



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ

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

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Психолого-педагогическое сопровождение развития коммуникативных
умений у детей старшего дошкольного возраста
с общим недоразвитием речи III уровня

Выпускная квалификационная работа по направлению 44.04.03

Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) «Психолого-педагогическое сопровождение
лиц с нарушениями речи» по заочной форме обучения

Проверка на объем заимствований:

73,86 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

«20» 11 2019.

зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

Д.А. Дружинина
к.п.н., доцент Д.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-306/173/2-2

Калошина Дарья Валерьевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ

Бородина Вера Анатольевна

Челябинск
2020

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	4
1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	9
1.1 Закономерности развития коммуникативных умений в онтогенезе.....	9
1.2 Особенности развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня.....	23
1.3 Условия психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня.....	30
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	40
2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 3 УРОВНЯ	42
2.1 Изучение уровня развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	42
2.2 Содержание работы по психолого-педагогическому сопровождению развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня	54
2.3 Результаты экспериментальной работы по психолого-педагогическому сопровождению развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня.....	66
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	72
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	74

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	80
ПРИЛОЖЕНИЕ	89

ВВЕДЕНИЕ

Современное общество нуждается в коммуникабельных образованных кадрах, способных быстро включаться в трудовую деятельность. От уровня овладения коммуникативными навыками зависит не только адаптация детей в образовательном учреждении, но и их социализация, успех в профессиональной деятельности, активность в общественной жизни и, возможно, личное счастье.

Наиболее интенсивно коммуникативное развитие ребенка проходит в дошкольный период детства и зависит от опыта общения со сверстниками. Именно этот опыт является базисом его дальнейшего личностного и социального развития. По мнению Т.Д. Марцинковской, погашение таких негативных явлений в поведении, как агрессивность, отчужденность, жестокость, враждебность, зависит и от своевременной помощи, и от полноценности развития ребенка в период дошкольного детства.

Огромную роль в коммуникативном развитии ребенка играет его общение и со взрослыми, что подтверждается многочисленными исследованиями (Л.Г. Галигузова, Т.М. Землятухина, С.В. Корницкая, М.И. Лисина, С.Ю. Мещерякова, R. Spitz). Недостаточность общения со взрослыми в раннем и дошкольном возрасте приводит к глубокому недоразвитию.

Не случайно Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования уделяет большое внимание социально – коммуникативному развитию дошкольников, которое должно быть направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости,

сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации, формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Формирование коммуникативных умений вследствие своей социальной значимости приобретает особую актуальность для детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР).

В настоящее время наблюдается рост числа детей с речевыми проблемами, в частности с ОНР. Наличие данного дефекта препятствует становлению у детей полноценных коммуникативных связей, провоцирует дезадаптивные процессы в социальной сфере (Т.Н. Волковская, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина). Реализация ФГОС для детей с нарушениями речи и реализация вариативных моделей их обучения актуализирует проблему коммуникативного развития таких детей, овладение детьми средствами и способами взаимодействия с окружающими.

Проблема коммуникативного развития детей с речевыми нарушениями привлекает внимание ученых (логопедов, педагогов, психологов) и практиков.

В педагогике проблема формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста изучается Е.В. Кобленской, И.В. Лабутовой, Р.А. Максимовой, Е.Е. Боровковой, М.Е. Дашкиным, Ю.Н. Емельяновым и др.).

В логопедии проблема преодоления ОНР у дошкольников в процессе обучения и воспитания освещена в трудах Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, Р.Е. Левиной. Коммуникативная деятельность детей дошкольного возраста с ОНР исследуется О.С. Павловой, Л.Г. Соловьевой и др. Проблема формирования коммуникативных умений и дошкольников

с ОНР рассматривается в работах Е.Г. Федосеевой. Вклад в разработку адаптированной образовательной программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи внесли Л.Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О.П. Гаврилушкина, Г.Г. Голубева, Л.В. Лопатина, Н.А. Ноткина, Н.Н. Яковлева.

В психологии проблема влияния общения на развитие речи изучается М.И. Лисиной, М. Винце, Э. Пиклер, А.Г. Ружской, А. Рейнштейн.

На практике развитием коммуникативно-речевых умений детей посредством театрально-игровой деятельности занимаются учителя-логопеды детского сада С. Ухабова, Я.Л. Юдина, педагог-психолог И.С. Захарова.

В месте с тем анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблема формирования коммуникативных умений у дошкольников с ОНР недостаточно исследована, в частности не в полной мере изучены педагогические условия реализации данного процесса.

С учетом актуальности проблемы была сформулирована тема исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня».

Цель: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить комплекс занятий по развитию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня в условиях психолого-педагогического сопровождения.

Объект: процесс развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня.

Предмет: коррекционная работа по развитию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения в условиях психолого-педагогического сопровождения.

Задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить особенности развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня.

3. Разработать комплекс занятий по развитию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения.

4. Экспериментальным путем проверить эффективность комплекса занятий по развитию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Гипотеза исследования: развитие коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня будет более успешным, если будет разработан и реализован комплекс специальных коррекционных занятий, реализуемый в условиях в условиях психолого-педагогического сопровождения.

Теоретическая база исследования: основные положения теории онтогенетического подхода в дефектологических исследованиях, связанных с общностью закономерностей психического развития в норме и при патологии (Л.С. Выготский, М.С. Коган, Е.М. Мастюкова и др.); основные положения теории речевой деятельности (И.А. Зимняя, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов, А.А. Леонтьев и др.), согласно которой коммуникативные способности рассматриваются как высшие психические функции, которые в своем становлении детерминированы деятельностью; положения коммуникативно-деятельностного подхода к диагностике и коррекции речевого развития (О.Е. Громова, Г.В. Чиркина, Е.В. Шереметьева, Т.Б. Филичева и др.).

База исследования: Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад комбинированного вида № 118 п. Полевой».

Научная новизна: определены условия развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Практическая значимость: уточнено понятие коммуникативных умений, выявлены закономерности их развития в онтогенезе, определены особенности их развития у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня, определены условия психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня, разработан комплекс занятий по развитию коммуникативных умений у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня.

Методы исследования: изучение литературы, документации ДОУ, анкетирование, использование диагностических методик, наблюдение детей в свободной игровой деятельности, игровой метод, метод моделирования ситуаций с диалогом.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, списка использованных источников, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Закономерности развития коммуникативных умений в онтогенезе

Слово «коммуникация» - одно из многих иностранных слов, которые в настоящее время широко употребляются в русском языке. Оно происходит от латинского слова *communis*, что означает, делаю общим, связываю, общаюсь.

Термин «коммуникация» имеет несколько значений. Мы будем понимать под коммуникацией процесс передачи информации от источника к получателю с целью изменить его знания, установки или поведение [20].

Наиболее близким к слову «коммуникация» является русское слово «общение». Общение – это сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимание другого человека [20].

Соотношение понятий «коммуникация» и «общение» можно представить в виде следующей схемы.

Таблица 1 – Соотношение понятий «коммуникация» и «общение»

Соотношение понятий	
Общение	Коммуникация
1	2
Более узкое по объему понятие. Форма взаимодействия между людьми. Предполагает активность обоих участников взаимодействия. Это обмен мыслям, чувствами, переживаниями.	Более широкое по объему понятие – «связь». Взаимодействие двух систем от одной к другой передается сигнал, несущий информацию. Может быть односторонней или осуществляться между неживыми объектами.

Т.о., эти два понятия разные по объему. В фундаменте коммуникации лежит общение. Нас в коммуникациях интересуют психологические аспекты, которые проявляются в большей степени в общении, поэтому мы будем использовать оба понятия как синонимы.

Способность человека к коммуникации определяется в психолого-педагогических исследованиях как коммуникативность (Г.М. Андреева, А.Б. Добрович, Н.В. Кузьмина, А. Джекобе). Для того, чтобы обладать коммуникативностью, человек должен овладеть определенными коммуникативными умениями.

Содержание понятия «коммуникативные умения» проанализировано в философской (А.А. Брудный, М.С. Коган, Б.Д. Парыгин), в психологической (В.М. Бехтерев, Л.С. Выготский, Г.М. Андреева, В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, Б.Г. Ананьев и др.) и педагогической (В.С. Сухомлинский, А.В. Мудрик) литературе.

Рассмотрим некоторые подходы к интерпретации данного понятия.

С точки зрения узкого подхода (Н.Н. Яковлева) коммуникативные умения – это умения общения непосредственной и опосредованной межличностной коммуникации. [85]. В данном определении представлен лишь поведенческий признак и отсутствуют такие важные составляющие, как коммуникативные знания и действия, которые определяют поведение ребенка в коммуникации.

Более широкий подход учитывает поведенческие аспекты коммуникации. По мнению А.В. Мудрика коммуникативные умения – это умения правильно выстраивать поведение с учетом понимания психологических особенностей индивида [43]. Е.В. Сидоренко, конкретизирует позицию А.В. Мудрик, считает, что коммуникативными умениями является набор освоенных личностью приемов и способов восприятия и передачи коммуникативных сигналов [60].

С точки зрения деятельностного подхода, В.Д. Ширшов отмечает, что коммуникативными умениями можно считать совокупность

коммуникативных действий, имеющую в своей основе готовность личности к общению и адекватное использование его коммуникативных знаний с целью преобразования окружающей реальности [82].

А.Г. Асламов определяет коммуникативные умения как совокупность действий, знаний и способностей в этой области; это осознанные коммуникативные действия детей (на основе знания структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности) и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения [4].

С.В. Конченко отмечает, что в дошкольной педагогике коммуникативные умения являются осознанными коммуникативными действиями детей дошкольного возраста, а также их способностью правильно выстраивать свое поведение и управлять им с учетом определенных задач общения [29].

Данное определение включает в себя два важных момента:

– коммуникативные умения являются осознанные коммуникативные действия детей дошкольного возраста, базирующиеся на системе имеющихся знаний и элементарных умений, усвоенных детьми;

– коммуникативные умения также определяются способностью детей дошкольного возраста управлять своим поведением и прибегать к использованию наиболее рациональных приемов и способов действий при решении коммуникативных задач.

Анализ подходов к определению понятия «коммуникативные умения» показал, что с одной стороны, в науке отсутствует единая его трактовка, с другой стороны – большинство из подходов к интерпретации данного понятия не противоречат, а дополняют друг друга.

Определенный научный интерес представляет подход Г.Р. Кобелевой, поскольку он иллюстрирует содержательные компоненты коммуникативных умений, соответствующие основным сторонам развития личности ребенка. Г.Р. Кобелева определяет коммуникативные умения как

комплекс коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности и позволяющий творчески использовать коммуникативные знания и навыки для точного и полного отражения и преобразования действительности [22].

Поскольку в данной работе речь идет о коммуникативных умениях детей старшего дошкольного возраста, мы будем придерживаться определения С.В. Конченко. Дискуссионным научным вопросом является и вопрос о классификации коммуникативных умений.

Л.В. Чернецкая предлагает следующую классификацию коммуникативных умений:

– вербальные коммуникативные умения – умение выразительно говорить и читать, правильно интонировать свою речь, выражать в словах мысли и чувства;

– невербальные умения – умения владеть своими психофизическими состояниями, снимать эмоциональное напряжение и т.д. [79].

Г.М. Андреева классифицирует коммуникативные умения следующим образом:

– первая группа соответствует коммуникационной стороне общения и включает понятия о целях, мотивах, средствах и стимулах общения, умении ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать высказывания, суждения;

– вторая группа соответствует перцептивной стороне общения и включает понятия об эмпатии, рефлексии, саморефлексии, коммуникативном воспитании и его возможностях, умение слушать и слышать, правильно интерпретировать информацию, понимать подтексты, прогнозировать возможные реакции партнеров в процессе общения;

– третья группа – интерактивная сторона общения, включающая понятия о соотношении рационального и эмоционального факторов в общении, самоорганизацию общения, умение проводить беседу, собрание,

переговоры, увлечь за собой, сформулировать требование, приказ, умение поощрять, наказывать, общаться в конфликтных ситуациях [1].

С точки зрения А.А. Леонтьева, коммуникативные умения включают в себя три группы умений.

Во-первых, группа информационно-коммуникативных умений:

- вступление в процесс общения (выражение просьбы, приветствия, поздравления, приглашения, вежливого обращения);

- ориентировка в партнерах и ситуациях общения (завязывание разговора со знакомыми и незнакомыми людьми; соблюдение правил культуры общения при общении со сверстниками, педагогами, родителями и др.; понимание конкретной ситуации, в которую поставлены собеседники, намерений, мотивов общения);

- соотнесение средств вербального и невербального общения (употребление слов и знаков вежливости; эмоциональное и содержательное выражение мыслей, использование жестов, мимики и символов; получение и снабжение информацией о себе и других предметах разговора; использование рисунков, таблиц, схем, группировка содержащегося в них материала.

Во-вторых, группа регуляционно-коммуникативных умений:

- согласование своих действий, мнений, установок с потребностями собеседника; доверие, помощь и поддержка тех товарищей по общению (помощь нуждающимся в ней, умение уступить, честность, отсутствие уклонений ответов, готовность сказать о своих намерениях, умение дать совет самому и послушать совета другого, доверие своему собеседнику: сверстнику, педагогу, взрослым и д.р.);

- применение своих индивидуальных умений в процессе решения совместных задач;

- оценивание результатов совместного общения (оценивание себя и других критически, умение принять правильное решение, выразить

согласие или несогласие, одобрение или неодобрение, оценивание соответствия вербального поведения невербальному).

В-третьих, группа аффективно-коммуникативных умений:

– умение разделить свои чувства, интересы, настроение с партнерами по общению;

– проявление чуткости, отзывчивости, сопереживания к собеседнику;

– оценивание эмоционального поведения друг друга [39].

Рассмотрим, как происходит развитие коммуникативных умений в онтогенезе. Этот термин в строгом смысле должен относиться к развитию человека в течении всей его жизни, однако практически он применяется к развитию ребенка (мы берем только дошкольный возраст).

Новорожденность (от 0 до 2 месяца). Новорожденный приходит в этот мир без потребности в общении и без умения общаться, правда современные исследователи (Н.Г. Андреева, Л.В. Соколова) обнаружили врожденные предпосылки общения. Это: способности избирательных контактов ребенка с человеком (ребенок отдает предпочтение живым человеческим лицам, а не сложноорганизованным зрительным изображениям, он может выделить человеческий голос среди других звуков, выделить голос матери из прочих голосов, ребенок имеет сложные лингвистические задатки); врожденные схемы взаимодействия (направленность взгляда в момент расположенности к общению, закрывание глаз и отворачивание головы – как сигналы свертывания общения).

О прирожденных способностях точно воспринимать воздействия взрослых и чутко на них реагировать говорит и А.Г. Рузская [54]. Большую часть времени новорожденный погружен в себя и просыпается из-за дискомфорта (ощущения голода, жажды, холода и др.). Неприятные переживания заставляют ребенка беспокоиться, издавать звуки неудовольствия – от кряхтения до крика и плача. Но крик и плач никому не

адресованы, ребенок не посылает окружающим никаких сигналов. Но первый детский крик следует считать зародышем будущей речи.

В конце первого – начале второго месяца ребенок начинает отчетливо выделять взрослого из окружающей обстановки. Ребенок уже способен подражать некоторым мимическим действиям, которые ему демонстрируют (феномен лицевой имитации новорожденных). Взрослый становится для него наиболее привлекательным и удобным объектом восприятия. Постепенно ребенок улавливает коммуникативные послания взрослого. На третьей-четвертой недели у ребенка в состоянии спокойного бодрствования можно наблюдать т.н. ротовое внимание в ответ на обращенный к нему ласковый голос и улыбку взрослого. Оно выражается в том, ребенок замирает, слегка вытягивает губы вперед, происходит глазной контакт.

В возрасте 4-5 недель возникает попытка улыбнуться. Вначале – это беглая, краткая, легкая гримаска – т.н. «гастрическая», «рефлекторная» улыбка. Затем – т.н. социальная улыбка, или улыбка общения – яркая, широкая, длительная. По мнению А. Валлона, улыбка – это жест, адресованный ребенком взрослому. Она с самого начала предназначена тому человеку, с которым ребенок общается [40].

Возникновение ответной реакции ребенка – улыбки на обращение матери – является важнейшим психологическим новообразованием кризисного периода новорожденности. Выразительная улыбка, мимика, жесты и другие элементы пралингвистической знаковой системы умиляют родителей и приводят к ответному эмоциональному вознаграждению малыша. Здесь наблюдается взаимное эмоциональное отождествление взрослого и ребенка. Первые проявления связи между матерью и ребенком с помощью звуков некоторые зарубежные ученые называют «сращиванием», которые формирует основу будущих отношений привязанности, закладывает чувство доверия сначала к матери, а позднее и к человеку вообще.

Младенчество (от 2 месяцев до 1 года).

Границей критического периода новорожденности и показателем перехода к младенчеству как периоду стабильного развития является комплекс оживления (этот термин ввел Н.М. Щелованов). Комплекс оживления – это особая эмоционально-двигательная реакция, обращенная к взрослому. Начинается эта реакция с замирания, сосредоточения на лице взрослого и улыбки и постепенно приобретает комплексный характер.

В 8 недель радостное оживление сопровождается громким коротким вздохом. В 10-12 недель эта реакция включает в себя серию глубоких вздохов, вскидывание ручек, перебирание ножками, радостное повизгивание, разнообразные вокализации (гуление, вскрики). Возникает инициатива ребенка в общении. Она выражается в использовании им крика, плача для привлечения к себе внимания. Появление комплекса оживления у ребенка показывает, что возникла не только потребность в общении со взрослым, но и появились средства общения. Малыш тем активнее, чем пассивен взрослый [40].

Следующий шаг в развитии коммуникативных умений – это появление у ребенка способности к близким отношениям, под которой понимается легкость вступления в глубокие эмоциональные связи с другим человеком без страха «раствориться» в ней и потерять себя, стать зависимым от него. Такая способность появляется в возрасте шести – семи месяцев. Критерием ее наличия является отношение ребенка к матери. Привязанность к матери в 6-7 месяцев становится устойчивым образованием. О сформированности способности ребенка к близким отношениям говорит:

– наличие у ребенка высокой активности в общении с матерью: призывные вскрики, лепет, взгляд, действия, направленные на достижение физического контакта (обхватывание руками, прижимание, цепляние, карабканье). Ребенок не только сам проявляет высокую инициативность в

контактах, но легко отзывается на призывы матери: хочет стучит ножками, широко улыбается;

– реакция ребенка на уход матери: проявление беспокойства или легкого огорчения при сохранении в целом позитивного настроения и при продолжении занятий с игрушкой;

– реакция ребенка на незнакомых лиц: в 6-8 месяцев различает широкий круг «своих» и «чужих», при виде чужих слегка настораживается, внимательно всматривается в лицо, широко открывает глаза; в 7-8 месяцев появляется страх или познавательный интерес.

К концу первого года комплекс оживления исчезает. На незнакомого человека ребенок теперь реагирует чаще не страхом, а робостью, стеснением, интересом. Во втором полугодии ребенок начинает испытывать нужду в сотрудничестве, соучастии со взрослым, чтобы достичь желаемого при ограниченных возможностях. К концу первого года ребенок все чаще призывает взрослого и обращаться к нему за помощью. Для этого необходим речевой контакт.

Период от рождения до года – доречевой, подготовительный этап (А.Н. Леонтьев, И.В. Шаповаленко). Голосовые проявления проходят ряд последовательных этапов:

1 этап: крик (плач) – выражение отрицательных эмоций. Начиная с восьмой недели, происходит дифференциация видов плача;

2 этап: гукание – короткие звуки, носящие характер спокойного повествования – в возрасте от 1,5 до 4 месяцев;

3 этап: гуление истинное, или певучее – протяжные гласные звуки, сочетания губных, язычных и гласных звуков («бааа», «мааа», «лааа» и др.) – в возрасте от 4 до 6 месяцев. Для гуления характерно прислушивание ребенка к собственному голосу. Гукание и гуление – это уже выражение положительных эмоций;

Лепет – повторные слоги, цепочки слогов в ответ на голосовое общение взрослого, когда ребенок приглядывается к артикуляции

взрослого, прислушивается к нему и к самому себе – в возрасте 6-7 месяцев. К 9 месяцам в условиях общения со взрослым наступает «расцвет» лепета, обогащение его новыми звуками и интонациями, воспроизведением мелодической стороны знакомых фраз, приветствий, восклицаний.

Гуление и лепет – ранние дословесные вокализации. На дословесном этапе у младенца нет языка, но есть речевая выразительность. Таким образом, обнаруживается существование доязыковой речи, а это значит, что в онтогенезе речь предшествует языку [56]. В этот период складывается т.н. автономная речь. Ребенок начинает использовать устойчивые звукосочетания, интонационно-выразительные и по смыслу равные предложению, понять значение которых можно, только ориентируясь на наличную ситуацию в целом. Так, малыш произносит: «Дай! Дай!», и, учитывая его мимику, взгляд, направление ручек, мать прочитывает требование ребенка. В этот период также происходит пассивное овладение словом, т.е. понимание обращенной к нему речи. Пассивная речь опережает в своем развитии активную. К 9 месяцам ребенок демонстрирует свое понимание словесных инструкций. К концу года он понимает и выполняет пять – десять обращений типа: «Дай ручку», «Принеси мяч».

Ранний возраст (от одного года до 3 лет). Главным субъектом взаимодействия для ребенка в этот период по-прежнему остается взрослый. Но взрослый для ребенка раннего возраста – это прежде всего соучастник предметной деятельности и игры. Ребенку все хочется потрогать, поиграть и он постоянно обращается к взрослому с просьбой, требованием внимания, с предложением поиграть вместе. Сотрудничество по поводу действий с предметами составляет основу взаимодействия ребенка со взрослым вплоть до 3 лет. Взрослый также выступает как образец для подражания, как человек, оценивающий знания и умения ребенка.

В это время ребенок уже может почувствовать эмоциональное состояние другого человека, но необязательно принимает его на себя. У него улучшается способность к различению выражения эмоций других людей. Он ориентируется на мимику и интонацию собеседника. Постепенно развивается понимание того, какое чувство человек может испытывать в какой ситуации. Как следствие, у ребенка начинается появляться понимание того, что другой человек может испытывать иное эмоциональное состояние, чем он сам. Хотя это пока редко приводит к изменению поведения. Но понимание того, что его действия приводят к изменению эмоционального состояния другого человека, уже присутствует.

В этот период у ребенка развиваются ранние формы жалости, сострадания по отношению к другим (не только к близким членам семьи, но и к животным и неодушевленным предметам). Но эти формы пока еще ситуативные, недолговременны, быстро проходят. Умение чувствовать состояние другого не всегда ведет к проявлению сострадания. Ребенок может использовать свои новые способности себе на пользу.

На третьем году жизни у детей возникает общение со сверстниками. Детям важно, чтобы сверстники присоединились к их шалостям, забавам и действовали с ними заодно. Дети привлекают внимание к себе, демонстрируют себя друг другу. Они еще не умеют друг друга слушать. Они хотят получить оценку своим действиям.

Дети осваивают совместные действия – манипуляции, переодевания, подползание, убежание, раскованные игры, обмен игрушками.

В раннем возрасте наблюдается мощный скачок в развитии речевой активности. Продолжается совершенствование понимания речи взрослых (дети на третьем году жизни понимают рассказ другого человека, который сообщает о предметах и явлениях, выходящих за пределы непосредственной ситуации общения ребенка и взрослого).

Преддошкольный этап отличается возникновением активной речи. У детей накапливается словарь.

Дошкольный возраст (от 3 до 7 лет). В этот период расширяются возможности общения дошкольников со взрослыми. Теперь взрослый воспринимается ребенком как эрудит, как эталон поведения в различных ситуациях. Ребенок задает много вопросов о животных, природе, планете («возраст почемучек»). Дети активно ищут бесед со взрослыми на личностные темы. Они говорят о себе, расспрашивают взрослых о нем самом, рассказывают о друзьях по группе, поддерживают беседы, начатые взрослыми.

В этом возрасте дети стремятся к взаимопониманию и сопереживают со взрослыми. Они не спешат спорить со взрослыми, стараются понять, найти причину, почему старший думает так, а не иначе. Стремясь к установлению общности взглядов и оценок со взрослым, ребенок часто прибегает к жалобам. В них скрыто либо желание проверить правильность своего понимания поведения и норм взаимоотношений с другими людьми, либо необходимость узнать их. Но дошкольники еще не умеют понимать интересы взрослых, проявлять заботу о другом человеке в полной мере.

Примерно в четыре года у детей, посещающих детский сад, сверстник по своей привлекательности начинает обгонять взрослого. В процессе занятий (игры, выполнения бытовых работ) дети общаются друг к другу. Они внимательно относятся к умениям и поступкам сверстников. Об этом свидетельствуют вопросы, ответы, разъяснения, иронические реплики, насмешки. Дети стараются согласовывать свои действия. Соучастие переходит в деловое сотрудничество. К шести годам у дошкольника появляется умение сопереживать сверстнику, помогать или делиться с ним. К старшему дошкольному возрасту зарождается дружба.

Главным новообразованием речевого развития ребенка в дошкольном возрасте является формирование связной речи (В.Н. Белкина). В качестве основных его моментов выступают следующие:

- развитие словаря, увеличение словарного запаса;
- овладение грамматическими формами;
- осознание словесного состава речи;
- развитие функций речи [6].

К семи годам ребенок может связно излагать свои мысли, пользуется грамматическими, лексическими и фонетически правильной речью, умеет ориентировать свою речь на партнерах и ситуацию общения, отбирать языковые средства (О.Ю. Зинченко), умеет привлечь и удержать внимание собеседника, а также убедить в чем-либо, вызвать интерес к совместной деятельности (А.Г. Самохвалова), умеет самостоятельно задавать вопросы, высказываться относительно темы разговора, налаживать взаимодействия и устанавливать с окружающими доверительные, личностные, эмоционально положительные контакты (А.И. Соловьева) [55].

Процесс развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста – сложное образование, состоящее из трех компонентов:

1) эмоционального (включает эмоциональную отзывчивость, способность к сопереживанию, внимание к переживаниям и действиям окружающих людей (эмпатию);

2) когнитивного (связан с процессом познания другого человека и включает в себя способность принять точку зрения другого, предвидеть его поведение, а также эффективно решать различные проблемы, возникающие между людьми);

3) поведенческого (отражает способность к сотрудничеству, совместной деятельности, инициативность, адекватность в общении, организаторские способности).

К концу дошкольного возраста должны быть сформированы следующие коммуникативные умения:

– собственно-речевые умения (учитывать условия и ситуацию общения; вступать в общение, поддерживать и завершать его; проявлять инициативу в общении, переспрашивать собеседника; высказываться логично, связно; выражать основные речевые функции: согласиться, возразить, узнать, спросить, ответить; пользоваться соответствующими языковыми средствами; говорить выразительно в нормальном темпе, пользоваться интонацией диалога);

– умение речевого этикета (общение и привлечение внимания, приветствия, знакомство, приглашения, просьба, согласие и отказ, извинения, жалоба, сочувствие, неодобрение, поздравление, благодарность и т.д.);

– умение общаться в паре, группе из 3-5 человек, в коллективе;

– умение общаться для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения, участвовать в обсуждении определенной темы;

– неречевые (невербальные) умения – уместное использование мимики и жестов [83].

Коммуникативные нарушения у детей могут быть выражены в избегании контактов со сверстниками и взрослыми, в трудностях установления соответствующих межличностных отношений, в неувоенных социальных навыках общения, упрямстве, враждебности.

Обобщив взгляды различных ученых на развитие коммуникативных умений в онтогенезе, мы выявили следующие закономерности. Во-первых, коммуникативные умения формируются поэтапно. Правильный ход развития заключается в последовательном и полноценном овладении коммуникативными умениями в соответствии с возрастом. Каждый возраст характеризуется соответствующими ему коммуникативными умениями. Во-вторых, взрослые (в первую очередь близкие) имеют исключительное значение для ребенка на всех этапах детства. Но особенно важны они в первые семь лет. Поэтому вначале формируются умения

общения со взрослыми. И только в конце раннего возраста начинают формироваться умения общения со сверстниками. В-третьих, в развитии коммуникативных умений на каждом возрастном этапе происходят качественные сдвиги: появляются новые, расширяется их диапазон, они становятся многообразнее, сложнее. Первыми в онтогенезе формируются умения использовать экспрессивно-мимические средства общения (обмен улыбкой, взглядом) и умения владения доязыковой речью (гуканье, гуление, лепет). Затем формируются умения владеть предметно-действенными средствами общения и умения понимать речь взрослых. И наконец, формируются умения владения устной и письменной речью (умения слушать и понимать речь, вести диалог, выражать свои мысли). Во взаимоотношениях со сверстниками умения вовлечь их в свои шалости сменяются умениями сотрудничества, установления дружеских отношений, и сопереживания.

1.2. Особенности развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня

Нарушения речи носят многообразный характер. Большое распространение получила клиническая классификация речевых нарушений, поскольку речевые нарушения долгое время оставались предметом изучения медико-биологических дисциплин (М.Е. Хватцев, С.С. Ляпидевский, Б.М. Гриншпун, О.В. Правдина и др.). Они выделяли следующие виды речевой патологии: нарушение голоса, нарушение темпа речи, заикание, дислалия, ринолалия, дизартрия, алексия и дислексия.

Р.Е. Левина разработала свою психолого-педагогическую классификацию речевых нарушений. Она основана на выделении тех признаков речевой недостаточности, которые важны для осуществления единого педагогического подхода.

В процессе речевой коммуникации дефекты речи делятся на две группы. К первой группе относятся следующие нарушения: фонетическое

недоразвитие; фонетико-фонематическое недоразвитие; общее недоразвитие речи. Ко второй – заикание, при котором основой дефекта является нарушение коммуникативной функции речи при сохранении языковых средств общения [76].

В педагогических целях Р.Е. Левина разграничивает многообразие проявлений общего недоразвития речи выраженности дефекта, характеризующего уровень недоразвитой речи ребенка следующим образом:

первый уровень – отсутствие общеупотребительной речи;

второй уровень – начатки общеупотребительной речи;

третий уровень – развернутая речь с частичным фонетико-фонематическим и лексико-грамматическим недоразвитием [36].

Дети с общим недоразвитием речи 3 уровня – это дети, у которых в речи наблюдается недоразвитие каждого из компонентов языковой системы: лексики, грамматики, фонетики. В устном речевом общении дети стараются «обходить» трудные для них слова и выражения, испытывают большие трудности при самостоятельном составлении предложений, чем их нормально говорящие сверстники, хотя пользуются развернутой фразовой речью. Из-за ошибок в согласовании и управлении на фоне правильных предложений можно встретить и аграмматичные. Но эти ошибки не носят постоянного характера. Наблюдаются ошибки и при построении сложноподчиненных предложений с союзами и союзными словами. «Миша зяпьякаль, атому упал» - Миша заплакал, потому что упал. Несмотря на значительный количественный рост словарного запаса наблюдается ряд специфических недочетов: полное незнание значений ряда слов (болото, озеро, речей, веранда, подъезд и др.), неточное понимание и употребление ряда слов (подшивать – зашивать – кроить – подрезать). Среди лексических ошибок выделяются следующие: замена названий части предмета названием целого предмета (циферблат – «часы», доньшко – «чайник»); подмена названий профессий названиями

действия (балерина – «тетя танцует», певец – «дядя поет»); замена видовых понятий родовыми и наоборот (воробей – «птичка»); взаимозамещение признаков (высокий, широкий, длинный – «большой, короткий – маленький»).

В свободных высказываниях дети мало пользуются прилагательными и наречиями, обозначающими признаки и состояние предметов, способны действий. Многие дети нередко допускают ошибки в словообразовании. На ряду с правильно образованными словами появляются ненормативные – «столенок» - столик, «вазка» - вазочка. Такие ошибки встречаются у детей на более ранних ступенях речевого развития и быстро исчезают. Большое число ошибок приходится на образование относительных прилагательных со значением соотнесенности с продуктами питания («клюкин», «клюкный», «клюконный» кисель), материалами («пухный», «пухавый», «пуховный» платок), растениями и т.д. К ошибкам грамматического оформления речи относится: неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже («Книги лежат на большими столах» - книги лежат на больших столах); неправильное согласование числительных с существительными («три медведем» - три медведя, «пять пальцем» - пять пальцев); ошибки в использовании предлогов – пропуски, замены, недоговаривание («ездили магазин мамой» - ездили в магазин с мамой); ошибки в употреблении падежных форм множественного числа («летом я был деревне у бабушки. Там речка, иного деревьев, гуси»).

Значительно отстает от возрастной нормы у детей с ОНР 3 уровня фонетическое оформление речи. У них продолжают наблюдаться все виды нарушений звукопроизношения (сигматизм, ротацизм, дефекты озвончения и смягчения). Отмечаются стойкие ошибки в звуконаполняемости слов, нарушения слоговой структуры в наиболее трудных словах («гинасты выступают в цирке» - гимнасты выступают в цирке). Недостаточное развитие фонематического слуха и восприятия

приводит к тому, что у детей самостоятельно не формируется готовность к звуковому анализу и синтезу слов, что впоследствии не позволяет им успешно овладеть грамотой в школе без помощи логопеда.

Итак, для детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня характерна совокупность перечисленных пробелов в фонетико-фонематическом и лексико-грамматическом строе речи.

Недостаточная речевая деятельность накладывает отпечаток на психофизиологическое развитие ребенка, о чем свидетельствуют многочисленные исследования. Среди психофизиологических особенностей детей с ОНР выделим следующие:

1) недостаточность развития восприятия – слухового, зрительного, пространственного. Особенно страдает у детей фонематическое восприятие. Возникают также трудности в ориентировке в пространстве и собственном теле (Л.И. Белякова, О.Н. Усанова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина);

2) медленное развитие двигательной сферы у некоторых детей. Т.е. дети не воспроизводят или частично воспроизводят двигательные задания по пространственно-временным параметрам. Они могут нарушать последовательность элементов действия, опускают его составные части. Большие трудности вызывают выполнения движений по словесной инструкции. Наблюдается слабая координация пальцев руки и общее недоразвитие мелкой моторики;

3) неустойчивость внимания, его быстрая истощаемость, что приводит к снижению темпа деятельности в ходе работы;

4) снижение слуховой памяти и продуктивности запоминания в сравнении с нормально говорящими детьми. Возможности смыслового и логического запоминания оказываются условно сохраненным, а объем зрительной памяти не отличается от нормы;

5) изменение самосознания и самооценки, сложности взаимоотношений с окружающими (Л.С. Выготский, Ж.И. Шиф, В.И.

Лубовский), а именно неблагоприятные взаимоотношения детей в группе среди сверстников (О.А. Слинко);

б) запаздывание в развитии словесно-логического мышления.

Анализ исследований коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня, проведенный в работах О.Н. Двуреченской, Е.Е. Дмитриевой, Е.Ю. Кондратенко, Л.Г. Соловьевой, Е.Г. Федосеевой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др. позволил нам выделить особенности их развития у данной категории детей.

Обобщив данные разных авторов, можно сделать вывод о том, что нарушения в развитии коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня проявляются в трех аспектах. Во-первых, трудности в использовании коммуникативных средств – речевых (вербальных) и неречевых (невербальных). Проявление этих трудностей выражается либо в избегании речевого общения (Н.Л. Белопольская, О.В. Рубан, И.В. Брустило), либо в неспособности самостоятельно, без помощи взрослого организовать речевое взаимодействие (Л.Г. Соловьева).

Д. Драчкова, анализируя ролевую речь детей в самостоятельной игре, обращает внимание на то, что она представлена незначительно, с преобладанием инициации сообщения двух типов: констатация факта («Все, мама ушла в магазин») и планирование своих действий («Надо ей укол сделать»), реже информирование партнера о чем-либо («У тебя удочка запуталась») и описание явления («Это такой дом, где отдыхают»). Коммуникация детей по ходу игры состоит из сообщений о своих планах и намерениях, что не требует от собеседника вербализации и приводит к тому, что общение детей складывается по типу ложных диалогов – дети игнорируют содержательные элементы в репликах друг друга, им не важно быть услышанными и понятыми, им важнее высказаться. Так, Саша, играя с Тимофеем в «рыбаков», говорит: «У нас рыба зацепилась за якорь». Тимофей отвечает: «Я буду смотреть пиратов в окно» (ищет окно) [66].

Л.Г. Соловьева отмечает, что в речи детей преобладают вопросы общего типа («да – нет» вопросы) с односложными ответами, что приводит к сужению темы диалогов; употребление в качестве побуждения категоричных форм (приказов, запретов, указаний) – вызывает невербальную реакцию партнера – действие (или отказ от него) [66].

И.Ю. Кондратенко выделяет в речи детей неспособность адекватно выразить эмоционально-смысловое содержание высказывания, выборочное и фрагментарное использование эмоционально-экспрессивной лексики («кука касивая» - кукла красивая, «гупый Саса» - глупый Саша [27].

О.Н. Двуреченская, Е.Е. Дмитриева указывают на характерную особенность речи детей с ОНР, проявляющуюся в доминировании пропущенных информативно-констатирующих ситуативных речевых высказываний, обусловленную бедными потребностями и мотивами, побуждающими детей к общению. Кроме этого, авторами отмечено в общении детей доминирование несоциальных высказываний, что свидетельствует об отсутствии устойчивого интереса к явлениям социального мира, внимание детей фокусируется на действиях, предметах и явлениях физического мира [15].

Вместе с тем, О.Е. Грибова отмечает, что несмотря на более низкий уровень развития речевых средств дети старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня владеют достаточным запасом общеупотребительных слов, достаточно уверенно узнают их в речевом потоке или воспроизводят в самостоятельной речи [14].

По данным исследований В.А. Бородиной, К.С. Васильевой, И.С. Кривовяз, И.Ю. Кондратенко, особенностью невербальной коммуникации детей с ОНР является то, что в качестве основных средств общения они стремятся использовать дифференцированные жесты и выразительную мимику, что вызвано необходимостью выражения своих мыслей и желаний в условиях недоразвития речевых возможностей ребенка. При этом,

возникающие у ребенка трудности обусловлены бедностью эмоций и недостаточной их дифференцированностью, что проявляется в сложности выражения своего отношения к собеседнику [9; 26].

Во-вторых, недостаточный уровень сформированности сотрудничества со взрослыми и сверстниками. Характеризуя недостаточный уровень сформированности сотрудничества со взрослыми и сверстниками О.Н. Двуреченская, Е.Е. Дмитриева отмечают ряд особенностей: у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня не реализованы возрастные возможности в развитии общения со взрослыми и сверстниками, вследствие чего наиболее доступна для них ситуативно-деловая форма общения в рамках предметно практической деятельности, тогда как для нормально развивающихся детей – внеситуативно-личностная. Познавательные контакты со взрослыми характеризуются повторяющимися вопросами: «кто?», «что?», отличаются однообразием и стремлением продемонстрировать свои достижения взрослому и получить его оценку. Дети затрудняются обратиться с просьбой, задать вопрос по ходу объяснения. Они лучше ориентируются в инструкциях, направленных на предметную деятельность.

В общении со сверстниками старшие дошкольники с ОНР 3 уровня демонстрируют низкий уровень инициативы, неспособность к организации сотрудничества, развитию диалога. В контактах доминируют стремление продемонстрировать себя, удовлетворение потребности в признании сверстника [15].

При столкновении с трудностями дети проявляют своеобразные реакции: избегают более сложных заданий и видов деятельности (отворачиваются в сторону, сидят, закрыв лицо руками, сползают со стула, забиваются под стол), активно протестуют (рыдают, бросают игрушки на пол). Некоторые дети пытаются аргументировать отказ: «Завтра», «Не хочу», «Не умею», «Я устала».

Редко дети в трудной ситуации обращаются за помощью к педагогу. В основном они пассивно ожидают, когда решится проблемная для них ситуация или начинают заниматься «другими делами». Общий тон беседы – отстраненный; дети не смотрят на собеседника полностью, поглощены манипуляциями с игровыми атрибутами, к возражениям партнеров относятся индифферентно, реплики бедны интонациями.

В-третьих, несформированность эмпатичных умений – сопереживания, сочувствия, взаимопонимания партнера, понимания его эмоционального состояния.

Трудности коммуникации, обусловленные несформированностью эмпатичных умений, проявляются в низкой чувствительности к сверстнику и его переживаниям, отсутствии потребности во взаимопонимании и сопереживании сверстнику. Это связано с тем, что недоразвитие речи оказывает значительное влияние на эмоциональную сферу [26].

Таким образом, рассмотрев взгляды разных исследователей на проблему особенностей развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня, следует сделать вывод о том, что они сводятся к следующему: неспособность самостоятельной организации речевого взаимодействия, сотрудничества со сверстниками и взрослыми; сложность в овладении вербальными и невербальными средствами общения; не сформированность умения сопереживать и сочувствовать партнеру.

1.3. Условия психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня

В официальных документах понятие «психолого-педагогическое сопровождение» было дано в 2003 г. В Письме Министерства образования РФ от 27.06.2003 г. № 28-51-513/16 и Приложение к письму психолого-педагогическое сопровождение определено как «особая культура

поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации [48].

В литературе можно встретить следующее определение психолого-педагогическое сопровождение. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка в образовательном процессе – это система профессиональной деятельности различных специалистов по созданию условий принятия субъектом оптимальных решений для развития личности [81].

С.А. Маркова отмечает, что система психолого-педагогического сопровождения имеет общие инвариантные признаки:

- ориентация на антропологический и гуманистический подходы (понимание человека и его развития как ключевой ценности в системе образования);
- направленность на поддержку собственной созидательной активности ребенка, его способности самостоятельно решать актуальные проблемы и задачи развития;
- осознание необходимости комплексного подхода, обеспеченного командной работой специалистов различных профилей;
- общность использования фундаментального метода сопровождения в единстве диагностики, информационного поиска, планирования, консультирования и первичной помощи в реализации плана;
- понимание необходимости работы в тесной связи с практической деятельностью образовательных учреждений [42].

Проблема психолого-педагогического сопровождения личности рассматривалась в исследованиях Н.Г. Ершовой, И.А. Липского, Г.И. Симоновой, В.А. Шишкиной и др. В своих исследованиях авторы пришли к выводу, что педагог должен найти подход к ребенку, при этом понимать, что и как он (педагог) делает, а именно: как взаимодействует с ребенком, какие использует методы в совместной практической деятельности, что в итоге будет знать ребенок и что сможет реализовать самостоятельно в процессе психолого-педагогического сопровождения.

На уровне каждого дошкольного учреждения задачей психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса является совместная деятельность всех специалистов по выявлению проблем в развитии детей и оказанию первичной помощи в преодолении трудностей в усвоении знаний, взаимодействии с педагогами, родителями, сверстниками.

Психолого-педагогическое сопровождение сегодня является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но выступает как комплексная технология поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания и социализации.

Для реализации цели психолого-педагогического сопровождения решаются следующие задачи:

1. Удовлетворение базовых потребностей (тепло, питание, другие факторы, обеспечивающие здоровье);
2. Обеспечение в детском саду психологической и социальной безопасности;
3. Удовлетворение первичных интересов дошкольника (предметно-развивающая среда и социальная ситуация, способствующие становлению продуктивных видов деятельности и отношений с окружающими);
4. Превентивная и оперативная помощь в решении индивидуальных проблем, связанных с принятием поведения в детском саду, межличностных коммуникацией со взрослыми и сверстниками;
5. Формирование готовности быть субъектом собственной деятельности;
6. Предупреждение возникновения проблем развития ребенка;
7. Психологическое сопровождение интеллектуального, личностного и нравственного развития воспитанников;

8. Развитие психолого-педагогической компетенции (психологической культуры) детей, родителей и педагогов;

9. Организация психолого-педагогического сопровождения педагогов, воспитанников и родителей в ходе реализации федеральных государственных образовательных стандартов.

Психолого-педагогическое сопровождение детей опирается на такие принципы как: научность, системность, комплексность, технологичность.

Психолого-педагогическое сопровождение детей осуществляется по следующим направлениям:

– профилактическое (предупреждение возникновения явлений дезадаптации воспитанников, разработка конкретных рекомендаций для педагогов и родителей, по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития);

– диагностическое (выявление особенностей психического развития ребенка, соответствия уровня развития умений, знаний, навыков, личностных и межличностных образований возрастным ориентирам);

– консультативное (оказание помощи воспитанникам, их родителям (законным представителям), педагогам в вопросах развития, воспитания и образования);

– развивающее (формирование потребности в новом знании, возможности его приобретения и реализации в деятельности и общении);

– коррекционное (организация работы с воспитанниками, имеющими проблемы в поведении и личностном развитии, выявленные в процессе диагностики);

– просветительско-образовательное (формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности детей, администрации образовательных учреждений, педагогов, родителей);

Психолого-педагогического сопровождения детей в детском саду представляет следующую деятельность:

- организация работы ПМПК (выявление психолого-педагогических особенностей развития дошкольников, что позволяет получить полную картину по развитию личности ребенка и планировать коррекционные мероприятия);

- системное наблюдение за детьми в разных видах деятельности и постоянная фиксация результатов наблюдений;

- осуществление мониторинга результативности психолого-педагогической деятельности и планирование индивидуальной работы с детьми через выстраивание индивидуальных образовательных программ.

Последовательность работы по сопровождению ребенка имеет следующий алгоритм:

- постановка проблем (начинается с поступления запроса, осознания сути проблемы, разработки плана сбора информации о ребенке и проведение диагностического исследования);

- анализ полученной информации (оценка и обсуждение со всеми заинтересованными лицами возможных путей и способов решения проблемы, обсуждение позитивных и негативных сторон разных решений);

- разработка плана комплексной помощи (определение последовательности действий, распределение функций и обязанностей сторон, сроков реализации: совместная выработка рекомендаций для ребенка, педагога, родителей, специалистов);

- реализация плана по решению проблемы (выполнение рекомендаций каждым участником сопровождения);

- осмысление и оценка результатов деятельности по сопровождению.

Для эффективного развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста должны быть созданы специально созданные условия психолого-педагогического сопровождения.

Понятие условия понимаются как: обстоятельства, от которых что-нибудь зависит; правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности; обстановка, в которой что-нибудь происходит.

Р.С. Немов в контексте психического развития раскрывает условия через совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, ускоряющих или замедляющих его, оказывающих влияние на процесс развития, его динамику и конечные результаты [44]. Схожую позицию занимают педагоги. Они рассматривают условия как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности. Н.В. Третьякова и В.А. Федоров в рамках педагогического процесса характеризуют условия следующими положениями:

- как совокупность причин, обстоятельств, каких-либо объектов т.д.;
- как влияние обозначенной совокупности на воспитание, обучение и развитие человека, в т.ч. на ускорение или замедление данных процессов.

Под психолого-педагогическими условиями в данном контексте мы будем понимать совокупность взаимосвязанных влияний в образовательном процессе, обеспечивающих развитие у детей коммуникативных умений.

К таким условиям относятся:

Первое условие. Диагностика развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня. Качественная диагностика выступает неотъемлемой составляющей психолого-педагогического сопровождения. От ее качества во много зависит успешность деятельности всей системы. Для нашего исследования было необходимо проведение диагностики развития коммуникативных умений у детей экспериментальной группы (первоначальная и повторная) по двум методикам; анкетирование родителей с целью изучения их готовности к сотрудничеству с ДООУ по развитию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

Результаты диагностики были учтены при разработке содержания коррекционной работы в рамках психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

Второе условие. Организация взаимодействия участников психолого-педагогического сопровождения - взрослых с детьми с ОНР 3 уровня и их родителями является важнейшим условием развития коммуникативных умений у детей нарушением речи. Взаимодействие взрослых с детьми предполагает:

- индивидуальный подход к каждому ребенку с ОНР: учет его возрастных и индивидуальных особенностей, характер, привычки, предпочтений. Взрослый не подгоняет ребенка под какой-то определенный «стандарт», а строит общение с ним с ориентацией на индивидуальные особенности ребенка;

- создание в ДОУ или в семье атмосферы доброжелательности и доверия между взрослыми и детьми, когда каждый ребенок испытывает эмоциональный комфорт, имеет возможность свободно выражать свои переживания, чувства, взгляды, убеждения и выбирать способы их выражения, исходя из имеющегося у него опыта, в т.ч. средств речевой коммуникации. Эти возможности свободного самовыражения играют ключевую роль в развитии речи и коммуникативных умений, расширяют словарный запас и умение логично и связно выражать свои мысли. Взрослый сопереживает ребенку в радости и огорчениях, оказывает поддержку при затруднениях. Взрослый должен избегать запретов и наказаний. Ограничение и порицание используются в случае крайней необходимости, не унижая ребенка;

- создание таких ситуаций, в которых каждому ребенку с ОНР предоставляется возможность выбора деятельности, партнера, средств и жизненных навыков. При этом учитываются особенности деятельности (в т.ч. речевой), обусловленные речевым недоразвитием, средств ее

реализации, ограниченный объемом личного опыта. Взрослый поддерживает стремление ребенка к самостоятельности в различных повседневных ситуациях, поддерживает его инициативу (п. 3.2.1., 3.2.5. ФГОС ДО) [49].

Не менее важно взаимодействие педагогического коллектива с родителями детей. Взаимодействие педагогов с родителями направлено на повышение педагогической культуры родителей. Задача педагогов – активизировать роль родителей в воспитании и обучении ребенка, выработать единое понимание проблем ребенка; внедрить эффективные технологии сотрудничества с родителями; повысить родительскую компетентность в вопросах воспитания и обучения детей; выработать у педагогов уважительное отношение к традициям семейного воспитания детей и признания приоритетности родительского права в вопросах воспитания ребенка.

Третье условие. Отбор специального содержания коррекционных занятий, форм и методов работы по развитию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня, учитывающих их возрастные и индивидуальные речевые возможности, и уровень сформированности коммуникативных умений.

Значению сюжетно-ролевой игры в формировании коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР посвящено исследование М.А. Ширяевой. Автор отмечает, что она помогает справиться с основными задачами логопедической работы. Важное значение сюжетно-ролевой игры объясняется наличием в ней элементов загадки, сюрпризности, динамики, соревнования, выделения и проигрывания разнообразных ролей. Игры, которые применяются на логопедических занятиях, создают коммуникативно-значимые ситуации, делают коррекционный процесс более эмоциональным и занимательным, помогают активизировать детское внимание, создают предпосылки к более глубокому овладению знаниями и умениями, в т.ч. коммуникативными и

речевыми. Именно в сюжетно-ролевой игре выстраивается система взаимоотношений детей дошкольного возраста с внешним миром, развиваются речевые, коммуникативные и психические функции [83]. Сюжетно-ролевая игра – наиболее легкий вид деятельности, т.к. в ней нет формализованных правил, сковывающих свободу, нет четких обязательств по отношению к партнеру. В игре реализуется все типы ситуаций, в которых оказывается ребенок:

- ситуации, в которой ребенок действует наравне со взрослыми;
- ситуации, в которой он включен, но является объектом направленных на него действий взрослого;
- ситуации, в которой дети либо наблюдают за деятельностью взрослых, либо узнают о ней из прочитанного или услышанного.

Наряду с сюжетно-ролевыми играми используются сюжетно-дидактические и театрализованные. Под руководством педагогов обогащается театрально-игровой опыт детей за счет освоения разных видов режиссерской театрализованной игры и игры-драматизации. Режиссерские игры проводятся с использованием пальчикового театра, театра кукол, театра на рукавичках, театр-оригами и т.п. В режиссерских играх дети используют разные предметы: ложки, прищепки, куклы-марионетки, образные игрушки и др. Игры-драматизации представляют собой разыгрывание литературных произведений с полным или частичным костюмированием. Для постановок выбираются сложные тексты. Основой театрализованной игры становится фантазирование, а впоследствии применяются такие психо-коррекционные технологии, как сказкотерапия, кукло-терапия, арт-терапия и др. При обучении детей используются сказки, богатые диалогами, репликами. Это дает ребенку возможность усвоить разнообразные выразительные вербальные и невербальные средства.

Возрастает значение дидактических игр, которые активно используются в логопедической работе. Им отводится особая роль в

формировании у детей общефункциональных и специфических механизмов речевой деятельности.

Роль педагогов в организации игровой деятельности велика. Они создают условия для свободной игры детей, поощряют и организуют их участие во всех видах игр, поддерживают творческую импровизацию в игре, развивают стремление детей играть вместе со взрослыми и другими детьми на основе личных симпатий, знакомят детей с адекватным использованием игрушек, воспитывают у них умение соблюдать в игре элементарные правила поведения и взаимодействия на основе игрового сюжета. Взрослые обучают детей использовать речевые и неречевые средства общения в процессе игрового взаимодействия, поощряют желание детей самостоятельно играть, стимулируют их желание отражать в играх свой жизненный опыт, включаться в различные игры по просьбе взрослого [44].

Среди методов, способствующих коммуникативному умению у детей старшего дошкольного возраста, в последнее время описывается метод моделирования ситуации с диалогом (А.Е. Колесникова). Разнообразные моделируемые ситуации реализуют задачи по развитию речевых умений и навыков (развитию связной речи), формированию речевого этикета [24].

Все используемые методы должны предусматривать речевое взаимодействие.

Итак, для того чтобы психолого-педагогическое сопровождение развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня было эффективным должны быть созданы определенные условия.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Проанализировав различные подходы к трактовке понятия «коммуникативные умения» и их развитие в старшем дошкольном возрасте, которые встречаются в психолого-педагогической литературе мы пришли к выводу, что их объединяет практическая направленность и указание на те или иные компоненты общения: умение своевременно вступать в диалог поддерживать и завершать его, используя речевые обороты для установления контакта, умение отвечать на вопросы, задавать вопросы в ходе диалога, слушать собеседника.

Коммуникативные умения представляют собой освоенные ребенком способы выполнения коммуникативных действий, обеспечиваемые совокупностью приобретенных коммуникативных знаний и навыков.

Развитие коммуникативных умений – процесс длительный и сложный. Он аккумулирует все речевые достижения ребенка, опыт его социальных отношений. Этот процесс требует многосторонней целенаправленной работы на протяжении всего периода детства, в т.ч. и на этапе старшего дошкольного возраста.

Развитие коммуникативных умений в онтогенезе имеет следующие закономерности: поэтапное формирование коммуникативных умений, овладение ребенком коммуникативными умениями в соответствии с возрастом последовательно и полноценно при правильном ходе развития (в редких случаях развитие коммуникативных умений опережает возраст ребенка), формирование коммуникативных умений в следующей последовательности:

– формирование умений общения со взрослыми (умение использовать экспрессивно-мимические средства общения и умение владеть доязыковой речью, умение владеть предметно-действенными средствами общения и умение понимать речь взрослых, умение владеть устной и письменной речью);

– формирование умений общения со сверстниками (умение вовлечь их в шалости, умение сотрудничать, умение устанавливать дружеские отношения и умение соперничать).

Анализ исследований коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня, проведенный в работах О.Н. Двуреченской, Е.Е. Дмитриевой, Е.Ю. Кондратенко, Л.Г. Соловьевой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др., позволили нам выделить особенности их развития у данной категории детей: трудности в использовании коммуникативных средств – речевых (вербальных) и неречевых (невербальных), недостаточный уровень сформированности сотрудничества со взрослыми и сверстниками, несформированность эмпатичных умений – сопереживания, сочувствия, взаимопонимания партнера, понимания его эмоционального состояния.

Для развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня должен быть создан комплекс условий психолого-педагогического сопровождения. К таким условиям относятся следующие:

- диагностика развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня;
- организовано взаимодействие педагогов ДОУ с детьми и их родителями;
- использованы формы и методы работы по развитию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня, учитывающие их возрастные и индивидуальные речевые возможности и сформированность коммуникативных умений.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР 3 УРОВНЯ

2.1 Изучение уровня развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Экспериментальная работа по психолого-педагогическому сопровождению развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР проводилась на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детского сада комбинированного вида № 118 п. Полевой».

Для изучения уровня развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня была взята экспериментальная логопедическая группа в составе 13 детей с ОНР 3 уровня.

Для этого была проведена диагностика:

- особенностей речевого развития детей на основании данных логопедического обследования;
- сформированности коммуникативных умений в ходе констатирующего эксперимента;
- анкетирование родителей с целью выявить воспитательный потенциал семьи, изучить предпочтения родителей для согласования воспитательных воздействий на ребенка и определить формы взаимодействия.

Оценка особенностей речевого развития детей экспериментальной группы проводилась посредством анализа логопедической документации совместно с логопедом группы.

Анализ результатов логопедического обследования показал, что высокий уровень развития компонентов речи не выявлен ни у кого из детей.

Характеристика показателей развития компонентов речи детей экспериментальной группы отражена в таблице 2.

Таблица 2 – Показатели развития компонентов речи детей экспериментальной группы (средний балл) на начало года

№	Компонент речи	Оценка в баллах	Уровень развития
1	2	3	4
1	Звукопроизношение	3,1	Ниже/среднего
2	Слоговая структура слов	3,1	Ниже среднего
3	Фонематические представления	2,5	Средний
4	Грамматический строй речи (словоизменение, словообразование)	2,9	Средний
5	Лексический запас	2,8	Средний
6	Понимание речи	2,4	Средний
7	Связная речь	2,9	Средний
	Средний балл	2,8	Средний

Важным шагом был выбор методики диагностики развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

Нами были использованы следующие методики:

1. Методика «Изучение коммуникативных умений у детей дошкольного возраста 4-7 лет» («Рукавички»), авторы: Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина.

2. Методика «Изучение умений детей старшего дошкольного возраста вступать в контакт, смело действовать при взаимодействии со взрослыми (социальная смелость)», автор: Е. Акулова.

При выборе методик мы учитывали:

- соответствие возрасту;
- наличие игрового мотива;
- простоту исполнения и доступность для понимания ребенком с ОНР 3 уровня;

– непродолжительность по времени, позволяющую сохранить устойчивое внимание и интерес детей;

– возможность выявить особенности общения детей с ОНР 3 уровня со сверстниками и взрослыми.

В ходе диагностики нами были использованы следующие методы:

1) наблюдение, в ходе выполнения диагностических заданий дающее представление большей частью о поведении детей;

2) беседа, используемая для получения более точных данных о знаниях и умениях детей с ОНР 3 уровня, необходимых для коммуникативной деятельности.

Описание диагностических методик.

1. Первая методика «Рукавички», авторы: Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина (Приложение 2).

Цель – определить уровень развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня при взаимодействии со сверстниками; оценить уровень знаний о нормах и правилах поведения детей в общении со сверстниками.

Подготовка исследования: приготовить силуэтные изображения рукавичек, 2 набора по 6 цветных карандашей.

Проведение исследования: исследование проводилось с детьми 6-7 лет по второй серии. Двум детям давали по одному изображению рукавичек и просили украсить их так, чтобы они составили пару, т.е. были одинаковыми. Вначале детям пояснили, что им нужно договориться о том, какой узор рисовать и только потом приступить к рисованию. Детям выдали один набор карандашей и предупредили, что карандашами следует делиться. Задания дети выполняли самостоятельно.

Анализ взаимодействия детей проходил по следующим признакам:

1) умеют ли дети договариваться, приходиться к общему решению, как они это делают, какие средства используют: уговаривают, убеждают, заставляют и т.д.;

2) как осуществляют взаимный контроль по ходу выполнения деятельности; замечают ли друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;

3) как относятся к результату деятельности, своему и партнера.

4) осуществляют ли взаимопомощь по ходу рисования, чем это выражается?

5) умеют ли рационально использовать средства деятельности (делиться карандашами)?

Интерпретация результатов:

3 бала (высокий уровень). Ребенок инициативен во взаимодействии, умеет договариваться со сверстником в ходе рисования, идет на компромисе, уговаривает, убеждает. Спокойно объясняет товарищу, что он не так рисует, если замечает у него отступления от первоначального замысла. Осуществляет взаимопомощь по ходу рисования.

2 бала (средний уровень). Ребенок отличается недостаточной, но положительной активностью во взаимодействии, не всегда умеет договориться с товарищем в ходе рисования, использует вербальные и невербальные средства общения (давление на собеседника, убеждение, умение без слов показать, что неправильно рисует его партнер), не всегда осуществляет взаимопомощь по ходу рисования.

1 балл (низкий уровень). Ребенок не вступает во взаимодействие, не проявляет активности. Не старается вступать в диалог с партнером. Рисует самостоятельно. Безразлично относиться к конечному результату рисования.

2. Вторая методика «Выявление умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня вступать в контакт, смело взаимодействовать со взрослыми (социальная смелость)», автор Е. Акулова (Приложение 3).

Цель – выявить умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня вступать в контакт со взрослыми; оценить уровень знаний о нормах и правилах поведения детей в общении со взрослыми.

Подготовка обследования. Подготовить следующий материал: два листа бумаги для протоколов на каждого ребенка, где записывается его имя, фамилия, дата обследования. Один протокол получает взрослый, к кому будет обращаться ребенок, другой остается у педагога, куда он заносит все действия ребенка начиная с принятия им задания и заканчивая содержанием второго протокола. На индивидуальное обследование детей отводится два-три дня. О проведении исследования коллеги, согласившиеся принять участие в эксперименте, предупреждаются заранее. Они должны не только выслушать ребенка, но и задавать встречные вопросы, отвечать на поставленные.

Ход обследования.

Воспитатель собирает всю группу и объясняет, что они должны сделать. Он спрашивает:

- «Кто пойдет к медицинской сестре и от моего имени спросит, можно ли сегодня пойти на прогулку?» (в протоколе фиксируются фамилии всех, кто изъявил желание).

- «Кто пойдет к музыкальному руководителю и от моего имени спросит, какую песню сегодня будем разучивать на занятии?» (в протоколе фиксируются фамилии всех, кто изъявил желание).

В протокол заносится следующее:

1. Вызвался ли ребенок сам выполнять поручение или его попросили. Как он отреагировал на просьбу? Ребенок должен знать, куда и к кому он идет. Тот, к кому его направляют, в этот момент должен находиться на своем рабочем месте.

2. Как ведет себя второй экспериментатор. Поздоровавшись с ребенком, выслушав его, спросив как зовут, из какой он группы, как зовут

воспитателя, отвечает на поставленный вопрос. После ухода ребенок дословно записывает ход встречи.

По возвращении ребенка в группу воспитатель спрашивает, как прошла встреча.

Интерпретация результатов.

Высокий уровень. Ребенок сам вызвался выполнить поручение, передал информацию и ответил конкретно на вопросы взрослых.

Средний уровень. Ребенок сам вызвался выполнить поручение, но информацию передал не совсем точно.

Низкий уровень. Ребенок не изъявил желание, информацию передал не точно; отказался выполнить поручение.

Результаты изучения развития коммуникативных умений у детей экспериментальной группы при взаимодействии со сверстниками показали следующее.

Высокий уровень имеет 8 % (1 ребенок). Анна Г. на вопрос: удалось ли тебе вместе с товарищами разукрасить рукавички, Аня Г. ответила: «Да удалось. Мы с Миланой помогали друг другу». Я подсказывала ей, она соглашалась со мной, а я слушала ее». «Я делилась с ребятами карандашами». Я сказала: «Егор, возьми карандаш». Он мне дал свой, я сказала: «Спасибо». На вопрос: «Можно ли смеяться над товарищем, если у него не получается разукрасить рукавички?» Аня ответила: «Нельзя, потому что это обижает. Ему надо помочь». Я подсказывала Тимоше каким цветом нужно рисовать. Алене я давала цветные карандаши, которыми сама разукрашивала, а Ане я сказала, что она неправильно рисует, и она изменила рисунок на рукавичках». На вопрос: «получились ли у вас рукавички с одинаковым рисунком?» Аня ответила: «После того, как я подсказала Милане как надо рисовать, у нас с ней получились рукавички с одинаковым рисунком».

Наблюдение показало, что ребенок проявляет инициативу во взаимодействии, умеет договариваться, используя при этом убеждение.

Если другие дети отступают от первоначального замысла, она спокойно подсказывает как надо рисовать. Понимает, что нельзя обижать товарищей, смеяться над ними, если они не правильно разукрашивают. Делится с ребятами карандашами, благодарит их.

Средний уровень имеет 69 % (9 детей). Среди них Софья К., Алена А., Милана М., Олеся Г., Вероника Г., Егор К., Виталий М., Анна Ч., Валерия Ч. На вопрос: «Удалось ли тебе вместе с ребятами разукрасить рукавички?» Милана М. ответила: «Не всегда удалось, не все ребята меня слушали, когда я говорила им, как надо рисовать. Алена А. на вопрос: «Делилась ли она карандашами с товарищами?», ответила, что делилась. «Я протенула Ивану карандаш и сказала – бери». На вопрос: «Можно ли смеяться над товарищем, если у него не получается разукрасить рукавички?» все 8 ребят ответили, что нельзя, потому что это не хорошо. Валерия Ч. Сказала, что у них с Виталием М. не получились рукавички с одинаковым рисунком. «Я показала ему свою рукавичку, а он нарисовал по другому».

Наблюдение показало, что дети не всегда проявляют инициативу во взаимодействии, не всегда умеют договариваться, часто используют при этом давление на собеседника. Охотно делятся карандашами, протягивают их друг другу, но не все и не всегда обращаются к товарищу по имени. Все понимают, что не хорошо смеяться над товарищами, если они не справляются с заданием, но затрудняются объяснить почему и не всегда осуществляют взаимопомощь по ходу рисования.

Низкий уровень имеет 23 % (3 детей): Иван М., Тимофей Г., Захар Ш. на вопрос: «Удалось вам вместе разукрасить рукавички?» Софья К. ответила: «Нет. Я разукрашивала свою рукавичку, а Иван – свою». На вопрос: «Делились ли вы карандашами между собой?» Тимофей Г. ответил: «Я протенул карандаш Захару, он взял». Иван М. сказал, что он смеялся над Захаром, когда тот неправильно рисовал, потому что было

смешно». «Я ему говорил, что он неправильно рисует, но он меня не слушал. Он не смотрел на мою рукавичку».

Наблюдение в ходе обследования показало, что дети плохо умеют договариваться, не умеют использовать вербальные и невербальные средства, не проявляют активности во взаимодействии. Каждый занят своей работой и не обращает внимание на рисунок своего партнера. Помощь друг другу не оказывают. Конечный результат рисования им безразличен.

Результаты исследования представлены на рисунке 1.

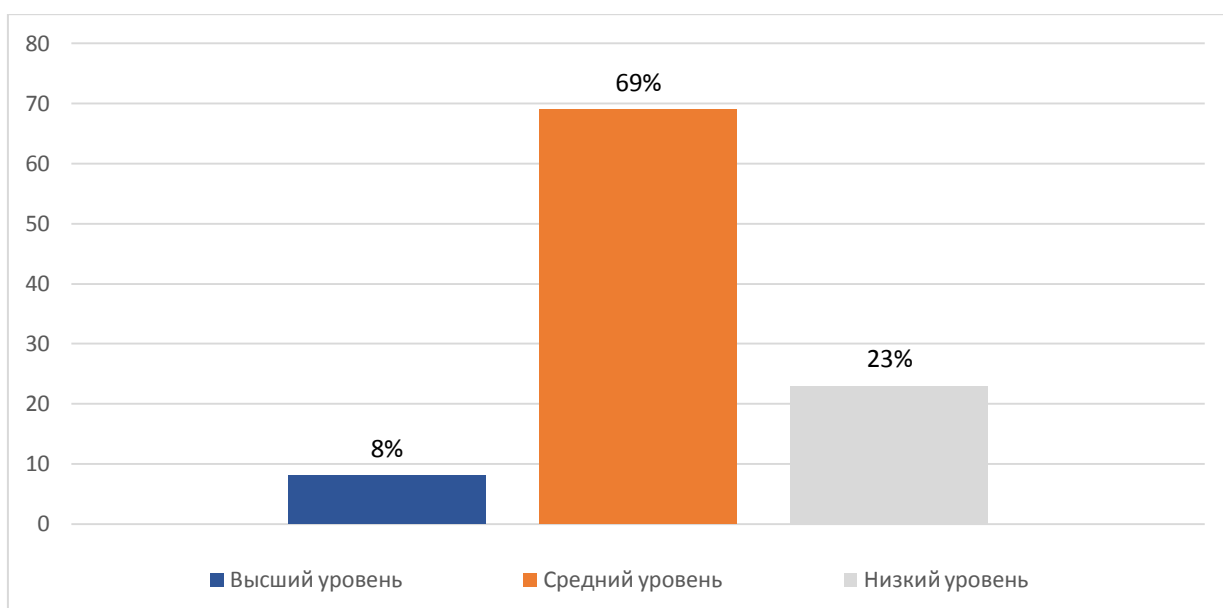


Рисунок 1 – Результаты изучения развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня по методике «Рукавички»

Результаты изучения умений детей экспериментальной группы вступать в контакт со взрослыми показали следующее.

Высокий уровень не продемонстрировал ни один ребенок. Средний уровень имеет 32 % (4 девочки): Анна Г., Вероника Г., Алена А., Милана М. (32 %). Все девочки сами вызвались выполнить поручение воспитателя. Аня Г. вызвалась пойти к медицинской сестре, остальные девочки – к музыкальному руководителю. Все дети правильно ориентировались, они знали, куда и к кому они идут, знали имя, отчество медицинской сестры и музыкального руководителя и обращались у них по имени, отчеству.

Первой поздоровалась только Аня Г., остальные девочки поздоровались только после приветствия музыкального руководителя. Дети отвечали на вопросы сотрудников: называли свое имя, свою группу, имя, отчество воспитателя. По возвращении в группу на вопросы воспитателя давали неполные ответы. Так, на вопрос, как прошла встреча, отвечали – «хорошо». На вопрос, что сказала медицинская сестра, Аня Г. ответила: «Гулять не пойдем, будем играть в детском саду» (сравним с ответом медицинской сестры «Погода плохая, прогулка отменяется. Лучше провести спортивные игры в зале»). На вопрос воспитателя, что сказал музыкальный руководитель, когда вы спросили «Какую песню мы будем сегодня разучивать на занятии?», Милана М. ответила: «Сегодня мы петь не будем, будем играть на инструментах» (сравним с ответом музыкального руководителя «Сегодня мы песню разучивать не будем, мы продолжим знакомство с музыкальными инструментами»).

Низкий уровень имеет 68 % (9 детей): Олеся Г., Софья К., Егор К., Виталий М., Анна Ч., Валерия Ч., Иван М., Тимофей Г., Захар Ш. (68 %). Дети сами не изъявили желания выполнить поручение воспитателя. Софья К., Егор К., Виталий М., Анна Ч. и Валерия Ч. выполнили задание только по просьбе воспитателя; Иван М., Тимофей Г., Захар Ш. отказались выполнять поручение даже по просьбе воспитателя, они выразили недовольство и раздражение. Остальные дети выразили смущение и испуг. Дети, которые выполняли поручение по просьбе воспитателя, правильно ориентировались, знали куда и к кому они идут, знали имя, отчество музыкального руководителя. Имя, отчество медицинской сестры затруднялись назвать Егор К., Виталий М. Не все дети ответили на приветствие сотрудников ДООУ, обращались к ним по имени, отчеству. Сотрудникам ДООУ дети называли свое имя, группу, имя, отчество воспитателя. По возвращении в группу мальчики на вопрос воспитателя «Как прошла беседа», пожали плечами, а девочки неуверенно сказали: «хорошо». На вопрос, что сказали медицинская сестра и музыкальный

руководитель, Олеся Г. ответила: «гулять не будем», но причину не объяснила. Валерия Ч. сказала, что «сегодня песню петь не будем». Мальчики затруднились передать слова медицинской сестры.

Обобщая результаты исследования, можно отметить следующее. Все дети правильно сориентированы, знают куда и к кому они идут, знают имя, отчество воспитателя, музыкального руководителя, но не знают имя, отчество медицинской сестры. Дети труднее идут на контакт со взрослыми, большинство детей (68 %) – пассивна. Активность проявляют лишь девочки. Дети охотнее общаются с теми взрослыми, которых они лучше знают, с которыми чаще контактируют (воспитатель, музыкальный руководитель). Дети не могут точно передать информацию, на вопросы отвечают односложно, иногда слова заменяют жестами или просто молчанием. На поручение взрослого могут ответить раздражением. Существуют сложности с обращением к взрослому по имени, отчеству со словами приветствия, прощания и благодарности.

Можно утверждать, что дети экспериментальной группы с ОНР 3 уровня – социально не смелы, у них невысокий уровень знаний о нормах и правилах поведения в общении со взрослыми.

Результаты обследования представлены на рисунке 2.

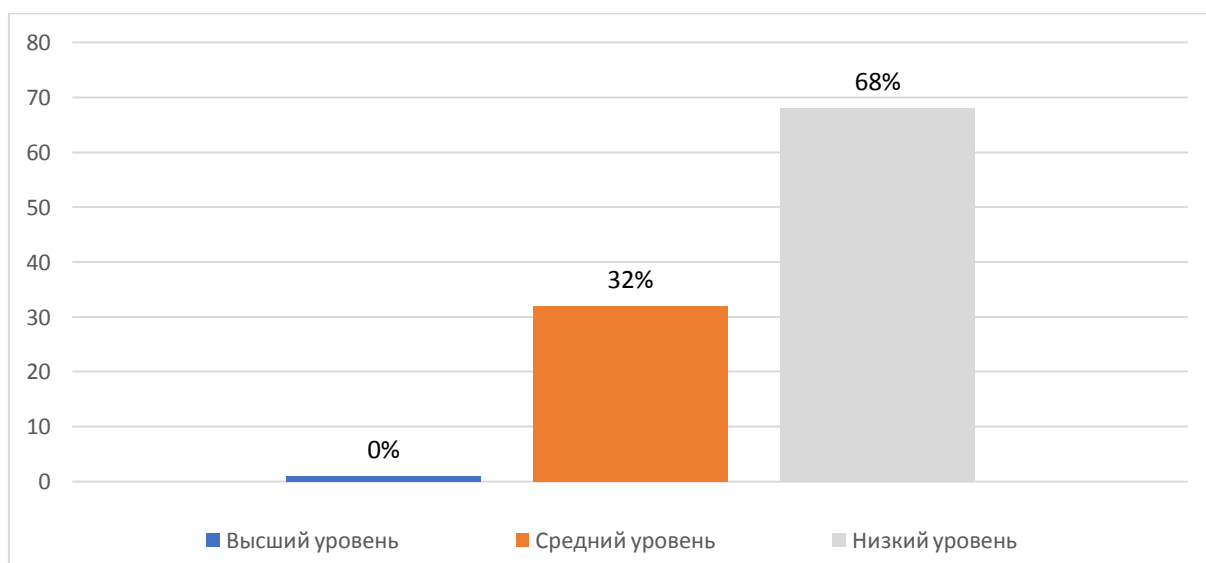


Рисунок 2 – Результаты изучения умений детей экспериментальной группы вступать в контакт со взрослыми

Сравнение результатов диагностики, проведенной по двум методикам показало, что общение детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня со взрослыми, особенно с теми, с кем они редко контактируют, протекает сложнее. Они проявляют страх, раздражительность. Наблюдаются речевые трудности, сложности в передаче информации.

Итак, на первом, констатирующем этапе экспериментальной работы по психолого-педагогическому сопровождению развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня было реализовано первое условие, сформированное в гипотезе исследования – проведена диагностика этих умений у детей экспериментальной группы.

Изучение семей осуществлялось методами анкетирования, в котором приняло участие 12 семей экспериментальной группы. Для этого нами была разработана анкета (Приложение 1).

Цель анкетирования: выявить воспитательный потенциал семьи, изучить предпочтения родителей с целью согласования воспитательных воздействий на ребенка; определить формы взаимодействия.

Таблица 3 – Социально-демографическая характеристика семьи

Социальный состав семьи				
Всего семей	Индивидуальные предприниматели	Рабочие	Служащие	Неработающие
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
12 (100 %)	1 (8 %)	8 (67 %)	3 (25 %)	-

Образовательный уровень семьи		
Всего семей	Высшее (хотя бы у одного родителя)	Средне-специальное (хотя бы у одного родителя)
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
12 (100 %)	4 (33 %)	8 (67 %)

Анкетирование позволило установить, что большинство обследованных семей (67 %) относится к категории рабочих. При этом образовательный уровень семей довольно высокий: 67 % имеет средне-

специальное образование и 33 % - высшее (если в семье хотя бы один из родителей имеет такое образование). Это влияет на характер взаимоотношений в семье. Более половины семей (7 семей – 58 %) относятся к такой ячейке общества, где взаимоотношения супругов основаны на принципе равноправия, без проблемы главенства, т.е. в этих семьях преобладает демократический стиль отношений. В 2 семьях (16 %) господствует авторитарный стиль отношений (главенство мужа). Во взаимоотношениях с детьми 67 % родителей берут на себя функцию советчиков и наставников, избегают ситуаций, в которых требуется проявить авторитет и власть.

Анализируя содержание совместной деятельности детей и родителей, отмечаем, что в основном – это посещение развлекательных центров (66 %), 50 % - чтение книг, 41 % - совместные игры и занятия. Среди игр преобладают подвижные и развивающие.

Лишь 8% родителей указали, что регулярно читают литературу по педагогике и психологии. Большинство родителей (71 %) не читают психолого-педагогическую литературу.

Обобщая ответы родителей на вопрос «Как складываются ваши отношения с педагогами, работающими с вашими детьми?» мы установили, что только 16% семей активно сотрудничают с педагогами. Основная масса – 58 % семей общаются с педагогами эпизодически (по мере необходимости), но они готовы помогать педагогам, если будут знать, что и как делать. И 26 % семей не обращаются к педагогам. 66 % родителей контролирует выполнение детьми домашнего задания в выходные дни. Это основная форма сотрудничества семей с педагогами. И только 25 % родителей участвуют в проводимых ДОУ мероприятиях. Результаты проведенного исследования позволили нам разделить семьи на 3 группы.

Первая группа: семьи – помощники в воспитании детей. Они добросовестные, активны, готовы к сотрудничеству. Она немногочисленна – 16 %.

Вторая группа: семьи – потенциальные помощники в воспитании детей. Они будут помогать, если будут знать, что и как делать. Эта группа составила 58 %.

Третья группа: семьи, которые не готовы к сотрудничеству с педагогами ДООУ. Эта группа составила 26 %.

Нам было важно выяснить, какой вклад могут внести родители в реализацию программы по развитию коммуникативных умений у детей с нарушением речи. Из 9 семей (74 %), готовых к сотрудничеству, 16% согласились принять совместное участие в игровой деятельности, 51 % – в проведении праздников, концертов, 8 % – в изготовлении игрушек, оформлении уголков.

Анкетирование показало, что родители хотели бы получить помощь от педагогов ДООУ в форме консультаций по темам: «Проблемы коммуникации детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня и способы их решения», «Особенности развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня», встреч со специалистами (логопедом, психологом). На это указало 41 %.

Также изучалось внутрисемейная атмосфера, межличностные отношения всех ее членов, установки родителей по отношению к ребенку. В большинстве семей внутрисемейная атмосфера не вызывает беспокойства. В семьях преобладает демократический стиль отношений, родители редко проявляют власть и авторитет. Но всем родителям, несмотря на их довольно высокий образовательный уровень, явно не хватает педагогических знаний. Они имеют весьма отдаленное представление о развитии коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня.

Результаты изучения семей подтвердили необходимость разработки комплекса занятий, а также позволили выработать правильную тактику общения на занятиях.

2.2 Содержание работы по психолого-педагогическому сопровождению развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня

Для организации коррекционной работы с детьми экспериментальной группы нами был разработан и апробирован комплекс специальных занятий по развитию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня, учитывающий особенности речевых нарушений детей, особенности их психического развития, специфику методов помощи, отвечающих потребностям ребенка с ОНР 3 уровня и его семьи.

Участники специальных занятий:

– дети в возрасте 6-7 лет с ОНР 3 уровня – непосредственные участники совместной деятельности со сверстниками и со взрослыми в ходе игровой деятельности с использованием диалога;

Участники психолого-педагогического сопровождения:

– учитель-логопед, координирующий и направляющий деятельность других участников (детей, воспитателей, родителей) и осуществляющий коррекционное развитие;

– воспитатель, выполняющий задания логопеда в различных формах, рекомендованных им, организующий игровую деятельность детей и диалог между ними;

– музыкальный руководитель, выполняющий задание логопеда и воспитателя;

– родители, которые выполняли задания логопеда и воспитателя, в ДОУ и в домашних условиях по заранее разработанным рекомендациям и принимают участие в проводимых ДОУ мероприятиях.

Нормативно-правовая база для разработки комплекса занятий: ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации»; ФГОС дошкольного образования; Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с ТНР (под ред. Л.В. Лопатиной).

Комплекс занятий направлен на реализацию следующих задач:

- содействие развитию информационно-коммуникативных умений (выражение просьбы, приветствия, поздравления, приглашения, вежливого обращения, завязывание разговора со знакомыми и незнакомыми людьми, соблюдение правил культуры общения со сверстниками, педагогами, родителями, использование жестов, мимики, символов);

- содействие развитию регуляционно-коммуникативных умений (согласование своих действий, мнений с потребностями собеседника, помощь и поддержка товарищей по общению, оценивание результатов совместного общения);

- содействие развитию аффективно-коммуникативных умений (умение разделить свои чувства, интересы, настроения с партнерами по общению, проявление чуткости, отзывчивости, сопереживания к собеседнику).

- формирование информационной, мотивационной и психолого-педагогической компетенции родителей, их готовность к участию в процессе развития коммуникативных умений и созданию коррекционно-развивающей среды в домашних условиях.

Занятия основаны на следующих принципах:

- сохранение уникальности и самооценности детства;
- сотрудничество детей и взрослых. Признание ребенка полноценным участником образовательных отношений;
- сотрудничество педагогов ДООУ с родителями;
- соответствие методов и содержания работы речевым и коммуникативным особенностям детей.

Методы реализации: игровой метод, метод моделирования ситуации с диалогом.

Формы реализации: групповые занятия.

Этапы деятельности реализации комплекса занятий отражены в таблице 3.

Таблица 4 – Этапы реализации комплекса занятий по развитию коммуникативных умений у детей экспериментальной группы

Название этапа	Срок проведения	Содержание этапа
1	2	3
Подготовительный	Сентябрь-октябрь	<p>Определение состава участников ППС, ознакомление их с целями ее реализации, а также с результатами диагностики детей.</p> <p>Изучение семей воспитанников экспериментальной группы с помощью анкетирования. Выявление проблем, которые необходимы решить в ходе реализации Программы.</p> <p>Ознакомление участников ППС с результатами анкетирования родителей.</p> <p>Проведение консультации с участниками ППС об особенностях развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.</p> <p>Ознакомление родителей с Программой в ходе бесед и консультаций.</p> <p>Выбор форм и методов работы с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня по развитию коммуникативных умений.</p> <p>Проведение беседы с детьми с целью ознакомления их с игровым сюжетом Программы.</p>
Основной	Ноябрь-апрель	<p>Реализация игрового метода и метода моделирования ситуаций с диалогом на групповых занятиях.</p> <p>Включение родителей в реализацию Программы.</p> <p>Координирование деятельности участников ППС и родителей.</p>
Заключительный	Апрель-май	<p>Подведение итогов.</p> <p>Ознакомление всех участников с результатами.</p> <p>Этапы деятельности реализации Программы.</p>

Предполагаемые результаты освоение комплекса занятий:

– овладение детьми игровой деятельностью, проявление инициативы и самостоятельности в игре, общении;

- выбор ребенком участников по игровой деятельности, избирательное и устойчивое взаимодействие с детьми;
- проявление ребенком внимания к собеседнику;
- регулирование ребенком своего поведения в соответствии с усвоенными нормами и правилами, соблюдение отношения партнерства, взаимопомощи, взаимной поддержки;
- формирование основы для выразительного общения (уместное использование мимики, жестов);
- использование в процессе игры всех видов словесной регуляции: словесного отчета, словесного сопровождения и словесного планирования деятельности;
- осознание родителями необходимости сотрудничества с педагогами ДООУ в вопросе развития коммуникативных умений у детей.

Уже на начальном этапе в помощь педагогу-участнику психолого-педагогического сопровождения нами была разработана памятка «Правила общения педагога с родителями (Приложение 21), где прописано, что должен делать педагог. Педагог должен демонстрировать свою готовность к сотрудничеству, заинтересованность в успехе, уверенность в эффективности коррекционной работы, должен уметь смягчить или снять стрессовую ситуацию и эмоциональное напряжение из-за переживаний о будущем ребенка, должен помочь родителям создать в семье комфортную для ребенка среду, выявить, раскрыть и поддержать личностные качества родителей, формировать уверенный и спокойный стиль воспитания.

С результатами диагностики детей и родителей, с целями, задачами и содержанием комплекса занятий педагоги были ознакомлены на педагогическом совете.

С детьми также проводилась беседа, имеющая цель – заинтересовать их и познакомить с игровым сюжетом комплекса занятий.

Важным моментом на этом этапе был выбор форм и методов развития коммуникативных умений у детей экспериментальной группы. При их выборе мы учитывали предъявляемые к ним требования:

- доступность, т.е. учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей (их речевые особенности и уровень развития коммуникативных умений);

- занимательность – чем больше положительных эмоций, тем увереннее, уютнее, радостнее, комфортнее ребенок ощущает себя;

- постепенное усложнение;

- системность и последовательность – непрерывность, регулярность их использования.

Выбор остановился на игровом методе и методе моделирования ситуаций с диалогом, потому что:

- игра является высокопродуктивным методом коррекции;

- игра является основным видом деятельности в дошкольном возрасте, т.е. этот способ соответствует возрастным особенностям детей;

- для детей с общим недоразвитием речи 3 уровня – необходимое условие всестороннего развития их личности и интеллекта;

- игра способствует совершенствованию коммуникативных умений, пополнению активного словаря;

- в игре дети лучше воспринимают и усваивают информацию, ощущают себя более естественно и непринужденно;

- игра способствует развитию дружеских взаимоотношений.

Моделируемая ситуация с диалогом:

- реализует задачи по развитию речевых навыков, формированию речевого этикета;

- предусматривает практическое применение в речи детей определенной лексико-грамматической категории.

– активизирует детей, которые с интересом участвуют в обсуждении возможных вариантов разрешения ситуаций, ждут новых интересных историй, с большим желанием включаются в диалог;

– помогает преодолеть психические проблемы (речевой негативизм, стеснение, зажатость в ходе диалога).

На втором основном этапе данные методы реализовывались нами на групповых занятиях (основная форма). При проведении групповых игровых занятий учитывались следующие положения:

Особая роль педагогов (педагога-психолога, учителя-логопеда, воспитателя) при взаимодействии с детьми. Отведение им роли опытного и компетентного партнера, а не роли руководителя. Их задачи:

- создание условий для свободной игры детей; развитие стремления играть вместе со сверстниками; предоставление возможности выбора партнера;

- поощрение участия детей с нарушением речи в играх; использование речевых и неречевых средств в процессе игрового взаимодействия; поощрение детей делиться своими впечатлениями от игры, чувствами и эмоциями;

- стимулирование желания детей отражать в играх свой жизненный опыт; предоставление детям возможности самим разрешать конфликтные ситуации, возникающие в игровой деятельности; при возникновении трудностей оказывание им помощи и поддержки, подталкивание к правильному решению задания.

Длительность занятия, которая составляет от 20 до 40 минут в зависимости от работоспособности детей. В любой игре должны быть задействованы все дети. Если предполагается выбор ведущего, то им по очереди должен быть каждый ребенок. Если по какой-то причине один из детей оказывается невыбранным, то ему надо помочь мягко, ненавязчиво. Перед каждой игрой необходимо инструктировать детей, разъяснять, уточнять ее условия.

Педагогическая оценка должна быть ориентирована на относительные показатели детской успешности, т.е. необходимо сравнение нынешних и предыдущих достижений ребенка, стимулирование самооценки. Налаживание на занятиях взаимодействия педагогов ДОО с семьями воспитанников.

Комплекс игр, которые мы использовали на занятиях, представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Характеристика комплекса игр и упражнений по развитию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня

Виды игр	Название игр	Участники ППС
1	2	3
Сюжетно-ролевые (Приложение 4)	«Гости» «День рождения» «Автобус»	Учитель-логопед, воспитатель
Игры ситуации (Приложение 5)		Учитель-логопед, воспитатель
Игры импровизации (Приложение 6)	«Сказка» «Торт концерт» «Фокины дети»	Учитель-логопед, воспитатель
Театрализованные игры (Приложение 7)	«Бабочка коробочка» «Песенка львенка и черепахи» «Кто в гости пришел?»	Учитель-логопед, воспитатель
Хоровые игры (Приложение 8): - с акцентом на личности ребенка, - с действием, - с вербальными диалогами, - предполагающие различные оттенки и изменения эмоционального фона, - содержащие положительные и отрицательные эмоции, - предполагающие тактильное взаимодействие, - с простым сюжетом, - с правилами	«Каравай» «Кто у нас хороший» «Мак маковистый» «Телефон» «Мы комом слепили» «Лягушка» «Зайка» «Дрема» «Жмурки»	Педагог-психолог, воспитатель, учитель-логопед, музыкальный руководитель
Инновационные игры (Приложение 9)	«Волшебный мяч» «Вопрос-ответ»	Учитель-логопед
Коммуникативные игры (Приложение 10):	«Горная тропинка» «Поступки»	Учитель-логопед, воспитатель

<p>- на развитие умения сотрудничать, - на развитие умения слушать других, - на развитие умения перерабатывать полученную информацию</p>	<p>«Что случилось?» «Хорошо и плохо» «Через стекло» «Я бросаю мяч»</p>	
<p>Игровые упражнения (Приложение 11)</p>	<p>Парные упражнения: «Приветствие» «Упражнение на доверие» «Ладонь в ладонь» «Мост дружбы» Групповые упражнения: «Давайте поздороваемся» «Бездомный заяц» «Танец пяти движений» «Паровозик» «Комплименты» «Фотография» «Добрые волшебники» Игровые упражнения в диалоге</p>	<p>Учитель-логопед, воспитатель</p>

Игры, способствующие развитию коммуникативных умений, должны предусматривать речевое взаимодействие, обмен высказываниями, диалог.

Моделирование ситуаций проводилось во второй половине занятия, т.к. в это время происходило снижение работоспособности детей, а этот метод активизировал их внимание. В группе проводились подгрупповые занятия. Мы использовали различные варианты организации моделируемой ситуации:

– сюжеты с провокационным элементом, разрешение которого имеет несколько вариантов (конфликтный, мирный). Например, лексическая тема «Обувь». Моделируется ситуация, когда два друга в детский сад приходят в новой обуви (у одного сапоги, у другого ботинки). Провокация: каждый ребенок хочет доказать, что его обувь лучше, чем у его друга, назревает ссора. Рассматривается вариант событий с мирным окончанием разговора. В ходе диалога закрепляется умение детей поддерживать диалог, идет дальнейшее усвоение принципа вопрос-ответ-вопрос-ответ;

– ситуации, смоделированные в форме телефонного разговора, что дает детям возможность практически использовать речевые клише, оформляющие такого рода диалог («Вам звонят из ..., рад вас слышать, я вас слушаю, не буду вас задерживать и др.),

– ситуации с диалогами, организованными по следам прослушанного детьми стихотворения (В период освоения лексической темы «Транспорт» инсценируется стихотворение И. Гуриной «Веселый самолет, где ставится цель практического применения в речи детей интонаций возражения, умение убеждать собеседника).

В ходе реализации комплекса занятий было важно обеспечить взаимодействие всех ее участников и осуществлять координацию их деятельности. Покажем это на примере.

Так, логопед еженедельно на одном-двух занятиях по формированию связной речи обращался к детям со словами: «Давайте поговорим!», т.о. давая сигнал, настраивающий детей на определенный вид речевой деятельности; предлагал детям рассмотреть ту или иную бытовую ситуацию; придумывал и знакомил с новым сюжетом; в процессе краткой беседы подводил детей к положительному – мирному разрешению той или иной ситуации; организовал диалог, предлагая представить, какой разговор мог бы произойти между участниками предложенной ситуации.

Воспитатель уточнял отдельные моменты, дополнял ситуации, придумывал другой вариант завершения случая; выполнял с детьми рисунки по содержанию ситуации, проигрывал ситуации вновь по завершению выполнения работ; изготавливал аппликации индивидуально, либо коллективно по содержанию ситуации с последующим разыгрыванием ситуации; подводил к повторению материала, его расширению, предлагая посмотреть на ситуацию с другой стороны, другими глазами.

Родителей привлекали к проведению совместных игровых и досуговых мероприятий (Приложение 19), к изготовлению инвентаря для

игровых занятий, изготовлению кукол, декораций, игрушек. По заданию воспитателя родители подбирали любимые детские сказки, оформляли книжный и игровой уголок в ДОО. По заданию логопеда родители в домашних условиях повторяют диалог, моделируемый в рамках занятия: уточняют отдельные грамматические категории; расширяют диалог, согласно рекомендациям логопеда.

Другим важным направлением взаимодействия педагогов ДОО с родителями было их психолого-педагогическое просвещение. В целях повышения педагогической компетенции родителей в ДОО были оформлены стенд, фотовыставки, папки-передвижки, буклеты, визитки (Приложение 21). Был организован родительский лекторий, были прочитаны лекции по темам:

– «Речь как средство общения детей старшего дошкольного возраста» (Приложение 12).

– «Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи» (Приложение 13).

– «Особенности развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня» (Приложение 14).

В целях повышения компетентности педагогов в вопросе развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня для них была проведена консультация «Особенности развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня». Они были ознакомлены с задачами, которые они должны решать на занятиях, с коммуникативными играми и упражнениями, которые рекомендуется проводить ежегодно.

С родителями на этом этапе проводились: ознакомительная беседа на родительском собрании, в ходе которой они знакомились с целью, задачами, содержанием Программы, с ролью, которую они будут выполнять в ходе ее реализации; консультация для более детального их

погружения в содержание Программы, ознакомление с приемами вариантами организации диалога, с формами и методами развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня. На консультации решались организационные моменты, педагоги отвечали на вопросы родителей.

С родителями проводились коллективные беседы: информационные, в ходе которых сообщалась информация о закономерностях формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста, их особенностях, об особенностях развития речи детей с ОНР 3 уровня, рекомендательные, содержащие рекомендации учителя-логопеда, педагога-психолога по развитию речи и коммуникативному умению, профилактические, направленные на предупреждение различных проблемных ситуаций; собрания, семинары, конференции, групповые консультации:

- приемы обучения детей рассказыванию (Приложение 15);
- распространенные ошибки при развитии коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста (Приложение 16);
- проблемы при коммуникации детей старшего дошкольного возраста между собой и способы их решения (Приложение 17);
- совместная деятельность детей старшего дошкольного возраста и взрослых (игровые ситуации прогулок, участие в детских играх, чтение художественной литературы с последующим обыгрыванием сюжетных эпизодов, игры-рисования на свободную тему и т.д.) – залог успеха развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

Эти формы работы были интересны для родителей тем, что они могли не просто получать информацию, но и задавать вопросы. Педагоги вместе с родителями выясняли, чего уже достигли, чего еще необходимо достичь в процессе коррекционно-развивающего обучения.

Наряду с коллективными формами применялись индивидуальные: индивидуальные беседы, консультации учителя-логопеда, педагога-психолога.

Из инновационных форм применялись тренинги и мастер-классы, страничка учителя-логопеда на сайте детского сада.

На заключительном этапе были подведены итоги реализации Программы. Отмечены позитивные изменения и нерешенные проблемы. Педагоги были ознакомлены с результатами на педагогическом совете. Каждому родителю был выдан информационный лист с результатом диагностики его ребенка, выделены проблемы, которые еще предстоит решать.

2.3 Результаты экспериментальной работы по психолого-педагогическому сопровождению развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня

На этом этапе было проведено повторное изучение развития коммуникативных умений у детей экспериментальной группы по тем же методикам, что и на констатирующем этапе.

В ходе повторной диагностики по первой методике нами выявлены количественные и качественные изменения. Возросло число детей, имеющих высокий уровень развития коммуникативных умений с 8 % до 30 % (с 1 до 4 человек). К Анне Г. присоединились Вероника Г., Алена А., Милана М. Сократилось число детей с низким уровнем развития коммуникативных умений. Если до экспериментальной работы низкий уровень имели 23 % (трое детей), то после – 8 % (один ребенок) – Иван М.

Средний уровень развития коммуникативных умений после эксперимента имеют 62 % (8 детей): Олеся Г., Егор К., Виталий М., Анна Ч., Валерия Ч., Захар Ш., Софья К., Тимофей Г.

Сравнительные результаты исследования представлены на рисунке 3.

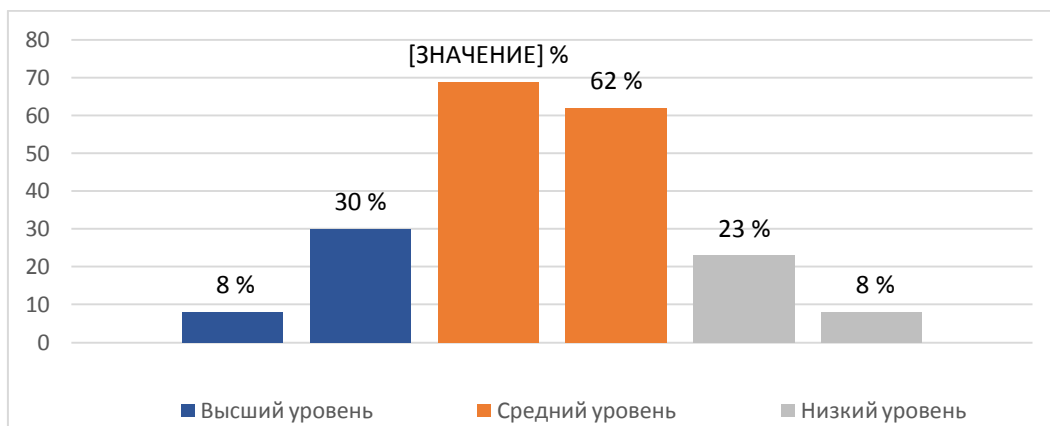


Рисунок 3 – Сравнительные результаты изучения развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапе

Отмечены следующие положительные тенденции в развитии коммуникативных умений у детей экспериментальной группы. Дети чаще стали обращаться друг к другу по имени, среди девочек этот процент выше, чем у мальчиков; девочки чаще стали употреблять «волшебные слова» (спасибо, пожалуйста). Они благодарят своих товарищей за то, что те делятся с ними карандашами. Дети чаще стали договариваться между собой с помощью убеждения, а не давления; стали терпимее относиться к тем ребятам, которые испытывали трудности при разукрашивании рукавичек, перестали над ними смеяться, понимая, что это обидно; стали охотнее делиться карандашами. Богаче стали вербальные и невербальные средства общения.

Нельзя не сказать и о негативных сторонах. Девочки охотнее идут на контакт, чем мальчики. Мальчики реже обращаются к девочкам по имени. Они предпочитают общаться с мальчиками, реже употребляют «волшебные слова». Не все мальчики умеют договариваться с помощью убеждения. Конфликтные ситуации не всегда разрешаются детьми и требуют вмешательства взрослого. Остаются проблемы (в первую очередь у мальчиков) в умении делиться своими чувствами и переживаниями с товарищами, проявить заботу о них.

Как видим, во всех видах общения: информационно-коммуникативных, регуляционно-коммуникативных и аффективно-коммуникативных произошли положительные изменения. Вместе с тем не все проблемы были решены. У мальчиков хуже сформированы аффективно-коммуникативные умения.

В ходе повторной диагностики умений вступать в контакт со взрослыми (второй методике) нами также были выявлены количественные и качественные изменения.

Высокий уровень был выявлен у 16 % (2-х девочек): Анна Г. и Милана М. Девочки сами вызвались пойти к медицинской сестре. Первыми поздоровались, обратились к медицинской сестре по имени, отчеству. Назвали свое имя, группу, имя, отчество воспитателя. На вопрос медицинской сестры «хотите сегодня пойти на прогулку?», девочки ответили «хотим». На вопрос «чем вы будете заниматься?» Анна Г. ответила «Буду играть с ребятами», а Милана М. сказала: «Я еще не решила, чем буду заниматься». По окончании беседы девочки поблагодарили и попрощались с медицинской сестрой. На вопрос воспитателя, как прошла беседа, девочки ответили: «беседа прошла хорошо». Точно передали ответ медицинской сестры «Сегодня погода хорошая, можно пойти на прогулку».

Средний уровень имеют 54 % (7 человек): Вероника Г., Алена А., Олеся Г., Виталий М., Анна Ч., Валерия Ч., Софья К. 30 % (4 человека) вызвались пойти к музыкальному руководителю и 23 % (трое детей) к медицинской сестре. Активнее стали Олеся Г., Софья К., Виталий М., Анна и Валерия Ч., они стали проявлять инициативу. Все ребята правильно сориентировались, знали куда и к кому идут. Вероника и Алена первыми поздоровались с музыкальным руководителем. Остальные ребята ответили на приветствие сотрудников. Дети назвали свое имя, группу, имя, отчество воспитателя. На вопросы медицинской сестры и музыкального руководителя отвечали все, но в основном односложно. На вопрос, чем вы

будете заниматься на прогулке Виталий М. ответил: «Еще не решил», Анна Ч. ответила «Не знаю». На вопрос, какую песню ты особенно любишь, Софья К. сказала: «Про бабушку». На вопрос воспитателя «как прошла беседа? дети ответили «хорошо». На вопрос: «Что сказала медицинская сестра, Виталий М., Валерия Ч. сказали: «гулять разрешили». На вопрос: «Что сказал музыкальный руководитель?» Вероника Г., Алена А., Софья К. ответили: «Голубой вагон» (сравним с ответами музыкального руководителя «Сегодня мы будем разучивать песню Владимира Шаинского «Голубой вагон» из мультфильма «Голубой вагон».

Низкий уровень сохранился у 30 % (3 мальчиков): Захар Ш., Тимофей Г., Ивана М. Дети по-прежнему не проявили активность, не выразили желания выполнить поручения воспитателя, но и не отказались. Уже не было недовольства и раздражения, была некоторая настороженность. Они правильно сориентировались куда и к кому надо идти, знали, как зовут музыкального руководителя, но по имени, отчеству к нему не обращались. Поздоровались только после приветствия музыкального работника. На вопрос музыкального работника отвечали не охотно. Затруднялись назвать любимую песню. На вопрос воспитателя, что сказал музыкальный работник? Мальчики ответили «Голубой вагон».

Подводя итоги, можно отметить следующие положительные тенденции. Дети стали активнее. Возросло число девочек, проявляющих инициативу. У детей прошли раздражительность и страх перед взрослыми, с которыми им приходится нечасто общаться, стали охотнее вступать в диалог со взрослыми.

Среди негативных тенденций выделим следующие. Сохраняется пассивность мальчиков. Сохраняются трудности в точной передаче информации от одного взрослого к другому, трудности с речевым этикетом.

Сравнительные результаты исследования представлены на рисунке 4.

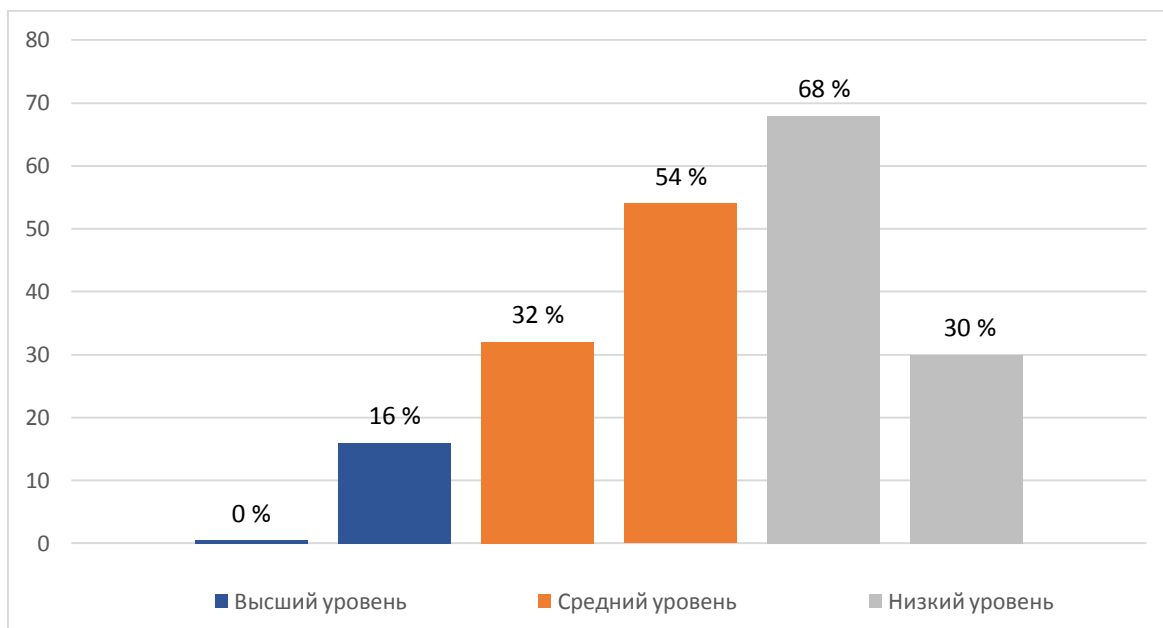


Рисунок 4 – Сравнительные результаты изучения умений вступать в контакт со взрослыми

Результаты повторного анкетирования родителей показали следующее. Если до экспериментальной работы 67 % родителей выступали для детей в роли советчиков и наставников, то после – 83 % (10 семей) и только 17 % - проявляют авторитет и власть во взаимоотношениях с детьми.

При анализе содержания совместной деятельности детей и родителей, мы отметили следующее: появились семьи, занимающиеся совместной творческой деятельностью (конструированием, моделированием, шитьем, вышиванием). Правда их число не велико – 25 % (3 семьи). Возросло число семей, где основными занятиями являются чтение книг – 66 % против 50 %, игры – 66 % против 41 %. Среди игр стали преобладать ролевые, познавательные. Сократилось число семей, где основным занятием было посещение развлекательных центров с 66 % до 50 %.

Родителям по-прежнему не хватает знаний по педагогике и психологии. Они мало читают психолого-педагогической литературы. Только 25 % указали, что читают литературу по педагогике и психологии.

До проведения эксперимента было 9 %. Но все равно это низкий показатель, хотя мы пытались ликвидировать этот пробел с помощью лекций, консультаций, рекомендаций.

Положительные тенденции наметились в сфере сотрудничества родителей с педагогами. Активно сотрудничать с педагогами готовы также 16% семей, однако возросло число семей, готовых помогать педагогам, если будут знать, что и как делать с 58 % до 68 %. И сократилось число семей, не готовых идти на контакт с педагогов с 26 % до 16 %.

Если до экспериментальной работы основной формой сотрудничества семьи с педагогами ДООУ был контроль выполнения детьми домашнего задания в выходные дни (50 %), то после эксперимента возросло число семей, готовых участвовать в проводимых ДООУ мероприятиях: 67 % против 25 %.

Из 84% семей, готовых принять участие в деятельности ДООУ по развитию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, 17% семей могут принять участие в изготовлении игрушек, оформлении уголков, 75% - готовы участвовать в проведении праздников (утренников) и концертов и 42 % готовы участвовать в игровой деятельности на занятиях в ДООУ.

66 % родителей отметили, что нуждаются в помощи со стороны ДООУ. Они хотели бы получить консультации от специалистов по вопросам преодоления конфликтов с детьми, подготовки детей к школе.

Итак, на заключительном, контрольном этапе были подведены итоги экспериментальной работы по развитию коммуникативных умений у детей экспериментальной группы. Сравнение результатов двух этапов выявили положительные тенденции, наметившиеся в развитии коммуникативных умений у детей экспериментальной группы.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Проведенная нами экспериментальная работа подтвердила гипотезу о том, что развитие коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня будет более эффективным, если будут созданы оптимальные условия психолого-педагогического сопровождения:

1) проведена диагностика развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня;

2) использование форм и методов работы с данной категорией детей, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям (недопустимость искусственного ускорения и замедления);

3) организация взаимодействия педагогов ДООУ с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня и их родителями.

Разработав и апробировав комплекс занятий психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня мы добились следующих результатов:

- повысилась активность детей, особенно девочек;
- дети чаще стали обращаться друг к другу по имени, стали чаще употреблять слова благодарности;
- стали договариваться между собой с помощью убеждения, стали терпимее относиться к ошибкам товарищей;
- исчез страх перед общением со взрослыми;

Но не все проблемы были решены: мальчики по-прежнему менее охотно идут на контакт, редко обращаются к девочкам по имени и к взрослым по имени, отчеству, предпочитают общаться с мальчиками, реже употребляют «волшебные слова»; не всегда конфликтные ситуации разрешаются самими детьми, остаются проблемы (главным образом у

мальчиков) в умении делиться своими чувствами и переживаниями, проявлять заботу о товарищах.

Наметились положительные тенденции во взаимодействии семьи с ДОУ.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной работе проблема психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР рассмотрена нами в теоретическом и практическом аспектах.

Методологической предпосылкой нашего исследования явилось уточнение базовых понятий: «коммуникативные умения» и «психолого-педагогическое сопровождение». Содержание понятия «коммуникативные умения» проанализированы в философской (М.С. Коган, Б.Д. Парыгин), в психологической (Л.С. Выготский, Г.М. Андреева, В.А. Кан-Калик и др.) и педагогической (В.А. Сухомлинский, А.В. Мудрик) литературе. У большинства числа исследователей отсутствует единый подход к интерпретации данного понятия. Поскольку в данной работе речь идет о детях старшего дошкольного возраста, мы будем придерживаться определения С.В. Конченко: в дошкольной педагогике коммуникативные умения – это коммуникативные действия дошкольников, а также их способность правильно выстраивать свое поведение и управлять им с учетом определенных задач общения. Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается сегодня не просто как сумма разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но и как комплексная технология поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания и социализации.

Дискуссионной остается проблема классификации коммуникативных умений. Мы будем придерживаться классификации, предложенной А.А. Леонтьевым он выделяет следующие группы коммуникативных умений:

– информационно-коммуникативные умения: вступление в процесс общения (выражение просьбы, приветствия, поздравления, приглашения, вежливого обращения); ориентировка в партнерах и ситуациях общения (завязывание разговора со знакомыми и незнакомыми людьми;

соблюдение правил культуры общения при общении со сверстниками, педагогами, родителями и др.; понимание конкретной ситуации, в которую поставлены собеседники, намерений, мотивов общения; соотнесение средств вербального и невербального общения (употребление слов и знаков вежливости; эмоциональное и содержательное выражение мыслей, использование жестов, мимики и символов; получение и снабжение информацией о себе и других предметах разговора; использование рисунков, таблиц, схем, группировка содержащегося в них материала;

– регуляционно-коммуникативных умений: согласование своих действий, мнений, установок с потребностями собеседника; доверие, помощь и поддержка товарищей по общению (умение уступить, честность, отсутствие уклонений ответов, готовность сказать о своих намерениях, умение дать совет самому и послушать совета другого, доверие своему собеседнику: сверстнику, педагогу, взрослым и д.р.); применение своих индивидуальных умений в процессе решения совместных задач; оценивание результатов совместного общения (оценивание себя и других критически, умение принять правильное решение, выразить согласие или несогласие, одобрение или неодобрение);

– аффективно-коммуникативных умений: умение разделить свои чувства, интересы, настроение с партнерами по общению; проявление чуткости, отзывчивости, сопереживания к собеседнику; оценивание эмоционального поведения друг друга.

Исследования И.Г. Андреевой, Л.В. Соколовой, М.И. Лисиной, А.Г. Рузской и др. позволили выделить нам следующие закономерности развития коммуникативных умений в онтогенезе. Поэтапное и последовательное их формирование при правильном ходе развития (иногда они могут опережать возраст ребенка). Первый этап формирования умений общения ребенка со взрослыми: умение использовать экспрессивно-мимические средства общения и умение владеть доязыковой речью, умение владеть предметно-действенными средствами общения и умение

понимать речь взрослых, умение владеть устной и письменной речью. Второй этап формирования умений общения ребенка со сверстниками: умение вовлечения их в шалости, умение сотрудничать, умение устанавливать дружеские отношения, умение сопереживать.

Процесс развития коммуникативных умений – длительный и сложный. У детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня протекает сложнее. Дети старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня – это дети у которых в речи наблюдается недоразвитие каждого из компонентов языковой системы, лексики, грамматики, фонетики.

Анализ исследований коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня, приведенных в работах В.А. Бородиной, О.Н. Двуреченской, Е.Е. Дмитриевой, Е.Ю. Кондратенко, Л.Г. Соловьевой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и д.р. позволил нам выявить особенности их развития у данной категории детей: неспособность самостоятельной организации речевого взаимодействия, сотрудничества со сверстниками, сложности в овладении вербальными и невербальными средствами общения, несформированность умения сопереживать и сочувствовать партнеру.

Экспериментальная работа была направлена на подтверждение гипотезы о том, что развитие коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня будет более успешным, если будет разработан и реализован комплекс специальных:

- 1) диагностика развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня;
- 2) организовано взаимодействие педагогов ДОУ с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня и их родителями;
- 3) использованы формы и методы работы по развитию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3

уровня, учитывающие их возрастные и индивидуальные речевые возможности и сформированность коммуникативных умений.

Экспериментальная работа проводилась поэтапно. На первом этапе была проведена диагностика развития коммуникативных умений у детей экспериментальной группы по двум методикам: методика изучения коммуникативных умений у детей дошкольного возраста 4-7 лет («Рукавички»), авторы Г.А. Урунтаева и Ю.А. Афонькина и тест изучения умений детей старшего дошкольного возраста вступать в контакт, смело действовать при взаимодействии со взрослыми (социальная смелость), автор Е. Акулова.

Результаты диагностики показали, что дети охотнее идут на контакт со сверстниками, нежели со взрослыми, особенно с теми, с кем редко контактируют. По первой методике мы получили следующие результаты: высокий уровень имеет 8 % детей, средний – 69 % и низкий – 23 %. Обследование по второй методике показало, что высокий уровень не имеет ни один ребенок, средний – 32 %, низкий – 68 %. В общении со сверстниками не всегда проявляют активность, обращаются к товарищу по имени, умеют договариваться и оказывать друг другу помощь. В общении со взрослыми дети пассивны, испытывают страх и раздражение, речевые трудности и сложности в точной передаче информации. В обоих случаях девочки проявляют большую активность нежели мальчики.

На втором этапе нами был разработан и апробирован комплекс занятий психолого-педагогического сопровождение развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня. В ходе реализации комплекса занятий нами были проведены:

- 1) анкетирование родителей экспериментальной группы с целью выявления их готовности к сотрудничеству с педагогами ДООУ в развитии коммуникативных умений у детей, которое выявило низкую степень готовности и низкую педагогическую компетентность родителей;

2) были выбраны и реализованы методы и формы работы, соответствующие возрастным и индивидуальным речевым возможностям и сформированности коммуникативных умений, а также способствующие развитию речи: игровой метод моделирования ситуаций с диалогом, которые реализовывались на групповых занятиях;

3) осуществлялось взаимодействие с родителями в самых разнообразных формах: родительский лекторий, коллективные и индивидуальные беседы и консультации, собрания; семинары; тренинги и мастер-классы; страничка учителя-логопеда на сайте детского сада; ежедневное общение с родителями посредством тетрадей-дневников; проведение совместных мероприятий; привлечение к изготовлению инвентаря для игровых занятий, кукол, игрушек, костюмов; привлечение к оформлению книжного и игрового уголка в ДОУ с подбором любимых детских сказок и др.

На третьем этапе были подведены итоги экспериментальной работы. Проведена повторная диагностика развития коммуникативных умений у детей экспериментальной группы по тем же методикам, повторное анкетирование родителей по той же анкете и проведено сравнение результатов диагностики и анкетирования, констатирующего и контрольного этапов, которое показало следующее. В ходе обследования по первой методике отмечены следующие положительные тенденции: возросло число детей, имеющих высокий уровень с 8 % до 30 % и сократилось число детей с низким уровнем развития коммуникативных умений с 23 % до 8 %. Дети стали чаще обращаться друг к другу по имени, употреблять «волшебные слова», договариваться между собой, охотнее делиться карандашами, терпимее относиться друг к другу. В ходе обследования по второй методике также отмечены положительные тенденции: высокий уровень был выявлен у 16 % детей, средний – 54 % (против 32 %) и низкий у 30 % (против 68 %). Дети стали активнее,

возросло число девочек, проявляющих инициативу, охотнее вступать в диалог со взрослыми, прошли раздражительность и страх.

Вместе с тем продолжают сохраняться и негативные тенденции: сохраняется пассивность мальчиков, трудности с речевым этикетом, в точные передачи информации от одного взрослого к другому; не у всех детей сформировалось умение проявления чуткости, сопереживания к собеседнику.

Повторное анкетирование родителей показало, что возросло число родителей, готовых помогать педагогам, если они будут знать что и как делать с 58 % до 68 %, сократилось число семей не готовых идти на контакт с педагогами с 26 % до 16 %. Большинство родителей (75 %) выразили готовность участвовать в проведении праздников, 42 % готовы участвовать в игровой деятельности на занятиях в ДООУ. Но по-прежнему сохраняется педагогическая некомпетентность родителей, их нежелание изучать психолого-педагогическую литературу.

Несмотря на то, что не все проблемы удалось решить за короткий срок, можно утверждать, что в целом, проведенная нами работа подтвердила гипотезу исследования. Таким образом задачи выполнены, цель достигнута, гипотеза подтверждена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст]. Учебник для высших учебных заведений. – Москва: Аспект Пресс, 2001.
2. Акулова, О. Театрализованные игры [Текст] / О. Акулова // Дошкольное воспитание. – 2005. - №5. С.24-26.
3. Антонова, Т.В. Особенности общения старших дошкольников со сверстниками [Текст] / Т.В. Антонова // Дошкольное воспитание. – 2008. - №10. С.14-17.
4. Асламов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека [Текст]: учебник для студентов высших учебных заведений / А.Г. Асламов. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Academia: Смысл, 2007. – 526 с.
5. Бакина, М. Современные дети, современные игры [Текст] / М. Бакина // Дошкольное воспитание. – 2005. - №4. – С.58-61.
6. Белкина, В.Н. Психология раннего и дошкольного детства [Текст]: Учебное пособие / В.Н. Белкина. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2015. – 270 с.
7. Белопольская, Н.Л. Оценка коммуникативного поведения детей с нарушениями психического развития в процессе коррекционной работы методом хоровых игр [Текст] / Н.Л. Белопольская, О.В. Рубан, И.В. Брустило // Дефектология. – 2015. - №5. – С.22-28.
8. Бестужева, Е. Невербальные средства коммуникации. Из опыта работы с детьми старшего дошкольного возраста [Текст] / Е. Бестужева // Дошкольное воспитание. – 2007. - №5. – С.62-67.
9. Бородина, В.А. Особенности коррекционно-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / В.А. Бородина, К.С. Васильева. – Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. - №7. – С.2-23.

10. Войскунский, А.Е. Я говорю, мы говорим... : Очерки о человеческом общении [Текст] / А.Е. Войскунский. – 2-е изд., дораб. и доп. – Москва: Знание, 1990. – 240с.
11. Выготский, Л.С. Основы дефектологии [Текст] / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург: Издательство «Лань». – 2003. – 656с.
12. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка [Текст] / Л.С. Выготский. – Москва: Смысл, 2004. – 512с.
13. Глухов, В.П. Основы психолингвистики: учебное пособие для студентов педагогических вузов [Текст] / В.П. Глухов. – Москва: АСТ: Астрель, 2005. – 351с.
14. Грибова, О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией [Текст] / О.Е. Грибова // Дефектология. – 1995. - №6. – С.7-16.
15. Двуреченская, О.Н. Реализация деятельностного подхода к изучению коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / О.Н. Двуреченская, Е.Е. Дмитриева // Дефектология. – 2018. - №3. – С.19-29.
16. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и общения[Текст]: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – Санкт-Петербург: Питер, 2014. – 464с.
17. Дыбина, О. Игра – путь к познанию предметного мира / О. Дыбина // Дошкольное воспитание. – 2004. - №5. – С.14-24.
18. Ефимова, Н.С. Психология общения. Практикум по психологии [Текст]: Учебное пособие. – Москва: ИД «Форум»: Инфра-М, 2009. – 192с.
19. Зябкина, И. Методика обучения игре / И. Зябкина // Дошкольное воспитание. – 2002. - №4. – С.124-126.
20. Иоголевич, Н.И. Психология коммуникаций: Учебное пособие [Текст] / Н.И. Иоголевич, Л.Д. Мошкина. – Челябинск: Издательство ЮУрГУ, 2003. – 176с.

21. Калинина, Р. Тренинг развития личности дошкольника: занятия, игры, упражнения [Текст] / Р. Калинина. – 2-е изд., доп. и перераб. – Санкт-Петербург: Издательство «Речь», 2002. – 160с.

22. Кобелева, Г.Р. Формирование коммуникативной деятельности старшего дошкольного возраста в образовательном процессе. Автореферат кандидат психологических наук / Г.Р. Кобелева. – Самара, 2004. – 24с.

23. Козырева, О.А. Существующие подходы к коммуникативному развитию детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня [Текст] / О.А. Козырева // Логопедия. – 2016. - № 2 (12). – С.23-27.

24. Колесникова, А.Е. Новый подход к решению проблемы формирования стойких коммуникативных умений путей моделирования стойких коммуникативных умений путем моделирования ситуаций с применением диалога у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / А.Е. Колесникова // Логопедия. – 2015. - № 9. – С.35.

25. Комментарии к ФГОС дошкольного образования Минобрнауки России от 28 февраля 2014 года № 08-249 / <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/doshkolnoe-obrazovanie/fgos/komme...>

26. Кондратенко, И.Ю. Особенности овладения эмоциональной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / И.Ю. Кондратенко // Дефектология. – 2002. - №6. – С.51-59.

27. Кондратенко, И.Ю. Проблема усвоения системы лексических значений у дошкольников с общим недоразвитием речи, отражающих их эмоциональные состояния и оценки[Текст]/ И.Ю. Кондратенко // Дефектология. – 2001. - №6. – С.41-47.

28. Коноваленко, С.В. Коммуникативные способности и социализация детей 5-9 лет / С.В. Коноваленко // Комплекс коррекционно-развивающих занятий и психологических тренингов. – Москва: Издательство Гном и Д», 2001. – 48с.

29. Конченко, С.В. Влияние сюжетно-ролевой игры на развитие коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста [Текст] / С.В. Конченко // Молодой ученый. – 2017. - №9. – С.334-337.
30. Коровашкина, В.И. Формы работы с «особой» семьей / В.И. Коровашкина // Логопед. – 2019. - № 5. – С.17-21.
31. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи [Текст] / Под ред. Ю.Ф. Гаркуши. – Москва: Секачев В.Ю. ООО «Центр Гуманитарной Литературы» Рон», 2001. – 157с.
32. Кравцова, Е.Н. Ребенок внутри общения [Текст] / Е.Н. Кравцова // Дошкольное образование. – 2005. - №3. – С.2-6.
33. Кривовяз, И.С. Психолого-педагогическое изучение детей младшего дошкольного возраста с недоразвитием речи и некоторые аспекты коррекционной работы с ними [Текст] / И.С. Кривовяз // Дефектология. – 1995. - №6. – С.55-61.
34. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст] / Р.И. Лалаева. – Санкт-Петербург: Союз, 1999. – 160с.
35. Лапшин, В.А. Основы дефектологии. Учебное пособие для студентов пед. институтов [Текст] / Лапшин В.А., Пузанов Б.П. – Москва: Просвещение, 2000. – 143с.
36. Левина, Р.Е. Нарушение речи и письма у детей: Избранные труды [Текст] / Р.Е. Левина. – Москва: АРКТИ, 2005. – 224с.
37. Левина, Р.Е. Воспитание правильной речи у детей / Р.Е. Левина. – Москва: Академия пед. наук, 2008. – 91с.
38. Левченко, И.Ю. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии [Текст] / И.Ю. Левченко. – Москва: Коррекционная педагогика, 2005. – 118с.
39. Леонтьев, А.А. Деятельность и общение [Текст] / А.А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1979. - №2. – С.121-132.

40. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М.И. Лисина. – Москва: Педагогика, 1986. – 144с.
41. Маркова, А.К. Психология усвоения языка как средства общения / А.К. Маркова. – Москва: «Педагогика», 1974. – 240с.
42. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования [Текст] // Вестник образования России. - Сентябрь, 17, 2003. - С. 53-65.
43. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания: учебное пособие [Текст] / А.В. Мудрик. – Москва: Педагогическое общество России, 2001. – 320с.
44. Немов, Р.С. Психологический словарь [Текст] / Р.С. Немов. – Москва: ВЛАДОС, 2007. – 560с.
45. Поваляева, М.А. Справочник логопеда [Текст] / М.А. Поваляева. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. – 448с.
46. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики [Текст] / Под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – Москва: Издательский Дом «Восток», 2003. – 274с.
47. Перепелятникова, Н.Н. Информационно-коммуникационные технологии как средство взаимодействия логопеда и родителей [Текст] / Н.Н. Перепелятникова // Логопед. – 2019. - № 9. – С.33-34
48. Письмо Министерства образования РФ от 27.06.2003 г. № 28-51-513/16 // Справочно-правовая система «Консультант Плюс».
49. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении Федерального Государственного образовательного стандарта дошкольного образования (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) // Справочно-правовая система «Консультант Плюс».
50. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Под ред. Л.В. Лопатиной. – Санкт-Петербург, 2014. – 386с.

51. Психолингвистика: Учебник для вузов [Текст] / Под ред. Т.Н. Ушаковой. – Москва: ПЕРСЭ, 2006. – 416с.
52. Психологический словарь / Авт – сост. В.Н. Копорулина и др. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 640с.
53. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка [Текст]: Пособие / Под ред. Л.М. Шипицыной. – Москва: ВЛАДОС, 2003. – 528с.
54. Психология дошкольника: Хрестоматия / Сост. Г.А. Урунтаева 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Академия, 2000. – 408с.
55. Развитие общения дошкольников со сверстниками [Текст] / Под ред. А.Г. Рузской. – Москва: Педагогика, 1989. – 216с.
56. Ребенок внутри общения: как дети дошкольного возраста общаются друг с другом (подготовили Е. Кравцова, Е. Бережковская) // Дошкольное образование: Издательский дом «Первое сентября» – 2005. - №4. – С.6.
57. Руданова, И.И. Основы педагогики общения [Текст] / И.И. Руданова. – Минск: Беларуская навука, 1998. – 319с.
58. Самохвалова, А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция [Текст]: Учебно-методическое пособие / А.Г. Самохвалова. – Санкт-Петербург. 2011. – 432с.
59. Сиротюк, А. Как развивать коммуникативные способности ребенка (старший дошкольный возраст) / А. Сиротюк. – Дошкольное воспитание. – 2007. - №6. – С.7-9.
60. Сидоренко, Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии [Текст] / Е.В. Сидоренко. – Санкт-Петербург: Речь, 2008. – 208с.
61. Скорлупова, О. Образование детей старшего дошкольного возраста как одно из приоритетных направлений государственной политики в области образования [Текст] / О. Скорлупова // Дошкольное воспитание. – 2007. - №8. – С.12-18.

62. Смирнова, Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учебное пособие [Текст]/ Е.О. Смирнова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 160с.

63. Смирнова, Е.О. Общение, деятельность и межличностные отношения в концепции М.И. Лисиной [Текст] / Е.О. Смирнова // Вопросы психологии. – 2009. - №2. – С.116-124.

64. Смирнова, И.А. Диагностика нарушений развития речи: Учебно-методическое пособие [Текст] / И.А. Смирнова. – Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. – 192с.

65. Смирнова, Е.О. Общение дошкольников с взрослыми и сверстниками: Учебное пособие [Текст] / Е.О. Смирнова. – Москва: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012. – 192с.

66. Соловьева, Л.Г. Формирование диалога у детей с общим недоразвитием речи в процессе совместной игровой деятельности [Текст] / Л.Г. Соловьева // Дефектология. – 1996. - №6. – С.67-71.

67. Соловьева, А.И. Взаимодействие ДОО и семьи в процессе коммуникативного развития старших дошкольников [Текст]/ А.И. Соловьева, М.К. Мойся // Молодой ученый. – 2016. - №9.3. – С.160-163.

68. Терентьева, В.И. Социально-психологические особенности детей с нарушениями речи 6-7 лет [Текст] / В.И. Терентьева // Дефектология. – 2000. - №4. – С.74-77.

69. Терещук, Р.К. Общение и избирательные взаимоотношения дошкольников / Р.К. Терещук Кишинев: Штиинца, 1989. – 100с.

70. Урунтаева, Г.А. Диагностика психологических особенностей дошкольника [Текст]: Практикум для сред. и высш. пед. учеб. Заведений и работников дошкольных учреждений / Г.А. Урунтаева. – 2-е изд., стереотип. – Москва: Издательский центр «Академия», 1997. – 96с.

71. Урунтаева, Г.А. Практикум по дошкольной психологии [Текст]: Пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.А.

Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – 2-е изд., стереотип. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 304с.

72. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии [Текст]: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – Москва: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 291с.

73. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников [Текст] / О.С. Ушакова. – Москва: Издательство Института Психотерапии, 2001. – 240с.

74. Ушакова, О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду [Текст] / О.С. Ушакова. – Москва: ТЦ Сфера, 2002. – 56с.

75. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – Москва: Проспект, 2013. – 160с.

76. Филичева, Т.Б. Основы логопедии [Текст]: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – Москва: Просвещение, 1989. – 223с.

77. Филичева, Т.Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – Москва, 2001. – 44с.

78. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок [Текст]: Лингвистика детской речи: Учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / С.Н. Цейтлин. – Москва: Гуманитарный Издательский Центр ВЛАДОС, 2000. – 240с.

79. Чернецкая, Л.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов психологов дошкольных образовательных учреждений / Л.В. Чернецкая. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – 256с.

80. Шилова, С.А. Понятие педагогического сопровождения детей дошкольного и младшего школьного возраста в образовательном процессе

/ С.А. Шилова, Т.А. Чичканова // Молодой ученый. – 2007. - №15. С.210-212 – URL [https:// moluch.ru / archive / 149/41767/](https://moluch.ru/archive/149/41767/)

81. Шипицына, Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка [Текст] / Л.М. Шипицына. – Москва: ВЛАДОС, 2003. – 398с.

82. Ширшов, В.Д. Педагогическая коммуникация [Текст]: теория, опыт, проблемы / В.Д. Ширшов. – Екатеринбург: Издательство Уральского Государственного педагогического университета, 1994. – 128с.

83. Ширяева, М.А. Формирование коммуникативно-речевых навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами сюжетно-ролевой игры [Текст] / М.А. Ширяева // Логопедия. – 2016. - № 4 (14). – С.10-13.

84. Эльконин, Д.В. Детская психология [Текст] / Д.В. Эльконин. – Москва: Академия. – 2006. – 384с.

85. Яковлева, Н.Н. Педагогические условия развития коммуникативных умений учащихся 4-5-х классов: Автореферат дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.Н. Яковлева. – Санкт-Петербург, 2012. – 208с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Анкета для родителей

Уважаемые родители!

Просим Вас ответить на ряд вопросов. Ваши ответы необходимы для разработки программы по развитию коммуникативных умений у ваших детей.

1. Социальный состав семьи

- индивидуальный предприниматель
- рабочие
- служащие
- неработающие

2. Образовательный уровень семьи

- высшее образование (хотя бы у одного родителя)
- средне-специальное (хотя бы у одного родителя)
- среднее

3. Взаимоотношение супругов в семье (для полных семей)

- демократический стиль отношений (взаимоотношения основаны на принципе равноправия)
- авторитарный стиль отношений (главенство мужа/жены)

4. Взаимоотношения родителей с детьми в вашей семье

- родители являются советчиками и наставниками
- родители проявляют авторитет и власть

5. Чем вы занимаетесь с детьми в свободное время? (возможно несколько вариантов ответа)

- совершаем прогулки
- читаем книги
- смотрим фильмы
- играем
- посещаем развлекательные центры
- конструируем, моделируем (для мальчиков), вышиваем, шьем (для девочек)

6. Каким играм отдаете предпочтение?

- развивающим
- подвижным
- ролевым
- познавательные

7. Читаете ли Вы литературу по педагогике и психологии в целях самообразования?

- читаю регулярно
- читаю не регулярно (от случая к случаю)
- не читаю

8. Как складываются ваши отношения с педагогами ДООУ?

- активно сотрудничаем
- обращаемся к педагогам эпизодически (по мере необходимости), но готовы помогать, если будут знать, что и как делать
- не обращаемся к педагогам

9. В чем выражается сотрудничество с педагогами ДОУ?

- контролируем выполнение детьми домашнего задания в выходные дни
- участвуем в проводимых ДОУ мероприятиях

10. Какой вклад Вы можете внести в реализацию Программы по развитию коммуникативных умений у ваших детей? (возможно несколько вариантов ответа)

- участие в игровой деятельности на занятиях
- участие в проведении праздников, концертов
- изготовление игрушек, оформление уголков

11. Какую помощь Вы хотели бы получить от ДОУ?

- консультации педагога, логопеда, психолога
- психологические тренинги

Благодарим за ответы

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Методика изучения коммуникативных умений

Методика 1. «Рукавички»

Цель: изучить развитие коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

Подготовка исследования: приготовить силуэтные изображения рукавичек, 2 набора по 6 цветных карандашей.

Проведение исследования:

Первая серия. Двум детям одного возраста дают по одному изображению рукавички и просят украсить их, но так, чтобы они составили пару, были одинаковые. Поясняют, что сначала договориться, какой узор рисовать, а потом приступать к рисованию. Дети получают по одинаковому набору карандашей.

Вторая серия. Аналогична первой, но детям дают один набор карандашей, предупреждая, что карандашами нужно делиться.

Третья серия. Аналогична первой, а четвертая – второй. Но в них участвуют дети разного возраста.

Во всех сериях дети выполняют задания самостоятельно.

Обработка результатов: анализируют, как протекало взаимодействие детей в каждой серии, по следующим признакам:

- умеют ли дети договариваться, приходиться к общему решению, как они это делают, какие средства используют: уговаривают, заставляют и т.д.,

- как осуществляют взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют,

- как относятся к результату деятельности, своему и партнера,

- осуществляют ли взаимопомощь по ходу рисования. В чем это выражается,

- умеют ли рационально использовать средства деятельности (делиться карандашами во второй и четвертой сериях).

Методика 2. Изучение способности вступать в контакт, смело действовать при взаимодействии со взрослыми (социальная смелость)

Цель: определить способность вступать в контакт, смело действовать при взаимодействии со взрослыми (социальная смелость).

Проведение исследования:

Педагог собирает всю группу и спрашивает, к примеру, кто пойдет к медицинской сестре и спросит ее от имени воспитателя, можно ли сегодня, в эту непогоду пойти на прогулку (в протоколе фиксируются фамилии всех, кто изъявил желание). Аналогичное задание, но, разумеется другого содержания и обращенного к другому сотруднику получают остальные участники.

В протокол заносится следующее:

Вызвался ли ребенок сам выполнять поручение или его попросили. Как он отреагировал на просьбу? Ребенок должен знать, куда и к кому он идет. Тот, к кому его направляют, в этот момент должен находиться на своем рабочем месте.

Как ведет себя второй экспериментатор. Поздоровавшись с ребенком, выслушав его, спросив как зовут, из какой он группы, как зовут воспитателя, отвечает на поставленный вопрос. После ухода ребенок дословно записывает ход встречи.

По возвращении ребенка в группу воспитатель спрашивает, как прошла встреча. Обработка данных.

Высокий уровень. Ребенок сам вызвался выполнить поручение, передал информацию и ответил конкретно на вопросы взрослых.

Средний уровень. Ребенок сам вызвался выполнить поручение, но информацию передал не совсем точно.

Низкий уровень. Ребенок не изъявил желание, информацию передал не точно; отказался выполнить поручение.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Комплекс игр на развитие коммуникативных умений

Сюжетно-ролевые игры на развитие коммуникативные умений

«Гости»

Цель:

- Развить умение вступать в процесс общения.
- Развитие умений применять свои индивидуальные способности в решении совместных задачах.
- Формировать умение согласовывать свои желания с товарищами по общению.

Инструкция: одна из девочек играет роль мамы. Двое или трое ребят – ее дети. Другие – гости. «Мама» говорит своим «детям», что к ним придут гости, и объясняет, как надо себя вести. Гости придут первый раз к ним в дом. Какими словами их нужно встретить? Как предложить чай? О чем можно поговорить за столом? О чем можно рассказать? Участники могут меняться ролями. В игру могут быть введены новые персонажи (отец, бабушка, дедушка и др.)

«День рождения»

Цель: для сплочения группы детям дается возможность высказать все обиды, снять разочарования.

Ход игры: выбирается именинник. Все дети дарят ему подарки жестами, мимикой. Имениннику предлагается вспомнить, обижал ли он кого-то, и исправить это. Детям предлагается пофантазировать и придумать будущее имениннику.

«Автобус»

Цель: формирование положительных взаимоотношений между детьми, развитие коммуникативных и творческих способностей, учить взаимодействовать со сверстниками чередовать разные виды деятельности.

Игровой материал: детские стульчики, руль, куклы, деньги, билеты, кошельки, сумка для кондуктора.

Ход игры: подготовку к игре педагог начинает с вопроса: «Ребята, вы любите путешествовать?» Дети поддерживают беседу и предлагают различные виды транспорта и выбирают автобус. Следующий этап подготовки к игре – обыгрывание с детьми игрушечного автобуса. Далее воспитателю вместе с детьми надо построить автобус (из детских стульчиков). После этого педагог предлагает ребятам выбрать водителя и кондуктора. Выбираются более активные дети. Они берут необходимые атрибуты. Пассажиры рассаживаются. Далее обыгрывается ситуация билечивания. Кондуктор предлагает ребятам приобрести билеты, а пассажиры расплачиваются предметами заместителями или воображаемыми монетами. Дальнейшее руководство этой игрой должно быть направлено на ее усложнение. По пути автобус делает остановки, у пассажиров появляется цель поездки, которая определяет собой их поступки.

Игры – ситуации на развитие коммуникативных умений

Цель: развить умение вступать в разговор, обмениваться чувствами, переживаниями, эмоционально и содержательно выражать свои мысли, используя мимику и пантомимику. Детям предлагается разыграть ряд ситуаций.

1. Два мальчика поссорились – помири их.
2. Тебе очень хочется поиграть в ту же игрушку, что и у одного из ребят твоей группы – попроси его.
3. Ты нашел на улице слабого, замученного котенка – пожалей его.

4. Ты очень обидел своего друга – попробуй попросить у него прощения, помириться с ним.
5. Ты пришел в новую группу – познакомься с детьми и расскажи о себе.
6. Ты потерял свою машинку – подойди к детям и спроси, не видели ли они ее.
7. Ребята играют в интересную игру – попроси, чтобы ребята тебя приняли. Что ты будешь делать, если они тебя не захотят принять?
8. Дети играют, у одного ребенка нет игрушки – поделись с ним.
9. Ребенок плачет – успокой его.
10. У тебя не получается завязать шнурок на ботинке – попроси товарища помочь тебе.
11. Ты пришел с прогулки проголодавшийся – что ты скажешь маме или бабушке.
12. Дети завтракают. Витя взял кусочек хлеба, скатал из него шарик. Оглядевшись, чтобы никто не заметил, он кинул и попал Феде в глаз. Федя схватился за глаз и вскрикнул. – Что вы скажете о поведении Вити? Как нужно обращаться с хлебом? Можно ли сказать, что Витя Пошутил?

Игры – импровизации на развитие коммуникативных умений

«Сказка»

Когда у вас собрались не менее 5-10 гостей (возраст не имеет значения), предложите им эту игру. Возьмите детскую книжку со сказкой (чем проще – тем лучше, идеально подходят – «Курочка Ряба», «Колобок», «Репка», «Теремок» и т.д.) Выберите ведущего (он будет чтецом). Из книжки на отдельные листочки выпишите всех героев сказки, включая, если позволяет количество человек, деревья, пеньки, речку, ведра и т.д. Все гости тянут бумажку с ролями. Начинает читать сказку, и все герои «оживают»...

«Торт – концерт»

На празднике или дне рождения подается торт, разрезанный на куски. В каждом куске – флажок с номером, когда гости разбирают свои куски, хозяин объявляет, что номера означают задания:

- спеть песню,
- прочитать стихотворение,
- загадать загадку,
- станцевать танец,
- изобразить пантомиму и т.п.

Пока гость не выполнит задание, ему не разрешается съесть свой кусок торта.

«Фокины дети»

У Фоки было семь детей,
Семь детей, семь сыновей.
Они не пили, не ели,
Друг на друга все глядели.
Делали все так!

При последних словах ведущий делает гримасу, принимает какую-нибудь позу или кричит петухом. Дети повторяют за ведущим.

Театрализованные игры по развитию коммуникативных умений

«Кто в гости пришел»

Цель: вызывать положительные эмоции, способствовать укреплению коммуникативных отношений между детьми, формировать умение эмоционально и выразительно общаться, развивать интонационную выразительность речи.

Логопед предлагает детям представить, что они не дети, а зверушки или птицы. Для этого надо выбрать кукол по желанию и голосом своего персонажа попроситься в домик к Машеньке.

На ширме логопед выставляет картинку с изображением домика, а сам вместе с куклой Машенькой прячется за ширму. Под музыкальное сопровождение дети подходят к домику и голосом своего героя просят к Машеньке. Она их «впускает». И вот все животные в домике. Окончание игры – импровизация.

«Бабочка-коробочка» (русская народная приговорка)

Бабочка-коробочка,
Ветер или дождь?
Полетишь – как ветер?
Упадешь – как дождь?
Бабочка-коробочка,
Полети на облачко,
Там твои детки –
На березовой ветке.

Дети импровизируют танец с куклами-бабочками под любую музыку.

Хоровые игры по развитию коммуникативных умений

«Каравай»

Цель игры: упражнять детей в правильном согласовании действий и текста, воспитывать понимание различной величины предмета, развивать речевую и двигательную активность.

Как на <Имя> именины
Испекли мы каравай:
Вот такой вышины! (дети поднимают руки как можно выше)
Вот такой низины! (дети опускают руки как можно ниже)
Вот такой ширины! (дети разбегаются как можно шире)
Вот такой ужины! (дети сходятся к центру)
Каравай, каравай,
Кого хочешь, выбирай!
Я люблю, признаться, всех,

А <Имя> больше всех.

«Жмурки»

Ход игры:

Играющему завязывают глаза, отводят от игроков в сторону и поворачивают несколько раз вокруг себя. Затем переговариваются с ним:

- Кот, кот, на чем стоишь?

- На квашне.

- Что в квашне?

- Квас!

- Лови мышей, а не нас!

После этих слов участники игры разбегаются, а «жмурка» их ловит.

Инновационные игры на развитие коммуникативных умений

«Волшебный мяч»

Дети встают в круг.

Логопед. ребята поздоровайтесь с нашими гостями.

Дети здороваются.

Логопед берет мяч.

Со мной в кругу стоят самые лучшие ребята. Сейчас мы будем передавать волшебный мяч друг другу и говорить о себе и о своих друзьях хорошие слова. Наши дети самые умные...

Дети по очереди передают мяч и говорят добрые слова.

Дети любят играть. Ребята, как вы считаете: интереснее играть одному или вместе с друзьями?

Дети отвечают.

Хотите со мной поиграть?

Дети отвечают.

«Вопрос-ответ»

Педагог задает вопросы детям, они отвечают.

Вопросы:

- назовите, какой сегодня день недели?
- какой день недели будет завтра?
- какой день недели был вчера?
- сколько тебе лет?
- какое сегодня время года?

Коммуникативные игры на взаимодействие со светостниками

Задачи:

- учить слышать, понимать и соблюдать правила игры;
- развивать контроль за движениями, умение работать по инструкции, чувство ответственности перед другим человеком;
- воспитывать доверительное отношение друг к другу.

«Горная тропинка»

Оборудование: мел или веревки.

Педагог предлагает детям послушать басню С. Маршака «Два барана» и ответить на вопросы.

Вопросы:

1. Как вы думаете, почему с баранами произошло несчастье?
2. Какие качества, на ваш взгляд, погубили баранов?
3. Был ли выход из создавшейся ситуации?
4. Как на ваш взгляд, следовало бы поступить баранам?

Затем с помощью мела или веревок ограничиваются «пропасть» шириной 2 м, «мостик» и «тропинка» шириной 25-30 см.

Дети делятся на пары.

Педагог. Представьте, что мы высоко в горах. Впереди – пропасть, через которую вам предстоит перебраться. Вы пойдете навстречу друг

другу по узкой тропинке и встретитесь на очень узком мостике. Помните, главное – не свалиться в пропасть самому и не дать упасть своему другу.

По команде педагог пары участников поочередно выполняет задание.

Выигрывает пара, которая, по мнению большинства детей, наиболее удачно преодолела препятствие. Учитывается и оценивается активность участников, степень внимания к своему партнеру, взаимопомощь, а также время выполнения задания.

Игровые упражнения на взаимодействие со сверстниками и взрослыми

«Давайте поздороваемся»

Играющие по сигналу ведущего (педагога) хаотично двигаются по комнате, здороваясь со всеми, кого встречают на пути. Один хлопок ведущего означает: следует поздороваться за руку, два – плечами, три – спинами.

«Бездомный заяц»

Игроки, образовав круг, выбирают охотника и бездомного зайца. Остальные – зайцы – входят в домики-обручи, выложенные по кругу. По команде педагога «Раз, два, три!» Заяца лови!» охотник отправляется на поиски. Где может спрятаться заяц? В любом обруче, но тогда роль роль бездомного зайца переходит к хозяину домика. Если охотник поймал зайца, они меняются ролями.

«Танец пяти движений»

По предложению педагога дети изображают последовательно:

- течение воды – плавные, мягкие движения.
- переход через чашу – резкие, сильные, четкие движения.
- сломанную куклу – потряхивающие, незаконченные движения.
- полет бабочек – изящные, нежные движения.
- покой – стояние без движения, слушание своего тела.

На каждое упражнение отводится по минуте.

«Паровозик»

Дети выстраиваются друг за другом, держась за пояс впереди стоящего, у всех, кроме первого игрока, глаза закрыты. Первый, паровозик, начинает движение и тащит за собой вперед вагончики извилистым путем. По команде ведущего (педагога) поезд останавливается. Первый ребенок уходит в хвост состава, чтобы дать возможность следующему исполнить роль паровозика. И так до тех пор, пока все участники не исполнят роль паровозика.

Примечание. Анализируя по окончании ход упражнения, педагог задает вопросы каждому участнику, например: «Какую роль тебе было интересно исполнять? Почему?», «Кто из ведущих вызывал у тебя доверие? С кем чувствовал себя в безопасности? Почему?», «Кто из паровозиков шел слишком быстро? Кто старался подобрать темп движения, удобный для всего состава? Кто останавливался, чтобы подождать отставших?»

«Комплимент»

Дети, сидя на полу, образуют круг. Задача игроков – сказать соседу справа (или слева) фразу, которая начинается словами: «Мне нравится в тебе...».

Цель упражнения: помочь ребенку со стороны увидеть свои положительные стороны, почувствовать, что его принимают партнеры по игре.

«Совместный рисунок»

По заданию педагога дети совместно на листе ватмана рисуют (карандашами, мелками) или рыцарский замок, или море, или поляну, усыпанную цветами. Если группа сплоченная, можно предложить рисование красками не кисточками, а пальцами. Для каждого пальца правой и левой руки подбирается определенный цвет.

«Фотография»

Педагог показывает детям фотографию, на которой изображен человек с определенным настроением. Один из участников воспроизводит заданную ему фразу той интонацией (мимикой и жестами), что соответствует фотографии. Дети оценивают правильность выполнения задания.

«Имя»

Игроки, сидя, образуют большой круг. Первый участник произносит свое имя и делает какое-то движение руками, ногами или телом. Вся группа хором повторяет его имя и сделанное им движение. Затем ход игры передается соседу справа или слева.

«Добрые волшебники»

Дети, сидя, образовав круг, слушают рассказ педагога: «В одной стране жил злой волшебник. Он мог заколдовать любого ребенка грубым словом. И тогда ребенок этот переставал смеяться, внезапно преображаясь в недоброго, злого человечка. Расколдовать несчастного мог только добрый волшебник добрым, ласковым обращением, добрым, ласковым словом. Посмотрим, есть ли у нас в группе заколдованные?».

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Консультации для родителей

«Речь как средство общения детей дошкольного возраста»

Овладение речью как средством общения проходит три основных этапа (довербальный, возникновение речи, развития речевого общения).

На довербальном этапе ребенок не понимает речи окружающих взрослых, но здесь складываются условия, обеспечивающие овладение речью в последующем.

На втором этапе – этапе возникновения речи – ребенок начинает понимать простейшие высказывания взрослых и произносит свои первые слова. Овладение разными способами общения с окружающими осуществляется на этапе развития речевого общения.

Для того чтобы речь служила средством общения, необходимы условия, побуждающие ребенка осознанно обращаться к слову, формирующие потребность быть понятым сначала взрослыми, а потом и сверстниками. Такие условия возникают, прежде всего, в процессе самого общения и деятельности, организуемой взрослыми совместно с ребенком. Первой и особо важной формой совместной деятельности является предметная, основы которой закладываются в младенчестве, в период эмоционально-личностного общения взрослого с ребенком. В раннем возрасте, когда на смену ситуативно-личностному общению приходит ситуативно-деловое (познавательное), предметная деятельность становится ведущей. Без овладения ею у малыша не возникает и потребности в речевом общении, оно не наполняется конкретным содержанием.

Сначала ребенок, знакомясь со всеми окружающими его предметами, беря их в руки, манипулируя ими, познает их физические свойства – вес, форму, величину, свойства поверхности (материала), узнает их название (ориентировка типа «Что это?»). но очень скоро, уже на втором году жизни, начинает активно развиваться подлинная предметная деятельность, основанная на усвоении именно тех способов действия с предметами,

которые обеспечивают их использование по назначению. Меняется и отношение к окружающим предметам, и ориентировка в предметном мире: вместо вопроса «Что это?» при столкновении с новым предметом у ребенка возникает вопрос «Что с этим можно делать?». Узнав, что и как можно делать с данным предметом, малыш стремится овладеть самим действием, учится реально пользоваться предметом. То есть предметная деятельность формируется после того, как ребенок реально овладеет предметными действиями, а не знаниями о них.

При правильной организации всей жизни и деятельности ребенка речь уже в раннем возрасте становится основным средством общения. Конечно, ребенок понимает лишь часть слов и не все грамматические конструкции, но именно речь привлекает его внимание к предметам и действиям, ее эмоциональный тон определяет настроение, направленность общения, а то, чего ребенок не понимает, восполняют неречевые средства коммуникации – указательный и изобразительный жест, мимика, ситуация, вид деятельности. Большую роль играют при этом действия взрослого, которым ребенок пытается подражать. Именно подражание действиям взрослого является одним из важнейших механизмов формирования общения в раннем возрасте. Общение со взрослыми в этот период детства носит положительно-эмоциональный, предметный и деловой характер, становясь основой и важнейшей предпосылкой для общения со сверстниками, которое возникает и разворачивается позднее. При дефиците общения в раннем возрасте, его ограниченности, бедности, ненасыщенности ребенку трудно будет научиться общаться с детьми и другими людьми, он может вырасти необщительным, замкнутым.

Общение со сверстниками в дошкольном возрасте играет не менее важную роль в развитии детей, чем общение со взрослыми. Оно так же, как и общение со взрослыми, возникает, в основном, в совместной деятельности и может осуществляться по-разному. Если сама деятельность носит примитивный характер, плохо развита, то и общение будет таким

же: оно может выражаться в агрессивно направленных формах поведения (драки, ссоры, конфликты) и почти не сопровождается речью. Чем сложнее и разнообразнее деятельность, тем более необходимым для ребенка становится речевое общение. Развитие ребенка особенно успешно происходит в коллективных видах деятельности, в первую очередь в игре, которая стимулирует развитие общения между детьми, а следовательно, и речи.

Общение со сверстниками – это особая сфера жизнедеятельности ребенка, совершенно отличная от общения со взрослыми.

Первая отличительная особенность контактов со сверстниками состоит в их особенно яркой эмоциональной насыщенности. В общении дошкольников с детьми наблюдается почти в десять раз больше экспрессивно-мимических проявлений и подчеркнута ярких выразительных интонаций, чем в общении ребенка и взрослого, носящего более сдержанный эмоциональный характер.

Вторая особенность состоит в нестандартности детских высказываний, в отсутствии жестких норм и правил. Общаясь со взрослым, даже самый маленький ребенок придерживается определенных норм высказываний, общепринятых фраз и речевых оборотов. Разговаривая друг с другом, дети используют самые неожиданные, непредсказуемые слова, сочетания слов и звуков, фразы. Если взрослый дает ребенку нормы общения, учит говорить как надо, как все, то сверстник создает условия для самостоятельного речевого творчества.

Третья особенность – преобладание инициативных высказываний над ответами. В контактах с другими детьми ребенку значительно важнее высказаться самому, чем выслушать другого. Поэтому, как таковой, беседы между сверстниками практически не получается: дети перебивают друг друга, каждый говорит о своем, не слушая партнера. Общаясь же со взрослым, дошкольник предпочитает больше слушать, чем говорить сам.

Четвертое отличие состоит в том, что общение со сверстниками значительно богаче по своему назначению и функциям. Действия ребенка, направленные на сверстника, более многообразны, чем, если бы партнером был взрослый. От взрослого ребенок ждет либо оценки своих действий, либо новой информации, ведь именно взрослый очень много знает и при этом знает, что хорошо, а что плохо, как надо и как нельзя делать. То есть в общении со взрослым ребенок постоянно управляем и направляем им. В общении же со сверстниками дети самостоятельно могут управлять действиями партнера, осуществлять контроль его действий, навязывать собственные образы, организовывать совместную игру, сравнивать партнера с собой. Общаясь с детьми, ребенок может фантазировать, выражать обиду, притворяться, а такое разнообразие отношений порождает разнообразие контактов и требует умения выразить словами свои желания, настроения, требования. Общаясь друг с другом, дети дошкольного возраста более полно и активно используют различные речевые средства, нежели беседуя со взрослым, так как ребенок является менее понятливым и гибким партнером, чем взрослый. Именно непонятливость сверстника, как ни странно, играет положительную роль в развитии речи детей. Общаясь со взрослыми, ребенок овладевает речевыми нормами, узнает новые слова и словосочетания. Однако все эти усвоенные слова, выражения, правила могут остаться в «пассивном запаснике» и не использоваться ребенком в повседневной жизни, если в них у ребенка нет необходимости.

Чтобы пассивные, потенциальные значения стали активными, необходима жизненная потребность в них. Разговаривая со взрослым, ребенок не прикладывает специальных усилий для того, чтобы его поняли. Взрослый поймет его всегда, даже в том случае, когда речь малыша не слишком понятна. Достаточно взглянуть на лицо ребенка, приглядеться к выражению, прислушаться к интонации, вспомнить, чего он хотел вчера, и все остальное становится ясным. Другое дело – сверстник. Он не будет

пытаться угадывать желания и настроения своего приятеля. Ему надо все четко и ясно сказать: чего хочешь, чем недоволен, что собираешься делать, во что любишь играть. А поскольку детям очень хочется общаться, они стараются более связно и четко выражать свои намерения, мысли, желания. Именно потребность быть понятым, услышанным сверстниками, получить ответ, делает речь ребенка более связной, полной, понятной.

Дети дошкольного возраста, не имеющие контактов со сверстниками, испытывают значительные трудности и в общении со взрослыми, несмотря на активное желание поговорить с ними.

Таким образом, для полноценного развития речи необходимо как общение со взрослыми, так и со сверстниками.

В теории и на практике доказана определяющая роль человеческого общения в возникновении и существовании языка, роль языка в мыслительном процессе. В ходе общения происходит обмен мыслями, передача информации. Язык – орудие абстрактного мышления. Понятийное мышление – мышление языковое, вербальное. Слово же имеет значение постольку, поскольку выражает мысль. Значение – компонент языка, но в то же время и компонент мышления. Именно в лексическом значении единство языка и мышления проявляется наиболее полно.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Лекторий для родителей

«Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи»

Несмотря на различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова проявляются к 3-4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи. Речь таких детей малопонятна. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает. Однако дети достаточно критичны к своему дефекту.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

У наиболее слабых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливается специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Наряду с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием локомоторных функций, им присуще и некоторые отставания в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции.

Дети с общим недоразвитием речи отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части.

Например, перекачивание мяча с руки на руку, передача его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием; прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения по музыку.

Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, застревание на одной позе.

Детей с общим недоразвитием речи следует отличать от детей, имеющих сходные состояния – временную задержку речевого развития. При этом следует иметь в виду, что у детей с общим недоразвитием речи в обычные сроки развивается понимание обиходно-разговорной речи, интерес к игровой и предметной деятельности, эмоционально избирательное отношение к окружающему миру.

Психическое развитие детей с ОНР, как правило, протекает более благополучно, чем развитие речи. Их отличает критичность к речевой недостаточности. Первичная патология речи тормозит формирование потенциально сохранных умственных способностей, препятствует нормальному функционированию речевого интеллекта.

Чтобы отграничить проявление общего недоразвития речи от замедленного речевого развития, необходимы тщательное изучение

анамнеза и анализ речевых навыков ребенка. В большинстве случаев в анамнезе не содержится данных о грубых нарушениях центральной нервной системы, что обеспечивает большую сохранность моторных функций, психических реакций и поведения в целом. Отмечается лишь наличие негрубой родовой травмы, длительные соматические заболевания в раннем детстве.

Неблагоприятное воздействие речевой среды, просчеты воспитания, дефицит общения также могут быть отнесены к фактам, тормозящим нормальный ход речевого развития. В этих случаях обращает на себя внимание, прежде всего, обратимая динамика речевой недостаточности.

Несмотря на определенные отклонения от возрастных нормативов, речь детей обеспечивает ее коммуникативную функцию, а в ряде случаев является достаточно полноценным регулятором поведения. У них более выражены тенденции к спонтанному развитию, к переносу выработанных речевых навыков в условия свободного общения, что позволяет скомпенсировать речевую недостаточность до поступления в школу.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Консультации для воспитателей

«Особенности развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня»

В настоящее время наблюдается рост числа детей с речевыми проблемами, в частности, детей с общим недоразвитием речи; проблему коммуникативного развития детей с общим недоразвитием речи, овладение детьми средствами и способами взаимодействия с окружающими актуализирует реализация ФГОС для таких детей (О.Н. Двуреченская, Е.Е. Дмитриева); сформированность коммуникативных умений имеет максимальное значение к моменту поступления в школу (Г.Г. Кравцов, М.И. Лисина, В.А. Петровский, А.Г. Рузская и др.), когда отсутствие элементарных коммуникативных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, нарушает процесс общения в целом.

Категория детей с ОНР неоднородна (на это указывает Е.М. Мастюкова, Р.В. Левина и др.). В педагогических целях Р.В. Левина разграничивает многообразие проявлений ОНР по степени второстепенности дефекта, характеризующего уровень недоразвитой речи ребенка. Для третьего уровня ОНР характерна развернутая речь с частичными фонетико-фонематическими и лексико-грамматическим недоразвитием.

По мнению лингвистов между языковой способностью существует жесткая коррекция. Низкий уровень языковой способности ребенка, например общее недоразвитие речи, влияет на развитие коммуникативных умений (под которыми мы будем понимать освоение детьми способы выполнения действий в процессе общения, зависящие от сформированности у них коммуникативных мотивов, потребностей, ценностных ориентаций и обеспечивающие им условия личностного

развития, социальной адаптации, самостоятельной коммуникативной деятельности на основе субъект-субъектных взаимоотношений).

В психологии А.Г. Асмолов определяет коммуникативные умения как совокупность действий, знаний и способностей в этой области: «коммуникативные умения – это осознанные коммуникативные действия детей (на основе знания структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности) и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения».

В педагогике А.В. Мудрик под коммуникативными умениями понимает умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения, пониманием психологии человека: умение выбрать нужную интонацию, жесты, умение разбираться в других людях, умение сопереживать собеседнику, поставить себя на его место, предугадать реакцию собеседника, выбирать по отношению к каждому из собеседников наиболее правильный способ обращения.

Исследования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня, отражены в работах Л.Г. Соловьевой, О.Н. Двуреченской, Е.Е. Дмитриевой, Г.В. Чиркиной, Е.Ю. Кондратенко, Е.Г. Федосеевой и др. позволили нам выделить следующие особенности развития.

Во-первых, трудности в использовании коммуникативных средств: речевых (вербальных).

Старшие дошкольники с ОНР 3 уровня не способны самостоятельно без помощи педагога организовать речевое взаимодействие. Их речевое взаимодействие отличается своеобразием: дети либо избегают речевого общения (Н.Л. Белопольская, О.В. Рубан, И.В. Брустило) либо неспособны самостоятельно организовать речевое взаимодействие (Л.Г. Соловьева); ролевая речь в самостоятельной игре представлена незначительно (Л.Г. Соловьева); из трех типов инициативных высказываний (инициации-сообщения, инициации-

побуждения, инициации-вопросы) преобладают инициации-сообщения двух типов: констатация факта («Все, мама ушла в магазин») и планирование своих действий («Надо ей угол сделать»), реже информирование партнера о чем-либо («У тебя удочка запуталась») и описание явления («Это такой дом, где отдыхают») т.е. дети по ходу игры сообщают о своих планах и намерениях. Эти действия не требуют реальной вербации собеседника в результате общения детей складываются по типу ложных диалогов (Д. Драчкова) т.е. дети игнорируют содержательные элементы в репликах друг друга, им не важно быть услышанными и понятыми, важнее высказаться; преобладание в речи вопросов общего типа, т.е. таких, которые по форме близки к утверждению и не требуют иного ответа кроме односложного «да» или «нет», что приводит к сужению темы диалогов (Л.Г. Соловьева); наличие большого количества конструкций, в которых утверждение и вопрос недостаточно четко разграничены: «Я должна за тебя?» «Что дочка плакать-то?» (Л.Г. Соловьева); употребление в качестве побуждения категоричных форм – приказов, запретов, указаний – характерный ответ на такой стимул – действие (или отказ от него), т.е. вербальный стимул вызывает невербальную реакцию (Л.Г. Соловьева); неспособность детей адекватно выразить эмоционально-смысловое содержание высказывание (частота употребления эмоциональной лексики в устной речи у детей с ОНР в 2 раза ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием); наиболее частое употребление в обиходе общественных слов и выражений и выборочное и фрагментарное использование эмоционально-экспрессивной лексики с речевыми нарушениями («кука касивая» - кукла красивая, «гупый Саса» - глупый Саша) (И.Ю. Кондратенко); преобладание в опущении информативно-констатирующих ситуативных речевых высказываний, что говорит о бедности потребностей и мотивов, побуждающих детей к общению (О.Н. Двуреченская, Е.Е. Дмитриева); доминирование в общении несоциальных высказываний, что говорит об отсутствии устойчивого

интереса к явлениям социального мира, внимание детей фокусируется на действиях, предметах и явлениях физического мира (О.Н. Двуреченская, Е.Е. Дмитриева); особая роль в общении слов и восклицаний, отражающих эмоционально-окрашенное отношение к ситуации общения и партнера, а также высказываний, которые сопровождали действия детей в общении с партнером (О.Н. Двуреченская, Е.Е. Дмитриева);

Несмотря на более низкий уровень развития речевых средств дети старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня владеют достаточным запасом общеупотребительных слов. Даже в том случае, когда они не могут правильно воспроизвести их звуковой образ, дети достаточно уверенно узнают их в речевом потоке или воспроизводят в самостоятельной речи (О.Е. Грибова).

Трудности в использовании неречевых (невербальных) средств общения.

В связи с недоразвитием речи детям приходится для выражения своих мыслей и желаний использовать дифференцированные жесты и выразительную мимику в качестве основных средств общения. Они стремятся сопровождать свои слова показом своих и чужих действий (И.С. Кривовяз). Однако и в использовании невербальных средств у детей с ОНР возникают трудности. Из-за бедности эмоций им трудно выразить свое отношение к собеседнику. Легче всего им удастся передать радость и грусть, труднее – гнев, страх, удивление. Им трудно дифференцировать эти эмоции (И.Ю. Кондратенко).

Во-вторых, недостаточный уровень сформированности сотрудничества со взрослыми и сверстниками.

На этапе дошкольного возраста детства общения со взрослыми и сверстником развивается в процессе смены нескольких качественно своеобразных форм коммуникативной деятельности. Форма отражает определенный уровень развития деятельности общения со взрослым и

сверстником. Каждая новая форма надстраивается над прежними, качественно преобразует их, но не отменяет.

У детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня не реализованы возрастные возможности в развитии общения со взрослыми и сверстниками. Наиболее доступна для них ситуативно-деловая форма общения, тогда как для нормально развивающихся детей – внеситуативно-личностная. Дети с ОНР 3 уровня способны устанавливать ситуативно деловые контакты со взрослыми в предметно практической деятельности. И только 20 % готовы к общению на познавательные темы (О.Н. Двуреченская, Е.Е. Дмитриева).

Познавательные контакты возникают в виде повторяющихся вопросов: «кто?», «что?». Контакты отличаются однообразием. Дети стремятся продемонстрировать свои достижения взрослому и получить его оценку. Дети затрудняются обратиться с просьбой, задать вопрос по ходу объяснения. Они лучше ориентируются в инструкциях, направленных опять же на предметную деятельность (О.Н. Двуреченская, Е.Е. Дмитриева).

В общении со сверстниками старшие дошкольники с ОНР 3 уровня демонстрируют низкий уровень инициативы в общении, неспособность к организации сотрудничества, развитию диалога. В контактах доминируют стремление продемонстрировать себя, удовлетворить потребность в признании сверстника (О.Н. Двуреченская, Е.Е. Дмитриева). Ведущей деятельностью дошкольников является игровая. Но диапазон игр детей с недоразвитием речи ограничен, чаще это игр на бытовую тему, т.к. в игре отсутствует творческий элемент. Некоторые дети отдают предпочтение индивидуальным играм. В совместной игровой деятельности многие демонстрируют пассивное поведение: не предпринимают никаких действий, наблюдают за своими более активными сверстниками, не могут согласовать свои игровые действия (одни совершают действия в замедленном темпе, другие – в более ускоренном).

При столкновении с трудностями дети с ОНР уровня проявляют своеобразные реакции: избегание более сложных заданий и видов деятельности (отворачиваются в сторону, сидят, закрыв лицо руками, сползают со стула, забиваются под стол); активный протест (рыдание, бросание игрушек на пол, агрессия). Некоторые дети пытаются аргументировать отказ: «Завтра», «Не буду», «Не хочу», «Не умею», «Я устал(а)».

Редко дети в трудной ситуации обращаются за помощью к педагогу. В основном они пассивно ожидают, когда решится проблемная для них ситуация или начинают заниматься «другими делами». Общий тон беседы – отстраненный; дети не смотрят на собеседника полностью, поглощены манипуляциями с игровыми атрибутами, к возражениям партнеров относятся индифферентно, реплики бедны интонациями.

Нормально развивающиеся дошкольники в предметно-игровом взаимодействии демонстрируют готовность к сотрудничеству с партнером, способность подчиняться правилам, готовность к согласованию действий с партнёром. Кроме ситуации делового партнерства у детей наблюдается стремление к познавательным и личностным внеситуативным контактам (О.Н. Двуреченская, Е.Е. Дмитриева).

В-третьих, несформированность умений сопереживания, сочувствия, взаимопонимания партнера, понимания его эмоционального состояния.

Дети обнаруживают низкую чувствительность к сверстнику и его переживания. У них не выражена потребность во взаимопонимании и сопереживании сверстнику. Это связано с тем, что недоразвитие речи оказывает значительное внимание на эмоциональную сферу. Для детей с недоразвитием речи свойственна бедность эмоций (О.Н. Двуреченская, Е.Е. Дмитриева).

*Консультация для родителей и воспитателей по приему обучения детей
рассказыванию*

«Приемы обучения детей рассказыванию»

План:

- 1) рассказывание как средство обучения связной речи;
- 2) приемы:
 - а) совместное рассказывание,
 - б) образец рассказа,
 - в) анализ образца рассказа,
 - г) план рассказа,
 - д) коллективное составление рассказа (подгруппами, по частям),
 - е) моделирование (виды моделей),
 - ж) оценка детских монологов.

Средством обучения связной речи является рассказывание детей. В трудах Е.И. Тихеевой, Е.А. Флериной, М.М. Кониной, О.И. Соловьевой и др. показана роль рассказывания в развитии связной детской речи, раскрыто

своеобразие использования приемов обучения разным видам монологической речи. В многолетней практике выделены следующие приемы:

Совместное рассказывание – это совместное построение коротких высказываний, когда взрослый начинает фразу, а ребенок ее заканчивает. В младшей группе – в индивидуальной форме, в средней старшей группе – со всеми детьми. Педагог планирует высказывание, задает его схему, называя начало предложения, подсказывает последовательность, способы связи (жила-была..., однажды... и т.д.). Совместное рассказывание с драматизацией разных сюжетов. Постепенно дети подводятся к несложным импровизациям.

Образец рассказа – это краткое живое описание предмета или изложение какого-либо события, доступное детям для подражания и

заимствования. Широко применяется на начальных этапах обучения. Образец подсказывает ребенку примерное содержание, последовательность и структуру монолога, его объем, облегчает подбор словаря, грамматических форм, способов внутритекстовой связи.

Образец показывает примерный результат, которого должны достичь дети. Он должен быть кратким, доступным и интересным по содержанию и форме, живым и выразительным. Образец следует произносить четко, в умеренном темпе, достаточно громко. Содержание образца должно иметь воспитательную ценность. Образец используется в начале занятия и по его ходу для коррекции детских рассказов.

Анализ образца рассказа привлекает внимание детей к последовательности и структуре рассказа. Этот прием направлен на ознакомление детей с построением разных типов монологов, он подсказывает им план будущих рассказов.

План рассказа – это 2-3 вопроса, определяющие его содержание и последовательность. План рассказа используется во всех видах рассказывания. При описании игрушек, предметов он помогает последовательному выполнению деталей, признаков и качеств, а в повествовании - отбору фактов, описанию героев, места и время действия, развитию сюжета. В рассказывании из опыта вопросы в виде плана помогают вспомнить и воспроизвести события в определенном порядке. В творческом рассказывании план облегчает решение творческой задачи, активизирует воображение и направляет мысль ребенка. В старшей группе дети могут допускать отклонения от плана, педагог постепенно приучает их к определенной последовательности в рассказе, обращает внимание на нарушение логики, неполноту рассказа. В подготовительной группе дети могут воспроизводить план и контролировать следование ему рассказчиками. План рассказа может сопровождаться его коллективным обсуждением.

Коллективное составление рассказа используется в основном на первых этапах обучения рассказыванию. Педагог начинает предложение, а дети продолжают. В процессе последовательного обсуждения плана дети вместе с воспитателем отбирают наиболее интересные высказывания и объединяют их в целостный рассказ. Воспитатель повторяет весь рассказ целиком, вставляя и свои фразы, затем рассказ повторяют дети.

Другой разновидностью этого приема является составление рассказа подгруппами (серии сюжетных картинок в рассказывании на свободную тему).

Составление рассказа по частям – это, когда каждый из рассказов создает часть текста (серия сюжетных картинок). Этот прием используется при описании многоэпизодных картинок, в рассказывании из коллективного опыта, когда легко выделить отдельные объекты, подтемы.

Моделирование используется в старшей подготовительной к школе группах. Модель – это схема явления, отражающая его структурные элементы и связи, наиболее существенные стороны и свойства объекта. Используются разные виды моделей (круг, разделенный на 3 неравные подвижные части, каждая из которых изображает начало, основную часть и конец рассказа). Сначала модель выступает как изображение структуры воспринимаемого текста, а затем как ориентир для самостоятельного составления рассказа (исследование Н.Г.Смольниковой). Ориентиром для последовательного, логичного описания игрушек, натуральных предметов, времен года могут выступать также схемы, отражающие посредством определенной символики основные микротемы описания (статья Т.Ткаченко «Использование схем в составлении описательных рассказов»). Можно использовать абстрактные символы для замещения слов и словосочетаний, стоящих в начале каждой части повествования или рассуждения (геометрические формы: кружок – начало рассказа, прямоугольник – основная часть, треугольник – концовка). Функции заместителям детям объясняются. Сначала они обучаются

конструированию таких моделей на готовых известных текстах, затем учатся воспринимать, анализировать и воспроизводить новые тексты с опорой на модель и, наконец, сами создают свои рассказы и рассуждения с опорой на картинки - заместители. Широкую известность приобрели работы Л.А. Венгера и его учеников по проблемам моделирования в различных видах деятельности.

Для обучения связной речи используются схематические изображения персонажей и выполняемых ими действий. Сначала создаются картинно-схематический план смысловой последовательности частей прослушанных текстов художественных произведений. Затем осуществляется обучение умениям строить модель из готовых элементов в виде карточек с нарисованными заместителями персонажей, которые соединены между собой стрелками. Далее дети придумывают рассказы и сказки по предложенной модели. Постепенно у ребенка формируются обобщенные представления о логической последовательности текста, на которые он ориентируется в самостоятельной речевой деятельности.

Оценка детских монологов направлена на анализ раскрытия ребенком темы рассказа, его последовательности, связности, выразительных средств языка. Оценка носит обучающий характер. Прежде всего педагог подчеркивает достоинства рассказа, чтобы все дети могли на них учиться. В младшей и средней группах оценка носит поощрительный характер, а в старших группах указывает на недостатки, чтобы дети знали, чему им еще предстоит научиться. К анализу рассказов в старшей и подготовительной группах привлекаются дети.

Таким образом, приемы обучения дошкольников рассказыванию многообразны. Методика их использования изменяется на разных этапах обучения и зависит от вида рассказывания, от стоящих задач, от уровня умений детей, от их активности, самостоятельности.

Лекторий для родителей «Распространенные ошибки при формировании коммуникативных умений»

Многие родители допускают ошибку в формировании коммуникативных умений у ребенка, минимизируя общение с ним. Родитель задает формальные вопросы и, получив ответ на них, предоставляет ребенка самому себе. В результате у него нет образца нормальной и продуктивной коммуникации.

Еще одна ошибочная модель поведения взрослых – жесткое подавление личности ребенка. В этом случае мнение и интересы детей не учитываются. Нередко применяются жесткие наказания, в том числе физические, ребенка оскорбляют, унижают. Последствия такого подхода в воспитании зависят от характера ребенка. Если он достаточно сильный, то поведение взрослых может восприниматься как норма, что чревато агрессивностью со сверстниками, склонностью к их запугиванию. Слабохарактерный ребенок будет сломан таким отношением, поэтому начнет скрытничать, заискивать перед взрослыми.

Формируя коммуникативные умения у детей старшего дошкольного возраста, взрослые совершают различные ошибки. В соответствии с ними выделяют несколько типичных ошибочных моделей поведения:

1. Гордость семьи. Родители считают ребенка исключительным, превосходящим сверстников во всем. Все его пожелания исполняются, капризы и ошибки прощают. Ребенок становится избалованным, растет эгоистом.

2. Любимчик. Такая модель поведения характерна для многодетных семей. Отношение к ребенку такое же, как в предыдущем случае, но только со стороны одного из членов семьи. В результате ощущается нехватка любви и внимания от других членов семьи, а отношение остальных детей становится негативным, завистливым.

3. Бедная золушка. Такая модель воспитания также характерна для многодетных семей. С детства ребенку отводят второстепенную роль,

подчиняя его жизнь другому ребенку, которого считают более успешным. Это приводит к зависти, комплексу неполноценности.

4. Послушный ребенок. Понятия приличного и неприличного внушается с рождения. Поведение ребенка должно быть подчинено определенным правилам, чтобы показать окружающим его воспитанность. При этом мнение ребенка и его интересы игнорируют, что чревато в будущем совершением аморальных и неприличных поступков.

5. Виноват во всем. Ребенок у всех вызывает раздражение, его обвиняют в любых бедах, присваивают проступки, которые он не совершал. Он становится изгоем, запуган, постоянно боится недовольства, наказания.

6. Хрустальная ваза. Такая модель поведения свойственна семьям, где ребенок пережил тяжелую болезнь, серьезную травму, потрясение. Родители оберегают его от всего, что считают опасным. Ребенок растет безынициативным, постоянно ждет похвал и считает, что все ему должны.

7. Проблемный ребенок. Он чрезмерно гиперактивен, очень озорной. На него не действуют выговоры, наказания. Это связывают с тем, что родители не желают воспитывать ребенка, не уделяют этому достаточно внимания.

Консультация и способ решение проблемы коммуникации детей дошкольного возраста между собой и способы их решения»

Коммуникация детей дошкольного возраста подразумевает определенные правила, причем они отличаются от модели поведения, которая принята внутри семьи. Практически в любом коллективе неизбежно появление лидера, а вопрос лидерства часто решается дракой. Побеждает более агрессивный ребенок, подавляя своих сверстников, которые воспитываются в тепличных условиях. Агрессивные дети и дальше решают любые проблемы силовым путем.

Выделяют также следующие проблемы коммуникации детей дошкольного возраста:

- эмоциональная глухота – невосприимчивость к эмоциям окружающих;
- болезненное состояние психики – переменчивость настроения, нервозность, повышенная возбудимость, тревожность;
- замкнутость в собственном мире, игнорирование окружающих.

Решить такие проблемы можно только комплексным подходом. Нужна помощь психолога и активное участие родителей.

Проблемы с коммуникацией могут возникать у детей, имеющих особое личностные качества:

- пассивность – проблемы с общением возникают у детей, не имеющих собственного мнения, не участвующих в коллективных играх, неспособных самим придумать увлекательное для всех занятие;
- застенчивость – слишком застенчивые дети молчаливы, что не привлекает их сверстников;
- эгоизм – ребенок не сопереживает другим, поэтому и они к нему относятся так же;
- агрессивность – частые вспышки гнева, причинение боли другим оттолкнут любого человека.

Для преодоления проблем в коммуникации детей дошкольного возраста взрослым надо помнить о следующих приемах:

- сдерживание негативных эмоций в отношении других людей, особенно детей;
- вмешательство в конфликт между детьми только в крайних случаях – так детям будет проще найти общий язык, договориться о чем-нибудь;
- поощрение инициативы ребенка в общении;
- развернутое общение с ребенком – нельзя ограничиваться односложными предложениями, важно строить максимально развернутый диалог.

Одной из значимых проблем в коммуникации детей дошкольного возраста является виртуальное общение. Современные дети активно используют социальные сети, что приводит к ряду отрицательных моментов:

- скудный словарный запас;
- отсутствие эмотивного компонента – без эмоций у детей дошкольного возраста не могут нормально развиваться коммуникативные умения;
- однообразие общения – диалог присутствует, но нет совместных действий, которые являются важнейшей сферой социализации.

Одна из основных проблем виртуального общения заключается в том, что люди при нем могут выглядеть лучше, чем они есть на самом деле. Можно выложить фотографию другого человека или написать о себе неправдоподобную информацию. В виртуальном общении не видны эмоции оппонента, его проблемы и переживания.

Решение проблемы виртуального общения заключается в минимизации нахождения ребенка в социальных сетях, обеспечении максимума живого общения – помимо детского садика можно посещать различные кружки, секции, театр, приглашать сверстников в гости.

Коммуникативные умения необходимы каждому человеку. Формируются они еще в раннем детстве, а от уровня их развития во многом зависят отношения со сверстниками. Это справедливо не только в отношении детей, но и в дальнейшей взрослой жизни. Для формирования коммуникативных умений используют различные упражнения, предпочитая проводить их в игровой форме.

«Сделай комплимент»

Дети должны встать в цепочку или круг. Каждый ребенок по очереди должен говорить соседу какой-нибудь комплимент, при этом дети должны смотреть друг другу в глаза. Говорить можно только хорошее, повторятся

нельзя. Тот, кому сказали комплимент, должен поблагодарить сделавшего его человека и сказать, что ему приятно.

«Королевство зеркал»

Для этой игры выбирается один ведущий, а остальные дети становятся вокруг него. Они играют роль зеркал. Ведущий показывает по очереди различные эмоции, а «зеркала» должны их повторить.

«Царевна Несмеяна»

Выбирается ведущий, который и будет царевной. Он должен изобразить уныние, а остальным нужно рассмешить Несмеяну. Можно рассказывать что-то смешное, использовать мимику и жесты. Кто первый рассмешит царевну, тот сам становится ведущим.

«Поиск мяча»

Выбирается один ведущий, остальные дети плотно встают вокруг него. Все заводят руки за спину и передают друг другу мяч, который ведущий не должен видеть.

Задача ведущего – угадать по выражению лица, у кого в руках мяч. Когда он угадывает, то ребенок с мячом становится ведущим.

«Газета»

Нужно взять обычную газету и расстелить ее на полу. Все дети встают на эту газету. Затем она складывается пополам, затем еще пополам и так до того момента, пока все дети не смогут на ней уместиться. В ходе игры детям надо максимально контролировать, тесно вставать, поддерживать друг друга.

«Разговор через стекло»

Выбирается один ведущий, который встает напротив остальных детей. Необходимо представить, что он находится за толстым стеклом, который не пропускает звуки. Он должен что-нибудь беззвучно говорить и сопровождать это жестами и мимикой. Остальным надо отгадать, что он говорит. Первый отгадавший сам становится ведущим.

«Потеряшка»

Выбирается один ведущий, остальные садятся так, чтобы видеть друг друга. Ведущий говорит: «Внимание! Потерялся ребенок». Затем он описывает потерявшегося ребенка – мальчик или девочка, рост (высокий-низкий), цвет волос, глаз, цвет одежды, ее особенности (картинка на футболке, оборка на юбке). Остальным надо угадать, про кого идет речь. Первый отгадавший становится ведущим.

Консультации и рекомендации родителям по развитию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Обсуждайте с ребенком, как у него прошел день. Если возникли трудности у ребенка в течении дня, попытайтесь вместе с ним найти выход.

Используйте в речи разные вежливые слова, побуждайте своего ребенка использовать их.

Познакомьте ребенка с правилами поведения, являйтесь образцом для подражания.

Поддерживайте его дружеские отношения к детям, будьте доброжелательны к окружающим.

Побуждайте своего ребенка к знакомству во время прогулки или похода в гости.

Учите ребенка выражать одобрение положительным поступкам сверстника.

Учите ребенка приглашать гостей, делиться игрушками, просить о помощи.

Учите ребенка поддерживать диалог. Обсуждайте с ребенком прочитанные произведения, старайтесь, чтобы ответы были развернутыми.

Цель: повысить уровень компетентности в вопросе развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с

общим недоразвитием речи. На консультациях был освещен теоретический материал об особенностях развития детей с общим недоразвитием речи, как влияют речевые нарушения на формирование развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста. Также были даны рекомендации по развитию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи:

- напоминать детям о словах речевого этикета в определенных ситуациях;
- для развития у детей умения общаться без слов сначала дайте им распознать изображенный жест (на рисунке, фотографии);
- побуждайте детей к вступлению в диалог с другими (составляйте небольшие истории, проводите интервью с участием детей);
- играйте в игры: «хорошо-плохо», «какое у тебя настроение?», «какой поступок?», «кукольный театр».

Консультации родителям для проведения совместных игровых и досуговых мероприятий

Цель:

- совершенствование навыков анализа и синтеза;
- развитие коммуникации.

Задача:

- упражнять в звуковом анализе и синтезе;
- совершенствовать навык осознанного чтения;
- активизировать словарь;
- развивать зрительное восприятие, память;
- формировать стремление к самостоятельному размышлению;
- создавать атмосферу эмоционального комфорта;
- обогащать знания родителей о вариантах использования речевых

игр.

«Перестрелка»

Участники делятся на пары: ребенок – родитель. Каждая пара произносит свой слог и называет слово, начинающееся со звуков слога, обозначенного буквами на шаре.

Пара, которая не сможет назвать слово, выбывает из игры и помогает оставшимся участникам.

«Карусель»

Педагог. Хотите покататься на карусели?

Дети отвечают.

Садитесь.

Дети берут концы лент и бегут по кругу.

Еле, еле, еле, еле

Покатались карусели.

А потом, потом, потом

Все бегом, бегом, бегом.

На последней строке дети берут у родителей карточки. Те, у кого оказались оранжевые карточки образуют одну команду, у кого желтые – другую.

Прочитайте слова и составьте предложение.

Дети берут карточки со словами и составляют предложения.

А теперь пусть покатаются мамы. Их задача – дополнить ваши предложения.

Мамы дополняют предложения детей.

Педагог. А кто отдыхает в парке? Как могут отдохнуть бабушки и дедушки?

Дети отвечают.