составляется карта групповой дифференциации – социограмма.

Полученные результаты подвергаются анализу и интерпретации в следующих направлениях:

1. Количество положительных (1 и 2 вопросы) и отрицательных (3 вопрос) выборов, полученных каждым ребенком. В зависимости от этого, ребенка, получившего:

– 5 и более выборов, можно считать «звездой»,

– 3-4 выбора – «предпочитаемым»,

– 1-2 выбора – «принятым»,

– в группу «отверженных» (или «игнорируемых») относят детей, которых никто не выбрал (0 положительных выборов), а также тех, у кого количество отрицательных выборов превышает количество положительных выборов.

2. Метод проблемных ситуаций Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой.

Цель: выявление умения решать социальные проблемы (демонстрировать заинтересованность по отношению к сверстнику, анализировать его поступки, преодолевать разногласия, предоставлять помощь, оказывать поддержку).

«Материалы и оборудование: мозаика и коробка с цветными элементами.

Процедура проведения: Игра предполагает двух участников. Каждому ребенку предлагается поле для выкладывания мозаики и коробка с самой мозаикой.

По условиям эксперимента дети должны выкладывать мозаику поочередно. Сначала один ребенок должен выложить на своем поле домик, а другой занимает наблюдательную позицию. На данном этапе фиксируется активность и интенсивность наблюдателя, а также его включенность и интерес к действиям сверстника. Важно отметить, что «в процессе выполнения ребенком задания взрослый сначала порицает действия ребенка, а затем поощряет их. Фиксируется реакция наблюдающего ребенка на оценку взрослого, обращенную к его сверстнику: выражает ли он несогласие с несправедливой критикой или поддерживает негативные оценки взрослого, выражает ли протест в ответ на поощрения или принимает их. Далее второму участнику предлагается выполнить задание.

Во второй части эксперимента задача для ребят усложняется. Мы просим их наперегонки выложить на своем поле солнышко. При этом элементы разного цвета распределены не поровну: в коробочке одного участника преимущественно лежат детали одного цвета, например, желтые, а в коробочке другого – например, синие. Приступив к работе, один из детей вскоре замечает, что в его коробочке недостаточно элементов определенного цвета.

Таким образом, возникает ситуация, в которой ребенок вынужден обращаться за помощью ко второму участнику, просить нужные для его солнышка желтые элементы. В завершении эксперимента, когда оба солнышка готовы, детям предлагается выложить над солнышком небо. И в этот раз элементов нужного цвета не оказывается в коробочке другого ребенка.

Способность и желание ребенка помочь другому, и отдать свою деталь, даже если она нужна ему самому, реакция на просьбы сверстников служат показателями сопереживания. Механизм оценки: для оценки

проблемной ситуации «Мозаика» следует отметить четыре основных показателя поведения детей, которые оцениваются по соответствующим шкалам:

Степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника. Интерес к сверстнику, обостренная чувствительность к тому, что он делает, может свидетельствовать о внутренней причастности к нему. Безразличие и равнодушие, напротив, говорят о том, что сверстник является для ребенка внешним, отделенным от него существом.

0 баллов – полное отсутствие интереса к действиям сверстника (не обращает внимания, смотрит по сторонам, занимается своими делами, заговаривает с экспериментатором);

1 балл – беглые, заинтересованные взгляды в сторону сверстника;

2 балла – периодическое пристальное наблюдение за действиями сверстника, отдельные вопросы или комментарии к действиям сверстника;

3 балла – пристальное наблюдение и активное вмешательство в действия сверстника.

Характер участия в действиях сверстника, то есть окраска эмоциональной вовлеченности в действия сверстника: положительная (одобрение и поддержка), отрицательная (насмешки, ругань) или демонстративная (сравнение с собой).

0 баллов – нет оценок;

1 балл – негативные оценки (ругает, насмехается);

2 балла – демонстративные оценки (сравнивает с собой, говорит о себе);

3 балла – позитивные оценки (одобряет, дает советы, подсказывает, помогает).

Характер и степень выраженности сопереживания сверстнику, которые ярко проявляются в эмоциональной реакции ребенка на успех и неудачу другого, порицание и похвалу взрослым действий сверстника. 0 баллов – индифферентная – заключается в безразличии: как к

положительным, так и к отрицательным оценкам партнера, что отражает общую индифферентную позицию по отношению к партнеру и его действиям;

1 балл – неадекватная реакция – безусловная поддержка порицания взрослого и протест в ответ на его поощрение. Ребенок охотно принимает критику взрослого в адрес сверстника, чувствуя свое превосходство перед ним, а успехи сверстника переживает как свое поражение;

2 балла – частично адекватная реакция – согласие, как с положительными, так и с отрицательными оценками взрослого. По-видимому, этот вариант реакции отражает скорее отношение ребенка к взрослому и его авторитету и попытку объективной оценки результата действий партнера;

3 балла – адекватная реакция – радостное принятие положительной оценки и несогласие с отрицательной оценкой. Здесь ребенок как бы стремится защитить сверстника от несправедливой критики и подчеркнуть его достоинства. Этот вариант реакции отражает способность к эмпатии.

Характер и степень проявления просоциальных форм поведения в ситуации, когда ребенок стоит перед выбором действовать «в пользу другого» или «в свою пользу». Если ребенок совершает альтруистический поступок легко, естественно, без малейших колебаний, можно говорить о том, что такие действия отражают внутренний, личностный слой отношений. Колебания, паузы, оттягивание времени могут свидетельствовать о моральном самопринуждении и подчиненности альтруистических действий другим мотивам.

0 баллов – отказ – ребенок не поддается на уговоры, не уступает партнеру своих деталей. За этим отказом, по-видимому, стоит эгоистическая направленность ребенка, его концентрация на себе и на успешном выполнении порученного задания;

1 балл – провокационная помощь – наблюдается в тех случаях, когда дети неохотно, под давлением сверстника уступают свои детали. При этом

они дают партнеру один элемент мозаики, явно ожидая благодарности и подчеркивая свою помощь, заведомо понимая, что одного элемента недостаточно, и провоцируя тем самым следующую просьбу сверстника;

2 балла – прагматическая помощь – в этом случае дети не отказываются помочь сверстнику, но только после того, как выполнят задание сами. Такое поведение имеет явную прагматическую ориентацию: поскольку ситуация содержит соревновательный момент, они стремятся прежде всего выиграть это соревнование и лишь при условии собственной победы помочь сверстнику;

3 балла – безусловная помощь – не предполагает никаких требований и условий: ребенок предоставляет другому ребенку возможность пользоваться всеми своими элементами. В некоторых случаях это происходит по просьбе сверстника, в некоторых – по собственной инициативе ребенка. Здесь другой ребенок выступает не столько как соперник и конкурент, сколько как партнер.

3. Метод проблемных ситуаций «Картинки» Е.О. Смирнова, Е.А. Калягина

Цель: Определение способностей к коммуникации ребёнка во взаимоотношениях со сверстниками, способность решать конфликтные ситуации.

Материалы и оборудование: картинки.

Процедура проведения: Детям предлагается найти выход из понятной и знакомой им проблемной ситуации. Детям предоставляются четыре картинки со сценками из их повседневной жизни в детском саду, изображающие следующие ситуации:

- Группа детей не принимает своего сверстника в игру.
- Девочка сломала у другой девочки ее куклу.
- Мальчик взял без спроса игрушку девочки.
- Мальчик рушит постройку из кубиков у детей.

Картинки изображают взаимодействие детей со сверстниками, и на каждой из них есть обиженный, страдающий персонаж. Ребенок должен понять изображенный на картинке конфликт между детьми и рассказать, что бы он стал делать на месте этого обиженного персонажа.

Таким образом, в данной методике ребенок должен решить определенную проблему, связанную с отношениями людей или с жизнью общества.

Интерпретация: Степень решения проблемы оценивается по шкале.

0 баллов – отсутствие ответа;

1 балл – обращение за помощью к кому-либо;

2 балла – самостоятельное и конструктивное решение проблемы.

Методика «Картинки» хорошо показывает отношения детей друг к другу и дает содержательный материал для анализа качественных взаимоотношений сверстников между собой. Все необходимое для анализа мы черпаем из ответов детей во время решений конфликтных ситуаций.

Обычно в выходе из конфликтной ситуации дети ведут себя предсказуемо и дают типичные варианты ответов:

– Уход от ситуации или жалоба взрослому (убегу, заплачу, пожалуюсь маме).

– Агрессивное решение (побью, позову полицейского, дам по голове палкой).

– Вербальное решение (объясню, что так плохо, что так нельзя делать; попрошу его извиниться).

– Продуктивное решение (подожду, пока другие доиграют; почию куклу).

Таким образом, методы и методики изучения уровня сформированности коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи были выбраны в соответствии с характерными особенностями старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи: эмоциональность, трудности понимания

сложных словесных конструкций, обусловленные нарушениями речи, недостаточность произвольного внимания. Так, были выбраны методики, основанные на наглядности и продуктивной деятельности детей. Поэтому данный набор методик входит в диагностический инструментарий для определения уровня развития коммуникативных навыков у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Анализируя полученные результаты по методике «Капитан корабля» нами были получены определённые данные.

6 детей (60%) – лидеры, 2 (20%) – «звёзды» группы, 2 (20%)-игнорируемые. Более подробно полученные данные можно рассмотреть на рисунке 1 и в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования коммуникативных навыков старших дошкольников с ТНР по методике «Капитан корабля» (констатирующий этап)

№	Имя	Кол-во выборов	Социометрический статус
1	2	3	4
1.	Л.	8	Лидер
2.	Р.	12	Звезда
3.	А.	8	Лидер
4.	Н.	0	Игнорируемый
5.	Е.	6	Лидер
6.	С.	8	Лидер
7.	М.	9	Лидер
8.	Д.	6	Лидер
9.	В.	12	Звезда
10.	И.	0	Игнорируемый

Далее для наглядности приведём полученные результаты в диаграмму на рисунке 1.

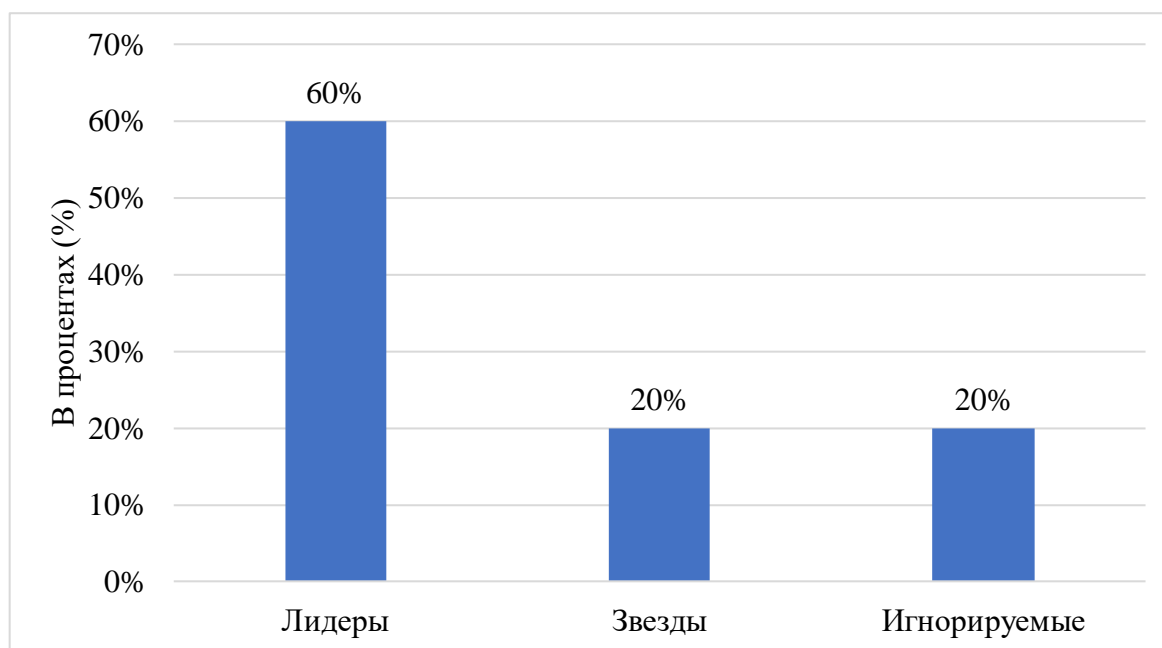


Рисунок 1 – Результаты исследования коммуникативных навыков старших дошкольников с ТНР по методике «Капитан корабля» (констатирующий этап)

Исходя из вышеизложенных данных можно сделать вывод, что большинство детей в группе лидеры, что говорит о том, что дети старшего дошкольного возраста с ТНР отрицательные выборы делали реже, чем положительные. Дети часто демонстрируют положительное отношение к сверстникам, т.к. у них преобладают положительные выборы по отношению друг другу.

Из таблицы 1 видно, что во время эксперимента дети старшего дошкольного возраста с ТНР отрицательные выборы делали реже, чем положительные. Общее количество отрицательных выборов у детей во время проведения констатирующего эксперимента – 20%. Многие дети во время проведения исследования при ответе на третий вопрос («Кого из детей ты ни за что не взял бы с собой в плавание?») затруднялись, долго раздумывали. В итоге 60% детей не сделали ни одного отрицательного выбора.

Также следует отметить, что в группе детей старшего дошкольного возраста с речевым нарушением только 60% детей не получили отрицательных выборов.

Полученные данные говорят о том, что дети старшего дошкольного возраста с ТНР довольно часто демонстрируют положительное отношение к сверстникам, так как у них преобладают положительные выборы по отношению друг к другу.

Коллектив детей является достаточно сплоченным, дружным. Однако, преобладает достаточно высокая половая дифференциация (дети чаще всего выбирают сверстников своего пола).

По анализу проведенного нами исследования мы пришли к выводу о том, что среди детей преобладает такой характер связи, как «взаимная симпатия» (дети разного пола делают взаимные выборы). В группе респондентов «взаимную симпатию» имеют 2 пары детей разного пола.

Таким образом, результаты методики «Капитан корабля» позволяют сделать вывод о том, что в группе детей старшего дошкольного возраста с ТНР действуют определённые закономерности, которые могут быть свойственны и детям старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием, то есть уровень благополучия взаимоотношений является достаточно высокими. Между тем, в межличностных отношениях у детей старшего дошкольного возраста с ТНР наблюдается преобладание положительных выборов по отношению к окружающим сверстникам.

Уровень детей старшего дошкольного возраста умения решать социальные проблемы со сверстниками представлен согласно методике проблемных ситуаций «Картинки» в таблице 2 и на рисунке 2.

Таблица 2 – Результаты исследования коммуникативных навыков старших дошкольников с ТНР по методике проблемных ситуаций Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой (констатирующий этап)

Уровень показателей по отношению к проблемной ситуации	Степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника	Характер участия сверстника в действиях	Характер и степень выраженности сопереживания сопернику	Характер и степень проявления просоциальных форм поведения в ситуации
1	2	3	4	5
Высокий уровень	2 человека	2 человека	1 человек	1 человек
Средний уровень	4 человека	3 человека	4 человека	4 человека
Низкий уровень	4 человека	5 человек	5 человек	5 человек

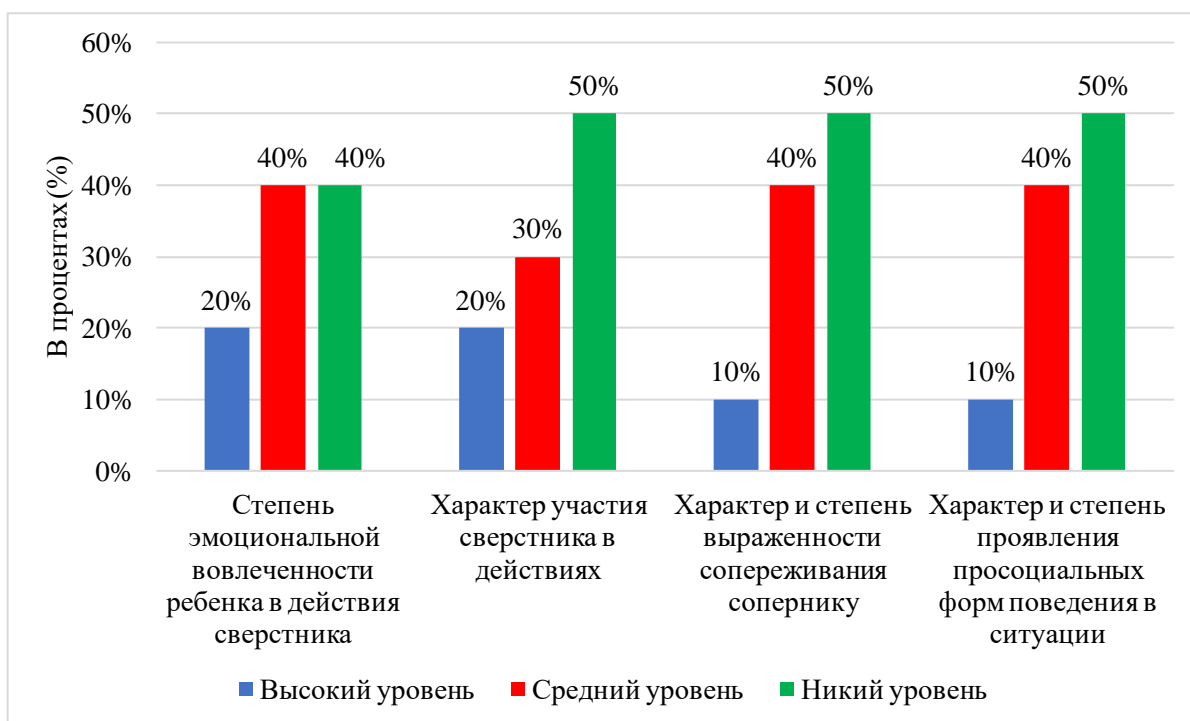


Рисунок 2 – Результаты исследования коммуникативных навыков старших дошкольников с ТНР по методике проблемных ситуаций Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой (констатирующий этап)

Анализ данных диагностического задания показал, что по степени эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника преобладает средний и низкий уровни – по 40% (8 человек). Такие дети не всегда демонстрируют свой интерес к сверстникам и лишь изредка осведомляются их действиями или выражают комментарии по отношению к ним.

С низким уровнем готовности ребёнка к оказанию действенной помощи – 50% (5 человек). Дети с низким уровнем, выражают негативные оценки (ругают, насмехаются).

Анализ характера и степени выраженности сопереживания сверстнику показал, что на высоком уровне 10% (1 человек) – ребенок поддерживает второго участника, проявляют чувство эмпатии, стараясь помочь. На среднем уровне готовности 40% (4 человек). Дети соглашаются с любой оценкой взрослого, вне зависимости от того какая она положительная или отрицательная. Такое поведение ребят говорит о том, что взрослые люди для них являются авторитетами и занимают высокое положение в их глазах. У 50% (5 детей) проявляется низкий уровень, что

говорит о неоспоримом содействии в критике со стороны взрослого. Дети неадекватно реагируют на обращение взрослого к партнеру по эксперименту, то есть поддерживают его порицания и протестуют, если тот хвалит второго ребенка, а порой и просто проявляют безразличие.

Анализ характера и степени проявления просоциальных форм поведения в ситуации свидетельствует, что на высоком уровне 10% (1 ребенок). К таким детям относятся дети, которые сами предлагают свои элементы мозаики и легко делятся ими с другим участником эксперимента. Средний уровень составил 40% (4 человека). Дети на среднем уровне пытались найти другой вариант, чтобы не делиться со сверстником своими элементами мозаики. Низкий уровень у 50 % (5 человек). Ребята с неохотой делятся своей мозаикой. Экспериментатору приходилось применять свой авторитет, чтобы воздействовать на ребенка. И даже после напора ребенок делится не всеми элементами, которые у него просили, а только одним элементом, при этом ожидая благодарности в ответ. А после провоцируя второго участника по эксперименту попросить у него еще нужные элементы.

Результаты диагностического задания методики проблемной ситуации «Картинки» представлены в таблице 3 и на рисунке 3.

Таблица 3 – Результаты исследования коммуникативных навыков старших дошкольников с ТНР по методике проблемной ситуации «Картинки» (констатирующий этап)

Ответ ребенка	Количество детей	Процентное соотношение
1	2	3
Уход от ситуации («Убегу», «Не знаю», «Обижусь»)	1	10%
Агрессивный подход («Прогоню», «Побью»)	2	20%
Вербально-оценочное решение («Скажу, что так нельзя», «Объясню как надо»)	6	60%
Конструктивное решение («Найду других друзей», «Построю новый дом»)	1	10%

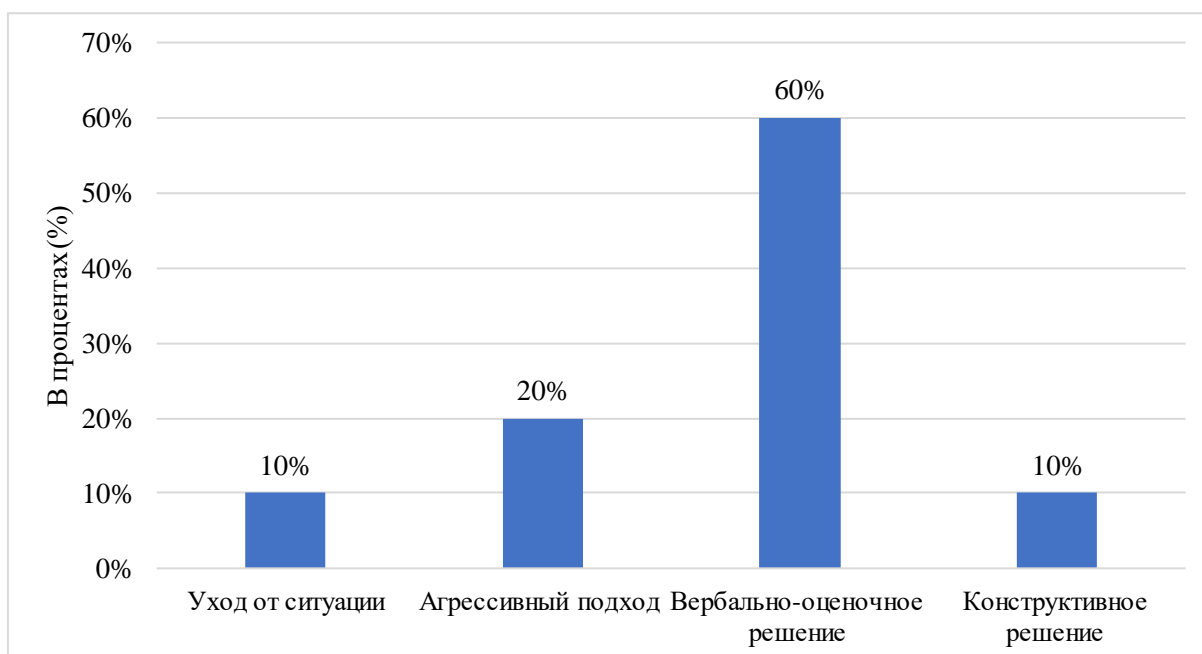


Рисунок 3 – Результаты исследования коммуникативных навыков старших дошкольников с ТНР по методике проблемной ситуации «Картинки» (констатирующий этап)

На основании проведенной диагностики можно сделать вывод, что 10% (1 ребенок) не имеет способности к коммуникации во взаимоотношении со сверстниками и демонстрирует беспомощность во взаимодействии с другими детьми, вследствие невозможности самостоятельного поиска альтернативного решения конфликта. Например, показывая картинку А., на которой мальчик взял без спроса игрушку, принадлежавшую девочке и, разбирая с ним данную ситуацию, ребенку был задан вопрос: «Как ты считаешь, правильно ли поступил мальчик? Как бы ты поступил на месте девочки?» А. потупил взгляд и ответил: «Не знаю». Подобная реакция мальчика говорит о его низком уровне адаптации в социуме.

Исходя из анализа других ответов, которые содержали самостоятельность в принятии решения по отношению к сложившейся ситуации, 20% (2 ребенка) – воинственные дети, то есть агрессивно настроенные по отношению к обществу. Детям была показана картинка, где мальчик рушит постройку из кубиков у детей и задан вопрос: «Ребята, скажите, пожалуйста, а что бы вы сказали этому мальчику?» Р. ответил: «Я

бы стукнул этого мальчика кубиком». В. сказала: «Если бы мою постройку сломали, я бы его побила». И. сказал: «Я бы перестал с ним играть, потому что он плохой». М. сказал: «Я бы его прогнал и больше не разрешил играть с нами».

Стоит отметить, что воинственное (агрессивно настроенное) поведение в разных конфликтах отмечалось у одной и той же группы детей. Следовательно, пятая часть, а именно 2 ребенка в группе имеют склонность к агрессии.

По завершению диагностики с детьми была проведена беседа, в ходе которой дошкольникам рассказали, как дружелюбно можно решить конфликт, из них 60% (6 детей) довольствовались устными беседами.

10% (1 ребенок) выбрали альтернативные методы коммуникации.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что у большинства детей с ТНР наблюдается средний уровень потребности в общении, дети могут стесняться, бояться, возможны комплексы.

Анализ результатов констатирующего эксперимента в целом позволяет предположить, что невысокие результаты диагностик показывают низкий уровень сформированности у детей умений решать конфликтные ситуации в игре, недостаточную организацию педагогами психолого-педагогических условий, направленных на активизацию детского опыта в процессе решения конфликтных ситуаций, а также обеспечение нарастающей самостоятельности детей в процессе решения конфликтных ситуаций через последовательное овладение способами вербального и невербального общения.

2.2 Содержание коррекционно-развивающей работы по развитию коммуникативных навыков старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в сюжетно-ролевой игре

В рамках коррекционно-развивающей работы нами был разработан комплекс сюжетно-ролевых игр для формирования коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (таблица 4). Были охвачены разные сферы жизнедеятельности людей, профессий, чтобы дети научились общаться и понимать друг друга в различных жизненных ситуациях.

Цель – развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Задачи:

1. Усвоение морально-этических норм и нравственных ценностей, принятых в обществе.
2. Развитие навыков общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками.
3. Развитие эмоционального интеллекта, эмпатии.
4. Формирование чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых, уважительного отношения к окружающим.

Условия реализации комплекса.

Продолжительность игр и упражнений: от 10 до 30 минут.

Период использования данного комплекса: 2 месяца.

Форма организованной деятельности: групповая, наполняемость не более 15 человек. Участники: дети старшего дошкольного возраста с нарушением речи, педагог, который будет проводить занятие.

Ресурсы:

- информационные: литература по теме;
- материально-технические: разнообразное оборудование, представленное в описании игр;

– кадровые: педагог.

Данные игры и упражнения могут быть использованы как на развивающих занятиях, так и в свободное от занятий время (на прогулке, в коммуникативной, двигательной деятельности ребёнка). Принципы построения комплекса сюжетно-ролевых игр:

– профессионально подойти к выбору игрового материала. Игры должны соответствовать как возрасту детей, так и основной проблеме: развитие коммуникативных навыков у дошкольников;

– систематическое проведение игр. Система в любой деятельности детей — это всегда очень важно, ведь от этого напрямую зависит успешность усвоения. Важно соблюдать все этапы игр, а также выбранное время, это будет способствовать закреплению материала;

– связь с реальностью. Игры могут быть фантазийными, но в то же время, желательно, чтобы они включали в себя те действия, которые знакомы ребёнку, особенно в начале программы. Это важный момент, соблюдая который будет проще вовлечь ребят в деятельность и получить максимальный результат;

– применение наглядности, а также современных форм, методов и технологий в работе с детьми. Важно не просто применить ту или иную игру, но и обучить ее правилам, создать условия для включения всей группы в одну деятельность. Помочь реализовать эти аспекты могут те игры, которые отражают интересы детей, так включая, к примеру, в социально-ролевою игру «Магазин» изготовление символики магазина, ценников, организацию пространства, похожего на магазин, можно способствовать формированию устойчивого интереса к данной игре, что в будущем даст наилучшие результаты.

Методика проведения сюжетно-ролевой игры

1. Выбор темы игры, составление примерного плана игры с возможными вариантами сюжета.

2. Подготовка игровой среды: предметы мебели, игровые атрибуты и заменители, детали костюмов, материалы для самостоятельного изготовления предметов по замыслу.

3. Создание мотивации и начало игры:

– создание игровой или проблемной ситуации («Ребята, у кукол скопилось много грязной одежды, устроим для них прачечную!»);

– проведение краткой беседы на тему игры («Кто работает в детском саду?», «Какие отделы бывают в магазине?», «Какие бытовые приборы есть в прачечной?»);

– руководство к игре (для старших дошкольников —косвенное): создание игровой обстановки до начала игры, внесение игрушек.

4. Поддержание игровой ситуации: контроль эмоционального состояния всех участников игры, советы по обогащению сюжета, поощрение.

5. Завершение игры: анализ сыгранных ролей, реализации сюжетной идеи, похвала за инициативу и проявление фантазии.

Таблица 4 – Перспективный план реализации комплекса сюжетно-ролевых игр для формирования коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

№	Тема по КТП	Название сюжетно-ролевой игры	Задачи	Коммуникативные навыки
1	2	3	4	5
1.	1-я неделя «Продукты питания»	«Магазин» «Детский мир»	Расширять знания детей об игрушках; развивать умение принимать игровую роль, участвовать в несложном игровом диалоге, открывать новые возможности игрового отражения через отношения продавец-покупатель; обогащать и активизировать словарь детей.	Умение устанавливать доброжелательные отношения, замечать положительные качества других и выражать это словами, делать комплименты

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5
2.		«Кафе»	Познакомить детей с работой поваров и официантов в кафе, с тем, как посетители знакомятся с меню, заказывают блюда. Воспитывать вежливость, внимание.	умения договариваться, работать в команде.
3.	2-я неделя «Профессии»	«Поликлиника»	Заинтересовать детей профессией врача. Воспитывать доброе, заботливое отношение к пациенту, отзывчивость, культуру общения.	Помогать детям в овладении выразительными средствами реализации роли (интонация, мимика, жесты). Самостоятельно создавать для задуманного игровую обстановку.
4.		«Ветлечебница»	Познакомить детей с профессией ветеринара, воспитывать заботливое отношение к животным	
5.		«Салон красоты»	Расширить и закрепить знания детей о работе в «Салоне красоты», вызвать желание выглядеть красиво, воспитывать культуру поведения в общественных местах, уважение, вежливое обращение к старшим и друг к другу.	Умение самостоятельно создавать игровую обстановку для задуманного сюжета.
6.	3-я неделя - «Семья»	«Семья»	Побуждать детей творчески воспроизводить в играх быт семьи. Совершенствовать умение самостоятельно создавать для задуманного сюжета игровую обстановку.	Установление контакта между детьми. Усиливаем чувство общности всех участников группы.
7.		«Детский сад»	Расширить и закрепить представления детей о содержании трудовых действий сотрудников детского сада.	
8.	4-я неделя - «Азбука безопасности»	«Участники дорожного движения»	Закрепить и расширить знания детей о правилах дорожного движения, воспитывать внимание на дороге, выдержку, терпение.	Развивать умение получать необходимую информацию в общении, выслушать другого человека, вести простой диалог со взрослыми и

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5
				сверстниками, умение не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях.
9.		«ГИБДД»	Закрепить знания детей о правилах дорожного движения. Уточнить понятия: «дорога», «тротуар», «проезжая часть», их назначение. Расширять у детей представления о труде работников ГИБДД. Стимулировать творческую активность детей в игре.	умение детей объединяться в игре, распределять роли, выполнять игровые действия, поступать в соответствии с правилами и общим игровым замыслом.

Рассмотрим более подробно содержание сюжетно-ролевых игр для детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в Приложении 2.

Игры проводились в первую половину дня, в свободное время детей, сразу со всей группой.

Атмосфера в группе была спокойной и благоприятной, дети были заинтересованы, выполняли задания. С началом каждой новой недели, детям было интересно играть в новые игры. С большим удовольствием дети играли такие игры, как: «Магазин», «Ветлечебница», «Салон красоты». Самые любимые игры детей – «Детский сад», «Семья». В таких играх, как: «Участники дорожного движения» дети столкнулись с небольшими сложностями, но с помощью педагога быстро справились с заданием.

Сюжетно-ролевые игры эффективны в групповой работе. Благодаря подобранным играм у детей экспериментальной группы активно развиваются коммуникативные навыки, что предоставляет нам возможность провести коррекционно-развивающую работу в полной ее мере.

Таким образом, нами была разработана и реализована коррекционно-развивающая работа по развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

2.3 Результаты исследования

Анализируя полученные результаты формирующего эксперимента, мы сравнивали показатели констатирующего этапа эксперимента и проведённого нами контрольного исследования результаты детей до формирующего эксперимента и результаты детей после формирующего эксперимента.

Сравним результаты по методике «Капитан корабля».

Повторная диагностика показала следующие результаты по методике «Капитан корабля», представленные в таблице 5 на рисунке 5.

Таблица 5 – Результаты исследования коммуникативных навыков старших дошкольников с ТНР по методике «Капитан корабля» (контрольный этап)

№	Экспериментальная группа	Кол-во выборов	Социометрический статус
1	2	3	4
2	Л.	8	Лидер
3	Р.	12	Звезда
4	А.	8	Лидер
5	Н.	8	Лидер
6	Е.	9	Лидер
7	С.	8	Лидер
8	М.	9	Лидер
9	Д.	8	Лидер
10	В.	12	Звезда
11	И.	8	Лидер

Результаты повторной диагностики показали, что 8 детей (80%) – лидеры, 2 (20%) – звезды и игнорируемых нет.

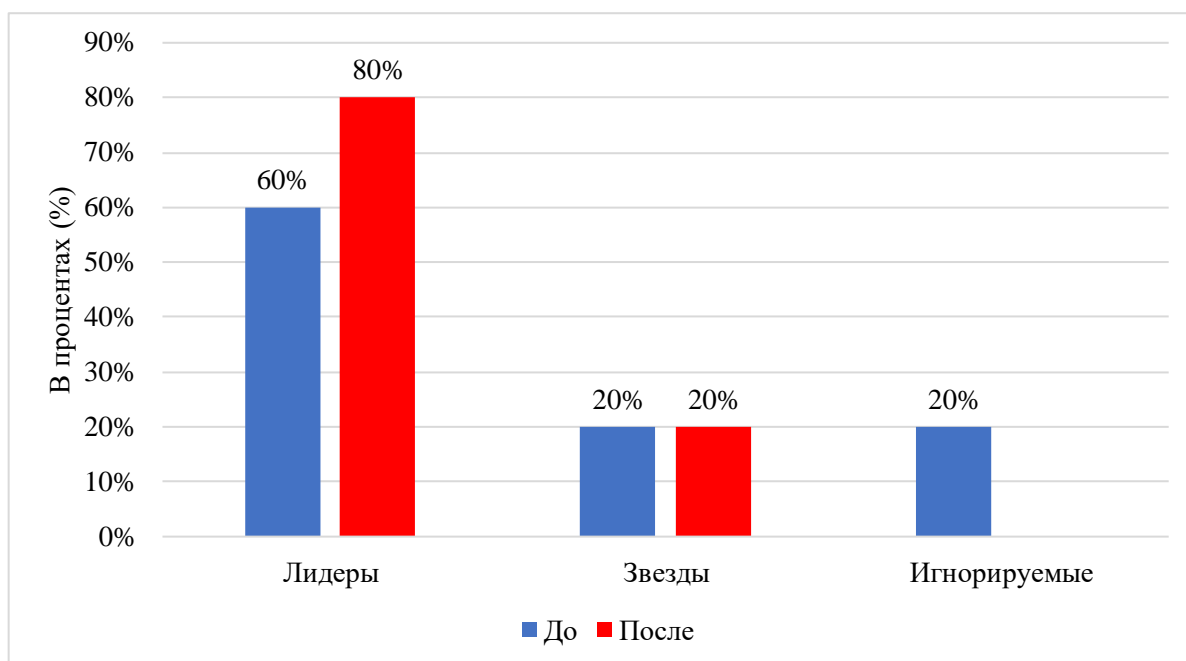


Рисунок 5 – Результаты исследования коммуникативных навыков старших дошкольников с ТНР по методике «Капитан корабля» (контрольный этап)

Следует отметить, что во время констатирующего этапа эксперимента дети старшего дошкольного возраста с ТНР отрицательные выборы делали чаще, чем после проведения формирующего этапа эксперимента: общее количество отрицательных выборов у детей до проведения коррекционной программы – 20%, после проведения – 0%. Многие дети после проведения коррекционной программы при ответе на третий вопрос (Кого из детей ты ни за что не взял бы с собой в плавание?) затруднялись, долго раздумывали. В итоге 80% детей этой группы не сделали ни одного отрицательного выбора, в то время как до проведения нами коррекционной программы отрицательные выборы не сделали 60% детей.

Также следует отметить, что до коррекционной программы в группе детей старшего дошкольного возраста с ТНР 60% детей не получили отрицательных выборов, а после 80%.

Полученные данные говорят о том, что дети старшего дошкольного возраста с ТНР после проведённой с ними коррекционной программы стали чаще демонстрировать положительное отношение к сверстникам, так как у них преобладают положительные выборы по отношению друг к другу.

Таким образом, результаты методики «Капитан корабля» позволяют сделать вывод о том, что в группе детей старшего дошкольного возраста с ТНР действуют определённые закономерности, которые могут быть свойственны и детям старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием, то есть уровень благополучия взаимоотношений является достаточно высоким.

Таким образом, результаты методики «Капитан корабля» позволяют сделать вывод о том, что в результате проведения психолого-педагогической коррекционной работы уровень коммуникативных навыков значительно повысился. Между тем, коммуникативных навыках у детей старшего дошкольного возраста с ТНР наблюдается преобладание положительных выборов по отношению к окружающим сверстникам.

С целью повторного выявления умения использовать коммуникативные навыки: демонстрировать заинтересованность по отношению к сверстнику, анализировать его поступки, преодолевать разногласия, предоставлять помощь, оказывать поддержку была проведена диагностика по методу проблемных ситуаций Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой. Уровень детей старшего дошкольного возраста с ТНР в конце эксперимента представлен в таблице 6 и на рисунке 6.

Таблица 6 – Результаты исследования коммуникативных навыков старших дошкольников с ТНР по методике проблемных ситуаций Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой (контрольный этап)

Уровень показателей по отношению к проблемной ситуации	Степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника	Характер участия сверстника в действиях	Характер и степень выраженности сопереживания сопернику	Характер и степень проявления просоциальных форм поведения в ситуации
1	2	3	4	5
Высокий уровень	3 человека	3 человека	2 человека	2 человека
Средний уровень	5 человека	5 человека	5 человека	5 человека
Низкий уровень	2 человека	3 человека	3 человека	3 человека

Приведём для наглядности полученные результаты в диаграмму на рисунке 6.

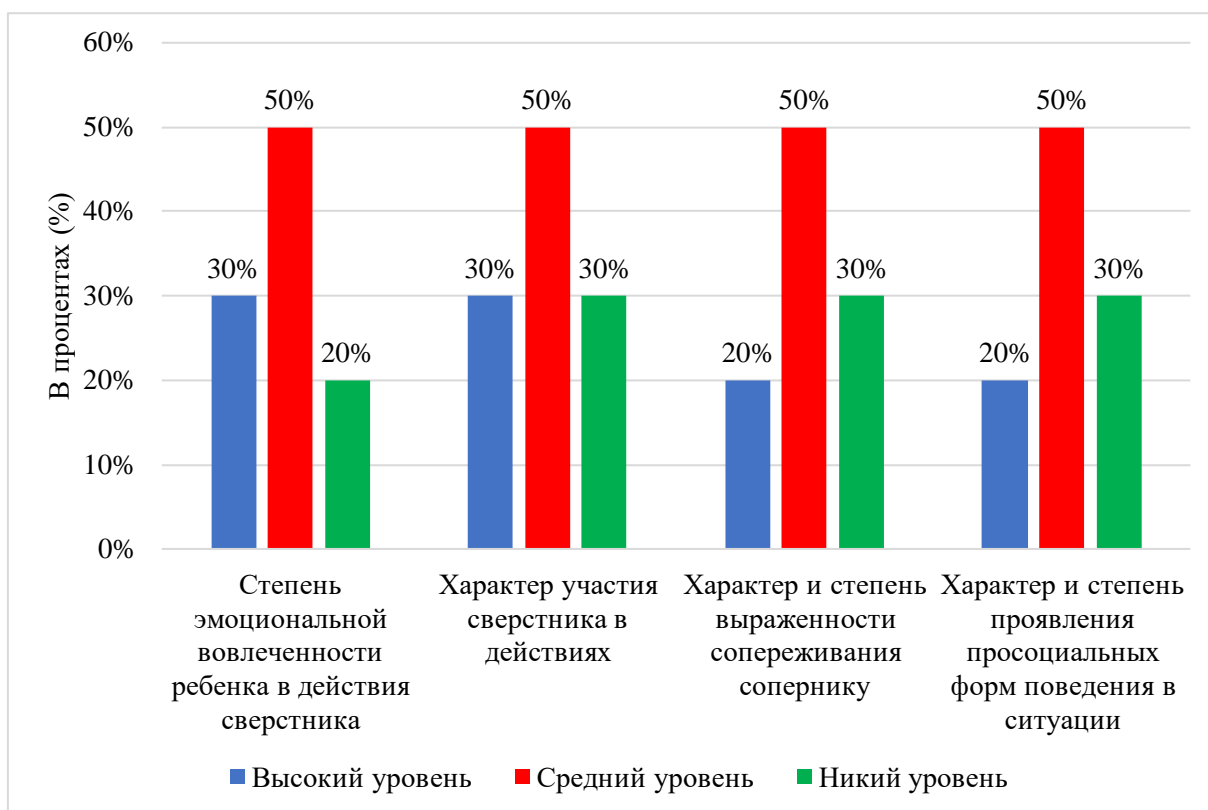


Рисунок 6 – Результаты исследования коммуникативных навыков старших дошкольников с ТНР по методике проблемных ситуаций Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой (контрольный этап)

Анализ полученных данных диагностики показал следующее.

По степени эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника. У детей с высоким уровнем готовности к оказанию действенной помощи поднялся на 10% (1 человека) и стал составлять 30% (3 человека).

Средний уровень у детей повысился и составил – 50% (5 человек), что говорит о повышенной демонстрации детей своего интереса к сверстникам и осведомлением их действиями, а также они стали выражать комментарии по отношению к ним.

Детей с низким уровнем эмоциональной вовлеченностью стало 20% (2 человека), они по-прежнему изредка обращают свое внимание на деятельность других детей и не часто вскользь задают незначительные вопросы.

По характеру участия в действиях сверстников. На высоком уровне – 30% (3 человека) и 50% (5 человек) – со средним уровнем. Эти дети

выражают позитивные эмоции (одобряют) дают советы и демонстративные оценки, ассоциируют с собой, говорят о себе.

С низким уровнем готовности ребёнка к оказанию действенной помощи – 30% (3 человека). Дети с низким уровнем, выражают негативные оценки (ругают, насмеваются).

По характеру и степени выраженности сопереживания сверстнику на высоком уровне 20% (2 человека) – дети поддерживают второго участника, проявляют чувство эмпатии и стараются помочь.

50% (5 человек) – занимают средний уровень готовности. Дети все также соглашаются с любой оценкой взрослого, вне зависимости от того какая она положительная или отрицательная. Такое поведение ребят подтверждает то, что взрослые люди для них являются авторитетами и занимают высокое положение в их глазах.

У 20% (2 детей) проявляется низкий уровень, что говорит о неоспоримом содействии в критике со стороны взрослого.

По характеру и степени проявления просоциальных форм поведения в ситуации. На высоком уровне 20% (2 ребенка) – дети, которые с охотой делятся своими элементами мозаики с другим участником эксперимента.

Средний уровень составил 50% (5 человек). Дети на среднем уровне, как и раньше, пытаются найти другой вариант, чтобы не делиться со сверстником своими элементами мозаики, говоря, что у них и та мало деталей, и что им самим нужно.

Низкий уровень снизился до 30% (3 человек). Ребята продолжают с неохотой делиться своей мозаикой. Нам, как и раньше приходится применять свой авторитет для воздействия на ребенка. И даже после напора ребенок продолжает делиться не всеми элементами, при этом ожидая благодарности в ответ.

С целью повторного определения способностей к коммуникативным навыкам детей во взаимоотношениях со сверстниками была повторно проведена методика «Картинки», которая очень хорошо позволяет

определить способности ребенка к коммуникации во взаимоотношениях со сверстниками, а также способность решать конфликтные ситуации.

Результаты диагностического задания методики проблемной ситуации «Картинки» после эксперимента представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты исследования коммуникативных навыков старших дошкольников с ТНР по методике проблемной ситуации «Картинки» (контрольный этап)

Ответ ребенка	Количество детей	Процентное соотношение
1	2	3
Уход от ситуации («Убегу», «Не знаю», «Обижусь»)	0	0%
Агрессивный подход («Прогоню», «Побью»)	1	10%
Вербально-оценочное решение («Скажу, что так нельзя», «Объясню как надо»)	7	70%
Конструктивное решение («Найду других друзей», «Построю новый дом»)	2	20%

Для наглядности приведём полученные данные в диаграмму и отобразим на рисунке 7.

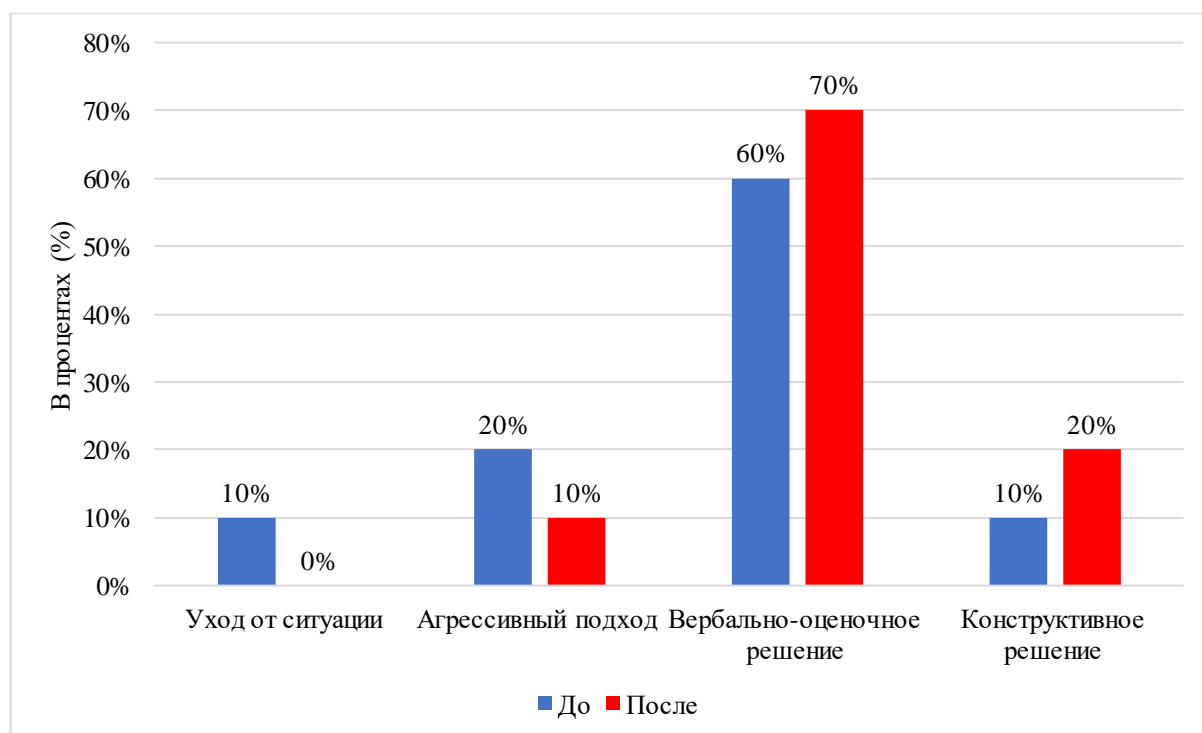


Рисунок 7 – Сравнительные результаты исследования коммуникативных навыков старших дошкольников с ТНР по методике проблемной ситуации «Картинки» на констатирующем и контрольном этапах исследования

С повторным диагностируемым заданием «Картинки» Е.О. Смирновой и Е.А. Калягиной дети справились очень хорошо, где можно видеть, что количество детей с низким уровнем больше нет.

Агрессивный подход использовал 1 ребенок (10%).

Дети на среднем уровне благополучия увеличились до 7 (70%) вместо 6 (60%) описанных ранее детей, чему на наш взгляд поспособствовала проведенная беседа, в ходе которой ребятам было рассказано, как дружелюбно можно решить конфликт.

А количество детей на высоком уровне увеличилось на 1 (10%) и составило 2 (20%), что говорит о расположении детей к коммуникации во взаимоотношениях со сверстниками и способности решать конфликтные ситуации в общении со сверстниками.

Анализируя данные показатели, можно сделать вывод о том, что процент детей, умеющих решать проблемные ситуации, увеличился, что благотворно повлияло на динамику уровня коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ТНР. Они научились правильно объяснять свои поступки и искать варианты решения ситуаций по средствам эмпатии и компромиссов в игре.

В целом дети стали более коммуникабельны. Наблюдалось повышение самооценки. Дети чувствовали поддержку со стороны взрослых и сверстников. Могли посмотреть на себя и свои возможности более реалистично.

Таким образом, сравнительный анализ полученных результатов констатирующего и контрольного эксперимента позволил увидеть положительную динамику в группе. Это доказывает эффективность разработанных и реализованных в образовательной деятельности с детьми направленных на формирование у детей старшего дошкольного возраста с ТНР коммуникативных навыков по средствам сюжетно-ролевых игр.

Выводы по второй главе

Нами была проведена экспериментальная работа по развитию коммуникативных навыков старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в сюжетно-ролевой игре.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что уровень развития коммуникативных навыков у детей с ТНР недостаточный. На основе результатов констатирующего эксперимента был организован и проведен формирующий эксперимент, целью которого было разработка и реализация плана работы с детьми по созданию психолого-педагогических условий, направленных на формирование умений решать конфликтные ситуации. Приоритетным психолого-педагогическим условием являлось определение сюжетно-ролевых игр для детей с учетом их возрастных особенностей.

Формирующий эксперимент включал три этапа: мотивационный, обучающий и деятельностный. Все мероприятия проводились в тесном сотрудничестве педагогов с воспитанниками. На каждом этапе были созданы психолого-педагогические условия с учетом интересов и предпочтений старших дошкольников с ТНР, используя современное игровое содержание.

Мотивационный этап был направлен на формирование у детей коммуникативных навыков и умений решать конфликтные ситуации в игре. Приоритетным психолого-педагогическим условием являлось определение сюжетно-ролевых игр для детей с учетом их возрастных и физиологических особенностей, что позволяло им быть творческими преобразователями в разнообразных сферах человеческой деятельности и отношениях с окружающим миром. Учитывалась также свободная, творческая природа самой игры, доставляющая детям естественную радость и удовольствие, задействовалась природная активность ребенка. На данном этапе использовали формы, методы и приемы работы, направленные на побуждение детей к проявлению навыков в отношении стратегии переговоров, активных действий, инициативности в процессе познавательно-исследовательской деятельности.

Контрольный срез подтвердил эффективность экспериментальной работы. Уровень сформированности коммуникативных навыков у детей

существенно повысился, что свидетельствует положительная динамика сравнительных результатов диагностики детей на констатирующем и контрольном этапах.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психологических и педагогических источников по проблеме развитие коммуникативных навыков старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в сюжетно-ролевой игре показал, что исследованиями в данной области занимались многие зарубежные и отечественные психологи и педагоги.

Исследователи, занимавшиеся данной проблемой, отмечают, что понятие коммуникативные навыки – это способность человека взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретируя получаемую информацию, а также правильно ее передавая.

Также мы выяснили, что, дети с ТНР имеют ряд особенностей в формировании социально-коммуникативных навыков вследствие своего речевого дефекта, что показывает негативное явление на развитие личности ребенка. Таким образом, дети с ТНР испытывают значительные затруднения в формировании социально-коммуникативных навыков. Детям сложно первыми вступать в диалог, правильно распознавать эмоциональное состояние партнера по общению, выбрать необходимую линию поведения.

Кроме того, было обозначено, что игровые занятия для ребёнка являются одним из самых эффективных методов для развития речи. Важно, что сюжетно-ролевая игра строится на взаимодействии ребенка со сверстниками и взрослыми.

Экспериментальное исследование показало, что Уровень сформированности коммуникативных навыков у детей существенно повысился, что свидетельствует положительная динамика сравнительных результатов диагностики детей на констатирующем и контрольном этапах.

В результате проведённой нами коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков у детей старшей дошкольного возраста с ТНР мы наблюдали значительное улучшение показателей повторного исследования.

Таким образом, гипотеза исследования, что коммуникативные навыки у детей старшего дошкольного возраста с ТНР значительно улучшатся при внедрении в сюжетно-ролевых игр – подтверждена.

Детский возраст характеризуется повышенной ранимостью и чувствительностью, требует к себе особого внимания, ведь организм ребёнка ещё очень хрупок и каждый день промедления в своевременной диагностике и начале восстановительной работы грозит обернуться трагедией.

В связи с этим требуется специальная работа по коррекции и формированию коммуникативных навыков со сверстниками в целях оптимальной и эффективной адаптации детей с ТНР к условиям и требованиям социума.

Разработанная нами коррекционно-развивающая программа, направлена на развитие благоприятного отношения к сверстникам у детей старшего дошкольного возраста с ТНР, на сплочение детского коллектива, на развитие эмпатии.

Данная работа поможет в работе дошкольных психологов, логопедов, воспитателей специальных групп дошкольных учреждений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акулова, О. В. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «Детство» / О. В. Акулова, Т. И. Бабаева. – СПб.: Детство-Пресс, 2014. – 280 с.
2. Александрова, О. А. Формирование коммуникативных умений общения / О. А. Александрова. – М.: Просвещение, 2005. – 265 с.
3. Алексеева, М. М. Речевое развитие дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М.: Академия, 2008. – 400 с.
4. Алиева Т. И. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «Истоки» / Т. И. Алиева, Т. В. Антонова. – М.: Сфера, 2014. – 161 с.
5. Алиева, Т. И. Примерная образовательная программа дошкольного образования «Истоки» / Т. И. Алиева, Т. В. Антонова. – М.: Сфера, 2014. – 161 с.
6. Андреева, Г. М. Социальная психология: учеб. для высш. учеб. заведений / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс. – 290 с.
7. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей: развитие диалогического общения / А. Г. Арушанова. – Центр «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2004. – 222 с.
8. Баряева, Л. Б. Примерная адаптированная образовательная программа дошкольного образования / Л. Б. Баряева, Л. В. Лопатина. – СПб.: Питер, 2014. – 387 с.
9. Басов, М. Я. Избранные психологические произведения / М. Я. Басов. – М.: Педагогика, 1998. – 432 с.
10. Белинская, Е. П. Социальная психология личности / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 301с.

11. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики: учебное пособие для студ. высш. Пед. учеб. заведений / А.С. Белкин – М.: Издательский центр Академия, 2000. – 192 с.
12. Белошистая, А. В. Развиваем связную речь / А. В. Белошистая, А. А. Смага // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 7. – 164 с.
13. Битова, А.Л. Методы и приемы стимуляции речи у детей, имеющих тяжелые и множественные нарушения развития / АЛ. Битова, Л. А. Островская // Практический психолог и логопед в школе и ДООУ: научно-методический журнал / ред. Т. П. Мищенко. – 2012. – № 4. – 185 с.
14. Большакова, С. Е. Речевые нарушения и их преодоление / С. Е. Большакова. – М.: Сфера, 2005. – 160 с.
15. Большой энциклопедический словарь. – М.: АСТ, Астрель, 2008. – 553 с.
16. Бондаренко, Б.С. Комплексная реабилитация детей с ограниченными возможностями вследствие заболевания нервной системы: методические рекомендации / Б. С. Бондаренко. – М.: ВЛАДОС, 2013. – 300 с.
17. Вегнер, А. Л. Психологическое обследование младших школьников / А. Л. Вегнер, Г. А. Цукерман. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. – 159 с.
18. Венгер, Л. А. Сюжетно-ролевая игра и психическое развитие ребенка. Игра и её роль в развитии ребенка дошкольного возраста / Л. А. Венгер. – М.: Педагогика, 1988. – 172 с.
19. Веракса, А. Н. Развитие речи в дошкольном детстве / А. Н. Веракса // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2009. – № 1. – 205 с.
20. Веракса, Н. Е. Диагностика готовности ребенка к школе / Н. Е. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2007 – 47 с.
21. Воронцова, М. А. Коммуникативные навыки детей дошкольного возраста и необходимость их развития средствами игры / М.А. Воронцова,

Ш. С. Абдрахманова // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. – 2016. – № 3. – С. 107-112.

22. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии. М.: Союз, 2006. – 224 с.

23. Гидденс, Э. Социология / Э. Гидденс. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 632 с.

24. Демиденко, О. П. Специальная педагогика: учеб. пособие / О. П. Демиденко. – Ставрополь: СКФУ, 2015. – 261 с.

25. Долганова, И. А. Развитие коммуникативных способностей дошкольников в изодетельности в специально организованном процессе обучения / И. А. Долганова, И. А. Медведева // Психология образования: реализация системно-деятельностного подхода: материалы Всерос. науч.-практ. конф.: в 2 ч. / сост. С. В. Истомина. – Шадринск: Шадр. Дом Печати, 2011. – Ч. 1. – 141 с.

26. Дыбина, О. В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5-7 лет / О. В. Дыбина. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 24 с.

27. Жуков, Ю. М. Эффективность обратной связи при совершенствовании коммуникативных умений / Ю. М. Жуков // Журнал практического психолога. – 2007. – № 5. – 256 с.

28. Запорожец, А. В. Игра и развитие ребенка. Психология и педагогика игры дошкольника / А. В. Запорожец; под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. – М.: Просвещение, 1996. – 351 с.

29. Кидрон, А.А. Коммуникативная способность и ее совершенствование / А.А Кидрон. – Ленинград, 2007. – 235 с.

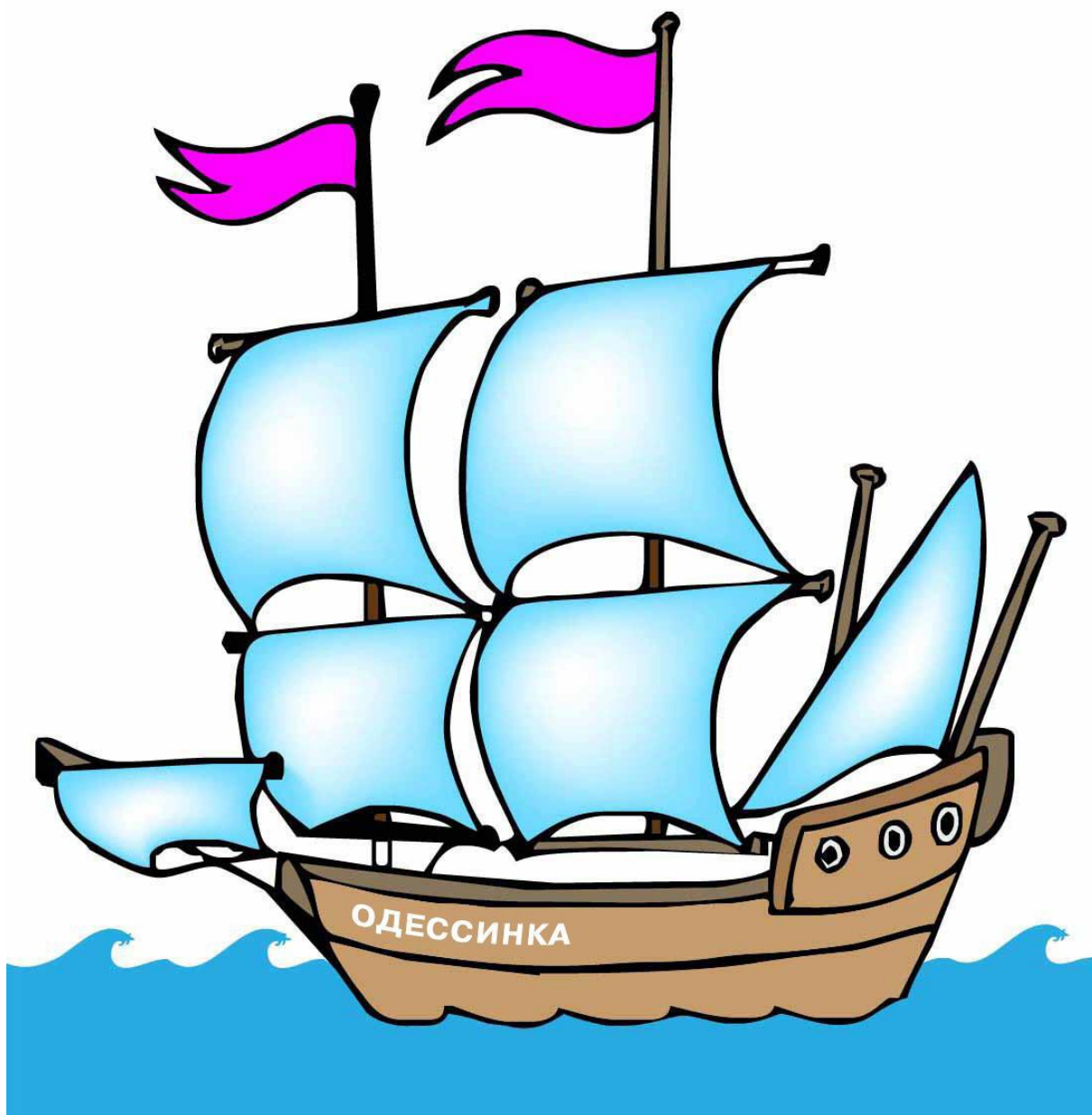
30. Кулигина, Е. А. Коммуникативные способности дошкольников как фактор социальной адаптации / Е. А. Кулигина, Е. В. Кислякова // Практический журнал. Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2010. – № 5. – С. 61.

31. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. – 368 с.
32. Лисина, М.И. Общение и речь. Развитие речи у детей в общении со взрослыми / М. И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 207 с.
33. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина; под ред. А. Г. Рузской. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 384 с.
34. Мухина, В. С. Детская психология – М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2000. – 164 с.
35. Мясищев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев – М.: МПСИ, 2005. – 429 с.
36. Недоспасова, В. А. Растем играя: пособие для воспитателей и родителей / В. А. Недоспасова. – М.: Просвещение, 2002. – 94 с.
37. Проняева, С.В. Интеграция задач образовательной области «Коммуникация» с другими видами детской активности / С. В. Проняева // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 6. – 93 с.
38. Рояк, А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка / А. А. Рояк. – М.: Педагогика, 1998 – 120 с.
39. Рубинштейн, С. Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности / С. Л. Рубинштейн. – М., 1998. – 45 с.
40. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях: пособие для воспитателей / под ред. М.А. Васильевой. – М.: Просвещение, 1986. – 112 с.
41. Сибгатулина, Г.Ю. Игровые приемы и ситуации при урочной форме занятий / Г.Ю. Сибгатулина // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития. – 2016. – № 3 – С. 228-230.
42. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников / Е. О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005 – 160 с.

43. Стернин, И.А. Нормы коммуникативного поведения / Нормы человеческого общения. – Горький, 2000. – 232 с.
44. Телегина, Г.Н. Методика комплексной диагностики коммуникативных умений и навыков дошкольников / Н.В. Мельникова, Н.И. Прилепская, Г.Н. Телегина // Методист. – 2009. – № 9. – С. 64-69.
45. Фопель, К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие / Пер. с нем.; в 4-х томах. Т. 4. – М.: Генезис, 2001. – 360 с.
46. Хаустов, А.В. Формирование навыков речевой коммуникации / А. В. Хаустов. – М.: ЦПМССДиП, 2010. – 87 с.
47. Хузеева, Г.Р. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности дошкольника: психолого-педагогическая служба сопровождения ребенка / Г. Р. Хузеева. – М.: ВЛАДОС, 2014. – 19 с.
48. Шмаков, С.А. Игры учащихся – феномен культуры / С.А. Шмаков. – М.: Новая шк., 1994. – 239 с.
49. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
50. Якобсон, С. Г. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «Радуга» / Т. И. Гризик, С. Г. Якобсон – М.: Просвещение, 2014. – 111 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Стимульный материал к методике диагностики «Капитан корабля»



ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Комплекс сюжетно-ролевых игр для развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

Сюжетно-ролевая игра «Участники дорожного движения»

Задачи: помогать детям налаживать взаимодействие в совместной игре, развернуть сюжет, обогащать словарь, развивать речь детей

Роли: шофёр, пассажир, бензозаправщик, полицейский, водитель др. машины

Игровые действия: ведёт машину, рулит, подаёт сигнал, устраняет неполадки, делает остановки, объявляет их, покупает билет, выходит на остановках, соблюдает правила поведения в общественном транспорте, сидит. заливает в машину бензин, берёт деньги, пробивает чек. регулирует движение, штрафует водителя за нарушение, делает замечания шофёру, пассажиру. перевозит груз, рулит, ведёт машину.

Предварительная работа: Рассмотрение иллюстраций о машинах. Беседа о ПДД. Изготовление атрибутов для игры (билеты, чеки).

Игровой материал: билеты, элементы костюмов, атрибуты (бензозаправочная станция), рули, жезл, форма полицейского спецодежда для водителей, чек, деньги.

Сюжетно-ролевая игра «Кафе»

Задачи: помогать детям налаживать взаимодействие в совместной игре, развернуть сюжет, обогащать словарь, развивать речь детей

Роли: повар, официант, посетители, уборщицы.

Игровые действия: Повара готовят что-то необычное и вкусное. Официанты, которые подают еду, предлагают меню, берут заказ, подают блюда, отдают счет и принимают оплату. Посетители делают заказ, оплачивают его. Все спокойно и вежливо разговаривают.

Предварительная работа: Рассматривание иллюстраций о кафе. Беседа о правилах этикета. Изготовление атрибутов для игры (меню, чеки).

Игровой материал: меню, чек, элементы костюмов, атрибуты (столы, стулья, столовые приборы, муляжи продуктов питания), деньги.

Сюжетно-ролевая игра «Семья»

Задачи: помогать детям налаживать взаимодействие в совместной игре, развернуть сюжет, обогащать словарь, развивать речь детей.

Роли: мама, папа, дочка, сын, бабушка, дедушка и т.д.

Игровые действия: Едят, чистят зубы, ложатся спать, играют, выполняют домашние дела. Вместе ужинают за одним столом, все вместе убирают со стола и моют посуду. Ну а если кто-то заболел заботятся друг о друге и вызывают врача.

Предварительная работа: Рассматривание иллюстраций о семье. Беседа о правилах и традициях семьи. Изготовление атрибутов для игры.

Игровой материал: атрибуты домашнего быта, элементы костюмов.

Сюжетно-ролевая игра «Поликлиника»

Задачи: Вызвать у детей интерес к профессии врача. Воспитывать чуткое, внимательное отношение к больному, доброту, отзывчивость, культуру общения.

Игровые действия: Больной идет в регистратуру, берет талон к врачу, идет на прием. Врач принимает больных, внимательно выслушивает их жалобы, задает вопросы, прослушивает фонендоскопом, измеряет давление, смотрит горло, делает назначение. Медсестра выписывает рецепт, врач подписывает. Больной идет в процедурный кабинет. Медсестра делает уколы, перевязывает ранки, смазывает мазью и т.д. Санитарка убирает кабинет, меняет полотенце.

Игровые ситуации: «На приеме у лорврача», «На приеме у хирурга», «На приеме у окулиста» и др.

Предварительная работа: Экскурсия в медицинский кабинет д/с. Наблюдение за работой врача (прослушивает фонендоскопом, смотрит

горло, задает вопросы). Слушание сказки К. Чуковского «Доктор Айболит». Чтение литературных произведений: Я. Забила «Ясочка простудилась», Э. Успенский «Играли в больницу». Рассматривание медицинских инструментов (фонендоскоп, шпатель, термометр, тонометр, пинцет и др.) Беседа с детьми о работе врача, медсестры. Рассматривание иллюстраций о враче, медсестре. Лепка «Подарок для больной Ясочки». Изготовление с детьми атрибутов к игре с привлечением родителей (халаты, шапки, рецепты, медицинские карточки, талоны и т.д.)

Игровой материал: халаты, шапки, карандаш и бумага для рецептов, фонендоскоп, тонометр, градусник, вата, бинт, пинцет, ножницы, губка, шприц, мази, таблетки, порошки и т.д.

Сюжетно-ролевая игра «Ветлечебница»

Задачи: вызвать у детей интерес к профессии ветеринарного врача; воспитывать чуткое, внимательное отношение к животным, доброту, отзывчивость, культуру общения.

Роли: ветеринарный врач, медсестра, санитарка, работник ветеринарной аптеки, люди с больными животными.

Игровые действия: В ветеринарную лечебницу приводят и приносят больных животных. Ветеринарный врач принимает больных, внимательно выслушивает жалобы их хозяина, задает вопросы, осматривает больное животное, прослушивает фонендоскопом, измеряет температуру, делает назначение. Медсестра выписывает рецепт. Животное относят в процедурный кабинет. Медсестра делает уколы, обрабатывает и перевязывает раны, смазывает мазью и т.д. Санитарка убирает кабинет, меняет полотенце. После приема хозяин больного животного идет в ветеринарную аптеку и покупает назначенное врачом лекарство для дальнейшего лечения дома.

Предварительная работа: Чтение литературных произведений: В. Маяковский «Кем быть?». Беседа с детьми о работе ветеринарного врача.

Рисование «Мое любимое животное» Изготовление с детьми атрибутов к игре с привлечением родителей (халаты, шапки, рецепты и т.д.)

Игровой материал: животные, халаты, шапки, карандаш и бумага для рецептов, фонендоскоп, градусник, вата, бинт, пинцет, ножницы, губка, шприц, мази, таблетки, порошки и т.д.

Сюжетно-ролевая игра «Салон красоты»

Задачи: расширить и закрепить знания детей о работе в «Салоне красоты», вызвать желание выглядеть красиво, воспитывать культуру поведения в общественных местах, уважение, вежливое обращение к старшим и друг к другу.

Роли: парикмахер, мастер маникюра, мастер косметического кабинета, кассир, уборщица, клиенты.

Игровые действия: Парикмахер моет волосы, причесывает, делает стрижки, красит волосы, бреет, освежает одеколоном. Мастер маникюра делает маникюр, покрывает ногти лаком, дает рекомендации по уходу за руками. Мастер косметического кабинета делает массаж лица, протирает лосьоном, смазывает кремом, красит глаза, губы и др. Кассир выбивает чеки. Уборщица подметает, меняет использованные полотенца, салфетки. Посетители вежливо здороваются с работниками салона, просят оказать услугу, советуются с мастерами, платят в кассу, благодарят за услуги.

Предварительная работа: Посещение детьми парикмахерской с родителями. Рассказы детей о том, что они делали в парикмахерской. Рассказ воспитателя о культуре поведения в общественных местах. Рассматривание альбома с образцами причесок. Рассматривание буклетов с образцами косметических средств. Дидактическая игра «Причешем куклу красиво». Дидактическая игра «Золушка собирается на бал». Изготовление атрибутов к игре с привлечением родителей (халаты, пелеринки, полотенца, салфетки и др.)

Игровой материал: зеркало, набор расчесок, бритва, ножницы, машинка для стрижки волос, фен для сушки, лак для волос, одеколон, лак

для ногтей, детская косметика, альбом с образцами причесок, краска для волос, халаты, пелеринки, полотенца, касса, чеки, деньги, швабра, ведро.

Сюжетно-ролевая игра «Детский сад»

Цель – формировать у детей уверенность, умение общаться с окружающим миром. Учить распределять роли, исполнять соответствующую роль.

Задачи:

- учить детей принимать на себя роль сотрудника детского сада;
- развивать воображение в использовании предметов-заместителей в соответствии с их назначением;
- совершенствовать умение размещаться в пространстве;
- воспитывать желание быть заботливыми сотрудниками детского сада.

Предварительная работа: рассматривание иллюстраций всех профессий, связанных с детским садом, обсуждение их необходимости.

Оборудование: деревянный конструктор, куклы, постельные принадлежности для кукол, муляжи продуктов питания, детская посуда, халат и шапка доктора, фонендоскоп, градусник, вата, бинт, ножницы, шприц, зеркало.

Ход игры

Педагог

- Уважаемые сотрудники детского сада, все ли уже готовы начать работать?
- Напомните, как наш детский сад называется.
- О, телефон звонит. Ало, кто говорит? Мария Степановна? Что хотели? Хотите дочку Танечку в садик привести? В какую группу? В группу Василек? (детям): Кто у нас сотрудники группы Василек? Вы готовы принять Танечку, в вашей группе есть место? (маме): Приводите, ждем Вас.
- Надо спешить открывать детский сад, дети уже собираются. Кто самый первый приходит в детский сад (повара)

– Кто у нас повар? Где в нашем детском саду будет кухня? (на ковре).

Идите, готовьтесь.

– Кто будет заботиться о том, чтобы детям было удобно спать? Где вы будете их укладывать? (нянечка)

– Кто будет заботиться о том, чтобы дети погуляли, отдохнули на воздухе? (воспитатель) Где вы будете строить участок? (в парке на воздухе).

– Кто еще будет работать в нашем детском саду? Отправляйтесь на работу кладовщик, доктор, прачка, психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, логопед.

Дети обустривают свои «рабочие места», начинается сюжетно-ролевая игра.

Воспитатель (за 5 мин. до окончания игры):

– Уважаемые сотрудники группы, подойдите ко мне. Дети заснули? Спят крепко. Молодцы. Кроватки получились ровными, прочными. Всем ли хватило чистого белья? Уважаемые сотрудники, по тому, как хорошо заснули дети и спят крепко, вы хорошо о них позаботились. Но наступает вечер, скоро за детьми придут родители, начинайте детей поднимать, они должны еще после сна глазки вымыть.

– Уважаемые сотрудники детского сада, рабочий день заканчивается, за детьми пришли родители. Проводите детей к ним и приходите ко мне на совещание.

– Посмотрим, какой у нас получился детский сад. Вовремя все пришли на работу, никто не опоздал? Родители остались довольны? (Рассмотреть каждый цех)

– Повара, что вкусного вы сегодня приготовили для детей (рассказали меню)

– Уважаемые сотрудники группы все ли детки съели? Животы не заболели? Все ли вы успели сегодня, и почитать и покормить, руки не забыли детям помыть?

– Поднимите руки сотрудники младшей группы. Какие кровати вы сделали, какое белье положили на кровати, приятно ли было детям спать? То- то дети и говорили, что они сегодня выспались.

– Доктор, расскажите, все ли дети сегодня были здоровыми? Ни у кого не поднималась температура?

– Молодцы, рабочий день в детском саду сегодня прошел отлично!

Пора закрывать наш детский сад!

Сюжетно-ролевая игра «Магазин»

Цель – формировать у детей уверенность, умение общаться с окружающим миром. Учить распределять роли, исполнять соответствующую роль.

Задачи:

– уточнить и расширить словарь и речевой материал по теме «Магазин»;

– научить детей умению обращаться к продавцу, воспитывать культуру общения, совершенствовать диалогическую форму речи;

– учить детей задавать вопросы и отвечать на них.

Предварительная работа: распределение ролей.

Оборудование: мебель – полки и прилавки; одежда – фартук и шапочки; атрибуты – касса, деньги, банковские карты, ценники, муляжи фруктов, продуктов, кондитерские изделия, торты, хлебобулочные изделия, таблички с названиями отделов магазина.

Ход игры

Педагог (открывает дверь): уважаемые покупатели! Вас приветствует магазин «Ромашка». В нашем магазине вы можете приобрести продукты и все необходимое для вас! Добро пожаловать в наш магазин! (Дети идут в магазин смотрят и выбирают все то, что им понадобится)

Педагог: в магазине вы найдете свежие фрукты, кондитерские изделия, разнообразные торты, большой выбор хлебобулочных изделий, так же имеется бытовая химия и принадлежности гигиены.

Отдел «Фрукты»

Покупатель: здравствуйте!

Продавец: здравствуйте!

Продавец: что вы хотели?

Покупатель: мне, пожалуйста, 1 кг. апельсина.

Продавец: (взвешивает) ровно 1 кг. Возьмите, пожалуйста, и проходите в кассу.

Покупатель: спасибо.

Продавец: приходите еще!

Отдел «Кондитерские изделия»

Покупатель: здравствуйте!

Продавец: здравствуйте! Что вы хотите? У нас есть печенье, конфеты, шоколадки, бублики.

Покупатель: мне, пожалуйста, печенье.

Продавец: сколько вам?

Покупатель: одну упаковку.

Продавец: возьмите, пожалуйста.

Покупатель: спасибо.

Продавец: пройдите, пожалуйста, в кассу. Спасибо за покупку!

Отдел «Торты»

Покупатель: здравствуйте.

Продавец: здравствуйте! Что вы хотите купить? У нас много тортов, пирожных.

Покупатель: мне, пожалуйста, пирожное.

Продавец: возьмите, пожалуйста. Пройдите в кассу.

Покупатель: спасибо!

Продавец: приходите еще.

Итог игры

Педагог: ребята, где мы с вами были?

Дети: (отвечают) в магазине.

Педагог: что продают в магазине?

Дети: (перечисляют): фрукты, конфеты, печенье, бублики, торты, хлеб

и т. д.

Педагог: а что вы купили?

Дети: (перечисляют).

Педагог: а вам понравилось играть?

Дети: (отвечают).

Педагог: вы действительно играли хорошо. Молодцы!