



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

Колледж ФГБОУ ВО ЮУрГПУ

РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Выпускная квалификационная работа
Специальность 44.02.04 Специальное дошкольное образование

Форма обучения заочная

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

Выполнил(а):
студентка группы ЗФ-418-196-4-1
Бухарина Ольга Игоревна
Научный руководитель:
преподаватель колледжа
Малик Юлия Васильевна

Челябинск
2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	8
1.1 Современное определение термина «межличностные отношения» в теоретических исследованиях	8
1.2 Особенности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	14
1.3 Игровая деятельность, как средство формирования межличностных отношений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	26
Выводы по первой главе	32
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	34
2.1 Методики диагностики межличностных отношений старших дошкольников с общим недоразвитием речи	34
2.2 Содержание работы по формированию межличностных отношений у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи посредством сюжетно-ролевых игр	45
2.3 Динамика сформированности межличностных отношений у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи	49
Выводы по второй главе	52
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	53
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	56

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы стремительно возросло количество детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее ОНР), они составляют самую многочисленную группу детей с нарушениями речи.

Впервые термин общее недоразвитие речи (ОНР) был введен в 50-60 г.г. 20 века основоположником дошкольной логопедии в России Р.Е. Левиной: «Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушается формирование всех компонентов речевой системы, относящиеся как к звуковой, так и смысловой сторонам речи» [1].

По мнению таких ученых как, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина ОНР отрицательно влияет на все сферы личности дошкольника: затруднено развитие познавательной деятельности, снижается уровень запоминания, нарушаются все виды памяти, дети с трудом овладевают мыслительными операциями, нарушаются формы общения и межличностного взаимодействия, тормозится развитие игровой деятельности, которая является ведущей деятельностью дошкольного возраста, также играющая огромную роль в отношении общего психического развития.

Дошкольное детство-это уникальный период в жизни человека. Именно в это время закладываются основы формирования всесторонне-развитой личности. В этом возрасте перестраивается вся психическая жизнь ребенка и его отношение к окружающему миру. А.Н. Леонтьев назвал дошкольное детство периодом первоначального фактического складывания личности, периодом развития личностных механизмов поведения [3].

Это период приобщения ребенка к миру общечеловеческих ценностей, время установления первых отношений с людьми. Именно в дошкольном возрасте в жизни ребенка все большее место начинают

занимать другие дети. К старшему дошкольному возрасту, он явно предпочитает общество сверстника обществу взрослого.

Следует отметить, что немаловажную роль в этом отношении играет дошкольное учреждение. Ведь жизнь в детском саду способствует развитию межличностных отношений. Дошкольная группа - это генетически ранняя ступень социальной организации людей. Старшая группа детского сада представляет собой развитую социально-психологическую единицу, это группа детей, которые знают друг друга несколько лет.

Известно, что первый опыт отношений становится тем фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие личности. От того, как сложатся отношения ребенка в первой в его жизни группе сверстников - в группе детского сада - во многом зависит последующий путь его личностного и социального развития, а значит, и его дальнейшая судьба.

С учетом сказанного следует отметить, что нередко в группе детского сада между детьми возникают отношения, которые не вырабатывают у них гуманных чувств друг к другу, а, наоборот, воспитывают нечто прямо противоположное. Не всем детям хорошо «дышится» в среде сверстников, не для всех здесь благоприятный «эмоциональный климат». В дошкольной группе обычно выделяется ядро, состоящее из нескольких чрезвычайно активных детей, которые пользуются постоянной поддержкой педагогов и служат для них опорой в воспитательной работе. Одновременно в группе есть дети, находящиеся в подчинении у более активных. Такая «поляризация» вредно отражается на личностных качествах и тех, и других.

Как уже отмечалось выше, такие отношения не редкость в группе детского сада. Но они не лежат на поверхности и зачастую ускользают из поля зрения педагога. Поэтому проблема межличностных отношений у детей дошкольного возраста привлекает все большее внимание исследователей у нас в стране и за рубежом, так как основы отношений человека к окружающей действительности и людям закладываются именно в этот период, в период дошкольного детства, который отечественные

психологи считают периодом первоначального становления личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин) [5].

Данные положения позволяют подчеркнуть, что на развитие личности ребенка влияет группа сверстников. Ведь взаимодействие ребенка со сверстниками - это не только прекрасная возможность совместно познать окружающий мир, но и возможность общения с детьми своего возраста. Дети дошкольного возраста активно интересуются друг другом, вступают в межличностные отношения, которые являются своеобразной школой социальных отношений. Кроме того, в отношениях со сверстниками обогащаются образы себя и другого человека, развивается самосознание ребенка, формируется его самооценка.

Известно, что в реальной жизни отношение к другому человеку проявляется, прежде всего, в действиях, направленных на него, то есть в общении. А основой общения является речь. Поэтому наличие общего недоразвития речи у детей приводит к нарушениям межличностных отношений, а это в свою очередь создает серьезные проблемы на пути их развития.

Именно в этом аспекте проблема межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является очень актуальной.

Цель исследования: теоретически обосновать и практически определить содержание коррекционно-развивающей работы по развитию межличностных отношений старших дошкольников с общим недоразвитием речи в рамках игровой деятельности.

Объект исследования: развитие межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: коррекционно-развивающая работа по развитию межличностных отношений старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе игровой деятельности.

Гипотеза исследования: развивающая работа по развитию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ОНР будет эффективной с учетом речевых и коммуникативных особенностей старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе игровой деятельности.

В соответствии с целью определены задачи исследования:

1. изучить современное понимание термина «межличностные отношения» в теоретических исследованиях;
2. обозначить особенности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;
3. определить роль игровой деятельности в развитии межличностных отношений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи;
4. организовать и провести опытно-экспериментальную работу по развитию межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;
5. апробировать развивающую работу по развитию межличностных отношений старших дошкольников с ОНР;
6. проанализировать полученные результаты, сделать вывод.

Методы исследования: теоретические (анализ психолого-педагогической литературы, по проблеме исследования, обобщение), эмпирические (наблюдения, беседы с детьми, игры), анализ (количественная и качественная характеристика полученных данных).

Теоретическая значимость состоит в том, что данные исследования позволяют расширить и уточнить знания о межличностных отношениях у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Практическая значимость заключается в составлении эффективного содержания коррекционно-развивающей работы по развитию межличностных отношений старших дошкольников с общим

недоразвитием речи в процессе игровой деятельности, которое может быть использовано педагогами ДОО в профессиональной деятельности.

База исследования: Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 18 д. Казанцево». В исследовании принимали участие 8 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Работа состоит из оглавления, введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложений.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1 Современное определение термина «межличностные отношения» в теоретических исследованиях

Человек - существо социальное, поэтому он постоянно включается в отношения с другими людьми, вступает в общение. В процессе общения люди постоянно взаимодействуют друг с другом, проявляя свою личность.

Личность - высшее интегральное понятие. Личность характеризуется, прежде всего, как система отношений человека к окружающей действительности.

Проблема отношений имеет в психологии большое значение.

Изучением данной проблемы занимался В.Н. Мясищев. Фиксация отношений означает реализацию более общего методологического принципа - изучение природы в связи с окружающей средой. Для человека эта связь становится отношением, поскольку человек дан в этой связи как субъект, как деятель и, следовательно, в его связи с миром, роли объектов связи, по словам В.Н. Мясищева, строго распределены. Связь с внешним миром существует и у животного, однако, животное «не относится» ни к чему и вообще «не относится». Так, где существует какое-нибудь отношение, оно существует «для меня», то есть оно задано как именно человеческое отношение [7].

Самое главное и определяющее личность - ее отношения к людям, являющиеся одновременно взаимоотношениями. Отношения человека представляют сознательную, избирательную, основанную на опыте, психологическую связь его с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся в его действиях, реакциях и переживаниях. Они образуются и формируются в процессах деятельности.

Избирательные отношения человека многосторонни и сложны. Однако они составляют единую сформированную опытом человека

индивидуальную систему, внутренне связанную, хотя, может быть и противоречивую.

Сознание, чувство и воля- это то процессуальное триединство, которое выражается в отношении к каждому объекту и проявляется в различных отношениях, в интересах, в эмоциональной (положительной или отрицательной) оценке, в той или иной степени действенной активности - влечения, желания, стремления или потребности. Отношение - сила, потенциал, определяющий степень интереса, степень выраженности эмоции, степень напряжения желания или потребности. Отношения являются движущей силой личности [12].

Отношения человека представляют систему, образующуюся в результате его развития, воспитания и самовоспитания. В этой системе отношений имеется иерархия господствующих и подчиненных отношений. Эта система постоянно меняется, развивается, но всегда определяющую роль играют отношения между людьми, обусловленные структурой общества, то есть лежащими в его основе общественно-производственными отношениями.

Следует отметить, что в характеристике одних личностей самым важным являются общественные, а у других - личные интересы. Доминирующие отношения связаны с вопросами, для чего живет человек, что для него является смыслом жизни: руководят ли им социальный идеал блага или цели личного преуспеяния, или человек вообще не ставит перед собой отдаленных целей и задач, еле справляясь с захлестывающими его повседневными заботами [17].

Общественные условия формируют личность как систему отношений. Многообразие отношений определяет многосторонность и богатство личности. В структуре личности психологи выделяют доминирующие отношения: отношение человека к людям, отношение его к себе, отношение к предметам внешнего мира.

Отношения к людям являются решающими и определяющими.

Содержание, уровень отношений человека с миром весьма различны: каждый человек вступает в отношения, но и целые группы также вступают в отношения между собой, и, таким образом, человек оказывается субъектом многочисленных и разнообразных отношений. В этом многообразии различают два основных вида отношений: общественные отношения и то, что В.Н. Мясищев называет «психологические» отношения личности [10].

Специфика общественных отношений в том, что в них человек выступает как представитель определенной общественной группы (класса, профессии, политической партии и т.д.). Такие отношения строятся на основе положения, занимаемого человеком в системе общества. То есть общественные отношения носят безличный характер, их сущность во взаимодействии конкретных социальных ролей.

Различают еще деловые и личные (или межличностные) отношения. Деловые отношения связаны с учебной или трудовой совместной деятельностью и определяются ею. Личные отношения могут быть оценочными (восхищение, популярность) и действенными (связанными с взаимодействием). Они обусловлены не столько объективными условиями, сколько субъективной потребностью в общении и удовлетворением этой потребности. Ребенок-это маленькая, но уже вполне сформировавшаяся личность, которая вступает в систему межличностных отношений с самого раннего возраста. С того момента как ребенок поступает в дошкольное учреждение, у него происходит более активное приобретение новых навыков общения. Развитие личности в системе личных отношений зависит от многих факторов: от взаимоотношений со сверстниками, от положения ребенка в группе сверстников. «Этот этап развития коммуникативных навыков общения попадает на период старшего дошкольного возраста» [6].

«Межличностные отношения – это объективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми. В их основе

лежат разнообразные эмоциональные состояния взаимодействующих людей и их психологические особенности» [25].

Межличностные связи иногда называют экспрессивными, так как они подчеркивают эмоциональную содержательность, в отличие от деловых отношений.

Межличностные отношения – это субъективно переживаемые связи между людьми, проявляющиеся в системе социальных установок (несущих в себе и информационный, и эмоционально-оценочный, и поведенческий компоненты), которые у детей формируются в ходе социализации и воспитания, а также ценностных ориентаций, определяемых межличностным взаимодействием и содержанием совместной деятельности.

Межличностные отношения в детском коллективе, начиная с дошкольного возраста, представляют собой довольно сложное социально-психологическое явление и подчиняются определенным закономерностям. А именно, на их формирование оказывают влияние такие аспекты, как состав социальной группы, место этой социальной группы в обществе; характер совместной деятельности, формирующей эти отношения.

Важнейшая специфическая черта межличностных отношений - эмоциональная основа, то есть они возникают и складываются на основе определенных чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу. Эмоциональная основа межличностных отношений включает все виды эмоциональных проявлений: аффекты, эмоции и чувства. Направленность человека на внешний или внутренний мир (экстравертированность или интровертированность) является важной характеристикой, влияющей на межличностные отношения [12].

К.А. Абульханова-Славская отмечает, что межличностные отношения могут различаться по своему ценностному социальному содержанию и тем самым иметь различные последствия для участвующих в них личностей.

Одни отношения обезличивают людей, «учитывают» их лишь как исполнителей, другие открывают возможность для развития каждого [32].

К. Роджерс полагает, что взаимодействие с другими дает человеку возможность обнаружить, пережить или встретить свою действительную самость. Наша личность становится видимой посредством отношений с другими. Отношения создают наилучшую возможность для того, чтобы «полно функционировать», чтобы быть в гармонии с собой, другими и средой [27].

Вся система отношений человека реализуется в общении. «В нормальных обстоятельствах отношения человека к окружающему его предметному миру всегда опосредованы его отношением к людям, к обществу», то есть, включены в общение.

Общение - это такое поведение людей, в процессе которого развиваются, проявляются и формируются межличностные отношения.

В реальном общении даны не только межличностные отношения людей, то есть выявляются не только их эмоциональные привязанности, неприязнь и прочее, но в общении воплощаются и общественные, то есть безличные по своей природе, отношения. Вне общения немислимо человеческое общество.

Поэтому общение существует одновременно и как реальность общественных отношений, и как реальность межличностных отношений. По-видимому, это и дало возможность Сент-Экзюпери нарисовать поэтический образ общения как «единственной роскоши, которая есть у человека».

Несмотря на разноречивость понимания сущности межличностных отношений, в психологических исследованиях другой человек, как правило, рассматривается в качестве внешнего предмета (оценки, познания или воздействия). Е.О. Смирновой была выдвинута гипотеза о том, что человеческие отношения, как к себе, так и к другим, имеют двойственную природу. Отношения людей основаны на двух противоречивых началах,

которые можно обозначить как: «Обособленность» или «Я» «Он» и второе начало «Сопричастность» или «Я» «Ты» [15].

В первом типе другой является внешне противопоставленным существом, определяющим через совокупность своих качеств, и эти качества могут стать предметом познания, оценки или использования в своих интересах.

Второе начало предполагает не сводимость человека к каким-либо конечным, определенным характеристикам; он может быть только субъектом общения или обращения, где выступает как целостная личность.

В реальных человеческих отношениях эти два начала не могут существовать в чистом виде и постоянно «перетекают» одно в другое.

Таким образом, отношения к себе и к другим можно считать разным, но неразрывно связанными сторонами единого самосознания.

Данные положения позволяют подчеркнуть, что отношение к другому далеко не всегда имеет внешние проявления. Оно может существовать и проявляться без каких-либо коммуникативных актов; его можно испытывать и к отсутствующему или даже вымышленному, идеальному персонажу; оно может существовать и на уровне сознания или внутренней душевной жизни (в форме переживаний, представлений, образов и другое).

В связи с вышесказанным подчеркнем, что межличностные отношения существуют внутри каждого вида общественных отношений. Понятие «межличностные отношения» акцентирует внимание на эмоционально-чувственном аспекте взаимодействия между людьми.

А также следует отметить, что в реальной жизни отношение к другому человеку проявляется, прежде всего, в действиях, направленных на него, то есть в общении. Отношения можно рассматривать как мотивационную основу общения и взаимодействия людей. Уникальной основой всех отношений к себе, к другим людям и к окружающему миру являются чувства человека.

1.2 Особенности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

На протяжении дошкольного детства ребенок вступает в контакты разного рода со взрослыми и сверстниками.

В зарубежной психологии выдвигается тезис о компенсаторных, то есть взаимодополняющих отношениях между общением ребенка со взрослым и со сверстником. Компенсаторная роль контактов со сверстниками в социальном развитии ребенка, когда внимание и забота взрослых недостаточны, доказывается результатами наблюдений за развитием детей-сирот, проведенных представителями психоанализа. Наблюдения А.Фрейд и С.Данн показали необычайную интенсивность общения детей при отсутствии родительской заботы. Психоаналитическая интерпретация этого факта состоит в том, что при отсутствии матери объектом либидо становится другой ребенок. Однако в работе А.Фрейд и С.Данн ничего не упоминается о взрослых, без которых дети не могли бы выжить и достичь нормального развития [19].

Данные ряда исследований показывают, что общение ребенка со сверстниками может возникнуть и развиваться только на основе общения с взрослым (И.А. Залысина, 1982; Т.М. Землянухина, 1982). Между тем, опыт первых отношений с другими, равными ребенку людьми (со сверстниками), является фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка.

Фундаментальная значимость проблемы становления и развития межличностных отношений у детей привлекала внимание многих психологов и педагогов. Этой теме посвящены экспериментальные и теоретические исследования В.К. Корытло, Я.Л. Коломинского, Т.А. Репиной, В. Дамон, К. Рубин и других.

В нашей стране первоначально (в 60 - 70-х годах) проблема межличностных отношений у дошкольников рассматривалась преимущественно в рамках социально-психологических исследований, где

основным предметом была структура и возрастные изменения детского коллектива (Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина, В.Р. Кисловская и другие) [17].

В этих исследованиях межличностные отношения рассматривались как избирательные предпочтения одних детей перед другими, а сверстник выступал как предмет эмоциональной или деловой оценки. В цикле исследований, проведенных под руководством А.А.Бодалева, предметом исследования межличностных отношений являются представления о другом (о его социальных и личностных качествах), возникающих в результате межличностного восприятия и познания [31].

Следует отметить, что взаимоотношения дошкольников со сверстниками в отечественной и зарубежной психологии были исследованы в разных аспектах: в аспекте исследования ведущих видов деятельности (Д.Б. Годовикова, 1988; А.И. Донцов, 1984; Я.Л. Коломинский, 1981), личностных особенностей участников взаимоотношений (Т.Е. Иванов, 1976; А.М. Счастливая, 1986; Т.А. Репина, 1980), формирования самосознания (Р. Бернс, 1986; Л.С. Карташова, 1985; Н.Я. Михайленко, Н.И. Кустова, 1987), влияния взрослых на становление взаимоотношений у детей (С.В.Корницкая, 1973) и других.

В этих исследованиях выделяется ряд психологических особенностей взаимоотношений старших дошкольников со сверстниками. Во многих из них отмечается, что к старшему дошкольному возрасту складываются устойчивые способы отношений детей друг к другу.

Так, Е.В. Субботский считает, что взаимоотношения дошкольников со сверстниками характеризуются, с одной стороны, импульсивностью и непосредственностью, а с другой стороны, инертностью и стереотипностью [4].

В анализе содержания межличностных отношений дошкольников со сверстниками в психологических исследованиях приводятся различные типологии. Так, Е.О. Смирнова и В.Г. Утробина выделяют пассивно-

положительный, эгоистичный, конкурентный, личностный и неустойчивый типы отношений дошкольников к сверстникам [16].

Т.А. Репина подразделяет отношения у дошкольников на три основных вида: собственно-личностные, оценочные и «деловые» [17].

А.Г. Рузская выделяет аффективно-личностные, деловые и информационно-позитивные типы связей, устанавливаемые между сверстниками [18].

Е.В. Субботский считает, что отношения дошкольников делятся на: отношения эмоционального общения, отношения руководства - подражания, отношения кооперации. Особо им были исследованы партнерские отношения как отношения, в ходе которых ребенок и окружающие его люди выполняют одинаковые или сходные программы, не будучи связанными какими-либо внешними узлами [21].

Мы полагаем, что многообразие этих типологий, сравнение которых приводит к выводу о недостаточности каждой из них, свидетельствует о том, что пока еще отсутствует концептуальная модель такого объекта исследования, как межличностные отношения у детей дошкольного возраста.

Распространенным подходом к исследованию отношений у детей является изучение поведения ребенка, направленного на сверстника. При этом особо выделяется так называемое просоциальное поведение, которое обнаруживается действиями ребенка «в пользу другого». Степень просоциальности поведения обычно рассматривается в качестве главного показателя межличностных отношений.

Межличностные отношения в детской группе представляют собой достаточно сложное социально-психологическое явление и подчиняются определенным закономерностям. Первая из них - обусловленность природы межличностных отношений тем местом, которое возрастная социальная группа занимает в обществе. Вторая характеристика межличностных

отношений в детской группе - это их зависимость от совместной деятельности. Третья особенность - их уровневая природа.

Развитие отношений со сверстниками у дошкольников тесно связано с развитием самосознания ребенка и с тем, что соотношение предметного и личностного начал меняется на протяжении дошкольного возраста.

Д.Б. Эльконин высказал предположение, что развитие самосознания ребенка можно рассматривать как дифференциацию и внутренние взаимоотношения «Я» и «Не-Я» ребенка. Этот внутренний «Не-Я», с одной стороны, оценивает и познает самого субъекта (и тогда, по выражению М.М. Бахтина, он «смотрит на себя глазами другого»), а с другой - является субъектом обращения и диалога (и тогда человек «смотрит в глаза другому»). В обоих случаях при внешней встрече с другим человек относит себя к другому, то есть относится к нему. Отношение к себе и отношение к другому являются разными, но неразрывно связанными сторонами единого самосознания [38].

Онтогенетическое развитие самосознания ребенка и отношение к другому можно представить, как сложное переплетение и взаимосменяемость этих двух начал. Сознание ребенка изначально диалогично, и в нем всегда присутствует другой. Функции и конкретная персонификация этого другого с возрастом меняются. Первоначально этим внутренним другим является для ребенка взрослый. На определенном этапе возрастного развития им становится сверстник. Этот процесс можно представить, как «вхождение» сверстника во внутренний мир ребенка, в состав его самосознания [13].

Данные положения позволяют подчеркнуть, что дошкольники, постоянно находясь в общении друг с другом, оказываются включенными в систему межличностных отношений.

Межличностные отношения в группе сверстников существенно отражаются на развитии личности ребенка. В детском саду отношения и связи представляют относительно устойчивую систему, в которой каждый

ребенок занимает определенное место. В группе детского сада выделяют три вида межличностных отношений:

1. межличностные отношения, которые можно выявить, анализируя объективные связи детей, устанавливающиеся при взаимодействии в совместной деятельности и общении;

2. межличностные отношения, выявляемые при рассмотрении избирательных отношений, существующих в группе;

3. вид отношений, которые проявляются в системе существующих в группе взаимных оценок детьми друг друга.

К старшему дошкольному возрасту, ровесник становится для ребенка не только предметом сравнения с собой, но и целостной личностью [12]. Эти изменения в отношении к сверстнику отражают определенные сдвиги в самосознании дошкольника.

К шести годам значительно возрастает количество просоциальных действий, эмоциональная вовлеченность в деятельность и переживания сверстника. Это объясняется развитием произвольности поведения и усвоением моральных норм.

На наш взгляд, поведение старших дошкольников не является произвольно регулируемым. Об этом свидетельствует, в частности, одномоментное принятие решений.

К старшему дошкольному возрасту, дети начинают осознавать не только свои конкретные действия, но и свои желания, переживания, мотивы, которые в отличие от действий, объединяют и консолидируют личность ребенка в целом. Это объясняется развитием децентрации, благодаря которой ребенок становится способным понимать точку зрения другого (Ж. Пиаже) [32].

К шести годам у многих детей возникает непосредственное и бескорыстное желание помочь сверстнику, подарить или уступить ему что-то. Безоценочная эмоциональная вовлеченность в его действия может

свидетельствовать о том, что ровесник стал для ребенка целостной личностью [12].

Следует отметить, что в старшем дошкольном возрасте ведущей деятельностью является сюжетно-ролевая игра. В игровых объединениях существует общность требований, согласованность действия, совместное планирование. Реальные и игровые отношения дифференцируются и осознаются детьми. Ребенок начинает принимать во внимание интересы партнеров. Взаимодействие со сверстником выступает не только как условие достижения общей цели, но и как сама цель. Проявляется умение взаимной поддержки, чувство товарищества, сопереживание успехов и неудач. Дети способны осознать эффективность совместно взаимодействующей формы организации деятельности и ее построения в своих играх, конструировании, труде. В деятельности, построенной по типу «совместно-дружно-вместе», а не по типу «рядом, но не вместе», складываются отношения взаимной ответственности, зависимости и помощи - основа коллективизма и товарищества.

Таким образом, у старших дошкольников сюжетно-ролевая игра становится по-настоящему коллективной. Одному ребенку не справиться с драматизацией замысла, требуется деловое сотрудничество, которое обеспечивается актуально-деловым общением по типу «сейчас» и «здесь». Ребенок стремится привлечь к себе внимание. Он особенно чувствителен к разным «признакам» отношения к себе со стороны других детей. Вместе с тем ребенок начинает видеть недостатки сверстника. Такая особенность восприятия сочетается с ревнивым интересом ко всем его действиям, поступкам, оценкам. Проявляется так же потребность ребенка в самопознании и положительном само восприятии.

После сказанного понятно, что к старшему дошкольному возрасту, сверстник является для ребенка не только предпочитаемым партнером по общению и совместной деятельности, не только средством самопознания, но и неотъемлемой стороной его самосознания, субъектом обращения его

целостного, неразложимого «Я». Сравнение себя со сверстником и противопоставление ему превращается во внутреннюю общность, которая делает возможным более глубокие межличностные отношения у детей.

Таково отношение к сверстнику старшего дошкольника. Однако внутри этого отношения возможны различные индивидуальные варианты.

В связи с вышесказанным подчеркнем, что сверстник - это важная составная часть жизни ребенка. За период дошкольного детства ребенок проходит большой путь в овладении социальным пространством с его системой нормативного поведения в межличностных отношениях с детьми. Также необходимо отметить, что межличностные отношения у детей не всегда выражают себя во внешних действиях и являются стороной сознания ребенка. И к старшему дошкольному возрасту, ребенок начинает воспринимать себя и другого как целостную личность, не сводимую к отдельным качествам, благодаря чему становится возможным личностное отношение к сверстнику.

По данным, представленным в работах Л.С. Волковой, в настоящее время дети с ОНР составляют основной контингент специальных дошкольных и школьных учреждений. Со старшими дошкольниками с ОНР проводится работа по развитию понимания речи.

Овладение словарем в дошкольном возрасте имеет большое значение для успешного обучения в школе, поэтому особую значимость приобретает раннее вмешательство специалистов, способное изменить неблагоприятный ход развития ребенка.

Речь ребенка развивается под влиянием речи взрослых и в значительной мере зависит от достаточной практики, нормального социального и речевого окружения, от воспитания и обучения, которые начинаются с первых дней его жизни (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, А.А. Люблинская, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин и другие).

Проблема развития речи дошкольников является комплексной, так как основывается на данных не только психологии и педагогики, но и общего языкознания, социолингвистики, а также психолингвистики.

На ранних этапах становления детской речи недостаточная осознанность и произвольность ее связана с активным участием в развитии речевых процессов правого полушария. В формировании же сознательного и произвольного применения речевых средств ведущая роль принадлежит структурам доминантного по речи (обычно левого) полушария мозга.

Особенностью речевых нарушений в детском возрасте является их обратимость, что связано с высокой пластичностью детского мозга.

Возникновение обратимых форм нарушений развития речи может быть связано с неблагоприятными условиями окружения и воспитания. Различные неблагоприятные воздействия на мозг во внутриутробном периоде развития, во время родов также могут приводить к речевой патологии.

В работах Е.М. Мастюковой указывается, что употребление алкоголя и никотина во время беременности может привести к нарушениям физического и нервно-психического развития ребенка, одним из проявлений которых часто является общее недоразвитие речи.

В логопедии как педагогической науке понятие «общее недоразвитие речи» применяется к такой форме речевой аномалии у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, когда нарушается формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой стороне речи [6].

«При общем недоразвитии речи отмечается позднее ее появление, скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования... Условно можно выделить три уровня общего недоразвития речи», подробно описанные Р.Е.Левиной [15].

На первом уровне речевого развития у детей старшего дошкольного возраста речь почти полностью отсутствует: состоит из звукоподражаний,

аморфных слов-корней. Свою речь дети сопровождают жестами и мимикой. Однако она остается непонятной для окружающих. Одним названием они обозначают различные предметы, объединяя их по сходству отдельных признаков, вместе с тем один и тот же предмет в разных ситуациях называют разными словами, названия действий заменяют названиями предметов.

Фразы на данном уровне речевого развития нет. Небольшой запас слов отражает непосредственно воспринимаемые через органы чувств предметы и явления. Пассивный запас слов шире активного; создается впечатление, что дети все понимают, но сами сказать ничего не могут.

Неговорящие дети не воспринимают грамматических изменений слова. Звуковой состав одного и того же слова у них непостоянен, артикуляция звуков может меняться, способность воспроизводить слоговые элементы слова у них нарушена.

Второй уровень речевого развития характеризуется тем, что речевые возможности детей значительно возрастают, общение осуществляется с помощью постоянных, но сильно искаженных речевых средств.

Запас слов становится более разнообразным. Дети могут рассказать с помощью простых предложений о знакомых событиях.

Недоразвитие речи проявляется в незнании многих слов, в неправильном произнесении звуков, нарушении слоговой структуры слова, аграмматизме, хотя смысл произнесенного можно понять и вне ситуации. Дети к пояснениям с помощью жестов.

Звуковая сторона речи носит искаженный характер. Воспроизведение слоговой структуры слова становится более доступным, дети повторяют слоговой контур слова, но звуковой состав их остается неточным.

Третий уровень речевого развития характеризуется тем, что обиходная речь детей становится более развернутой, грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений уже нет. В устной речи отмечаются отдельные аграмматичные фразы, неточное употребление

некоторых слов, фонетические недостатки менее разнообразны. Дети пользуются простыми распространенными предложениями из трех - четырех слов. Сложные предложения в речи детей отсутствуют. В самостоятельных высказываниях отсутствует правильная грамматическая связь, логика событий не передается.

Звуковая сторона речи на данном уровне значительно более сформирована, дефекты произношения касаются сложных по артикуляции звуков. Перестановки звуков в словах касаются лишь воспроизведения незнакомых, сложных по слоговой структуре слов.

Эта классификация была дополнена в 2001 году IV уровнем (Т.Б. Филичева) – нерезко выраженное недоразвитие речи.

Наблюдаемые у детей с нарушениями речи серьезные трудности в организации собственного речевого поведения отрицательно сказываются на их общении с окружающими людьми. Взаимообусловленность речевых и коммуникативных умений у этих детей приводит к тому, что такие особенности речевого развития, как бедность и недифференцированность словарного запаса, явная недостаточность глагольного словаря, своеобразие связного высказывания, препятствуют осуществлению полноценного общения. Вследствие этого у детей снижается потребность в общении, проявляются особенности поведения: незаинтересованность в контакте; неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм (Л.Г. Соловьева).

Дети с общим недоразвитием речи малоактивны, инициативы в общении они обычно не проявляют. В исследованиях И.Ф. Гаркуши и В.В. Кожевниковой отмечается, что:

- у дошкольников с общим недоразвитием речи имеются нарушения общения, проявляющиеся в незрелости мотивационно-потребностной сферы;

- имеющиеся трудности связаны с комплексом речевых и когнитивных нарушений;

– преобладающая форма общения у детей старшего дошкольного возраста ситуативно-деловая, что характерно для нормально развивающихся детей двух - четырехлетнего возраста.

В результате исследования О.С. Павловой речевой коммуникации старших дошкольников с общим недоразвитием речи были выявлены особенности: в структуре групп действуют те же закономерности, что и в коллективе нормально говорящих детей, то есть уровень благоприятности взаимоотношений достаточно высок, число «предпочитаемых» и «принятых» детей значительно превышает число «непринятых» и «изолированных». Между тем дети затрудняются дать ответ о мотивах своего выбора товарища. Очень часто они ориентируются не на собственное личностное отношение к партнеру по игре, а на выбор и оценку его педагогом.

У детей с общим недоразвитием речи невысокий уровень развития игровой деятельности: бедность сюжета, процессуальный характер игры, низкая речевая активность. Они часто не умеют договориться между собой, объяснить свою точку зрения, не понимают мотивов поведения партнера и не могут согласовывать ролевое взаимодействие. Для большинства таких детей характерна крайняя возбудимость, в связи с чем игры, не контролируемые воспитателем, обретают порой весьма неорганизованные формы. Часто дети вообще не могут занять себя каким-либо делом, что говорит о недостаточной сформированности у них навыков совместной деятельности. Если дети выполняют общую работу по поручению взрослого, то каждый ребенок стремится сделать все по-своему, не ориентируясь на партнера, не сотрудничая с ним. Это говорит о слабой ориентации дошкольника с недоразвитием речи на сверстников в ходе совместной деятельности, о низком уровне сформированности их коммуникативных умений, навыков сотрудничества.

Предпочитаемым видом коммуникации для детей с общим недоразвитием речи является общение со взрослым на фоне игровой

деятельности. Однако у небольшой части детей явно преобладает внеситуативно-познавательная форма общения. Они с интересом откликаются на предложение педагога, взрослого почитать книги, достаточно внимательно слушают несложные занимательные тексты, но по окончании чтения книги организовать с ними беседу достаточно трудно: как правило, дети почти не задают вопросов по содержанию прочитанного, не могут сами пересказать услышанное в силу несформированности репродуцирующей фазы монологической речи. Даже при наличии интереса к общению со взрослым ребенок в процессе беседы часто перескакивает с одной темы на другую, познавательный интерес у него кратковременен, и беседа не может длиться более 5-7 минут.

У многих детей с недоразвитием речи не сформирована культура общения: они фамильярны со взрослыми, у них отсутствует чувство дистанции, интонации часто крикливы, резки, они назойливы в своих требованиях.

Значительная часть детей с общим недоразвитием речи стараются отгородиться от взрослых. Эти дети замыкаются в себе, очень редко обращаются к старшим, стесняются и избегают контактов с ними. Многим детям с нарушениями речи свойственна пассивность, сензитивность, зависимость от окружающих, склонность к спонтанному поведению. У них наблюдается низкая работоспособность. Такие дети недостаточно критично оценивают свои возможности, чаще переоценивая их.

Таким образом, комплекс нарушений речевого и когнитивного развития у детей с общим недоразвитием речи препятствует становлению у них полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет контакты со взрослыми и может приводить к изоляции этих детей в коллективе сверстников. Расстройства в эмоционально-волевой, личностной сферах детей с нарушениями речи не только снижают и ухудшают работоспособность, но и могут приводить к нарушениям поведения и социальной дезадаптации.

С учетом сказанного следует отметить, что общее недоразвитие речи - это системное нарушение усвоения всех уровней языка, требующее длительного и систематического логопедического воздействия.

1.3 Игровая деятельность, как средство формирования межличностных отношений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

При формировании навыков межличностного общения необходимо учесть возрастные особенности и создать благоприятные условия, а именно – свободную, непринужденную обстановку.

Наиболее благоприятная атмосфера в дошкольном возрасте формируется в игровой деятельности.

Игра – это ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста и самый лучший способ решения вопросов воспитания и развития ребенка. Слово «играть» применительно к ребенку в давние времена означало «жить» и «дружить». Не случайно и современный ребенок обычно говорит: «Я хочу с тобой играть» или «Я с тобой больше не играю». Это, в сущности, означает «Я хочу с тобой дружить» или «Я с тобой больше не дружу!» [23]

Игра является отражением социальной жизни, оказывает существенное воздействие на всестороннее развитие ребенка. Игровой коллектив – это социальный организм с отношениями сотрудничества, навыками общения.

Игровая методика больше, чем другие средства воздействия, соответствует потребностям растущего организма ребенка, т. к. ставит серьезную преграду на пути быстрого утомления и усталости детей. Эта преграда — движение. Физиологическая потребность детей в движении наступает не в строго отведенное время, а постоянно, через очень короткие промежутки времени и, как правило, на занятиях. И если эту потребность вовремя не заметить или проигнорировать, тогда усталость и утомление от

однообразной деятельности просигналит нам плохим поведением о срочной необходимости детей в движении [24].

С развитием ребенка меняются и формы игрового общения. Постепенно в результате воспитательного воздействия у детей формируется умение распределять роли с учетом интересов и желаний каждого из участников. Педагог использует различные игровые приемы для формирования у детей общительности, чуткости, отзывчивости, доброты, взаимопомощи - всего того, что требуется для жизни в коллективе. Можно сказать, что воспитание в игре есть школа навыков культурного общения.

В игре эффективно воспитывается умение жить и действовать сообща, оказывать помощь друг другу, развивается чувство коллективизма, ответственности за свои действия. Игра служит и средством воздействия на тех детей, у кого проявляются эгоизм, агрессивность, замкнутость.

В процессе развития игры ребенок переходит от простых, элементарных, готовых сюжетов к сложным, самостоятельно придуманным, охватывающим практически все сферы действительности. Он учится играть не рядом с другими детьми, а вместе с ними, обходится без многочисленных игровых атрибутов, овладевает правилами игры и начинает следовать им, какими бы сложными они ни были [21].

В ролевых играх дети вступают в разнообразные контакты между собой и по собственной инициативе имеют возможность строить свои взаимоотношения в значительной мере самостоятельно, сталкиваясь с интересами своих партнеров и приучаясь считаться с ними в совместной деятельности. Таким образом роль сюжетно-ролевой игры в формировании и развитии коммуникативных способностей и взаимоотношений детей друг с другом чрезвычайно велика. Необходимо помнить, что при организации и проведении коллективных сюжетно-ролевых игр особое значение приобретает индивидуальный подход к каждому ребенку, в зависимости от его интересов и способностей. Поэтому необходимым условием является поддержка и развитие всего лучшего, что может быть в ребенке [21].

В процессе сюжетно-ролевой игры особенно велика роль слова. Слово помогает ребенку выявить свои мысли и чувства, понять переживания партнеров, согласовать с ними свои действия. Развитие целенаправленности, способности комбинирования связано с развитием речи, со все возрастающей способностью облекать в слова свои замыслы.

Между речью и игрой существует двусторонняя связь. С одной стороны, речь развивается и активизируется в игре, а с другой - сама игра развивается под влиянием развития речи. Ребенок словом обозначает свои действия, и этим самым осмысливает их; словом, он пользуется, и чтобы дополнить действия, выразить свои мысли и чувства. В старшем дошкольном возрасте иногда целые эпизоды игры создаются с помощью слова. Особенно заметна роль слова в так называемых режиссерских играх, где ребенок не берет на себя роли, как в обычной игре, а передвигает кукол и другие игрушки, говорит о них. Элемент режиссуры содержится в каждой игре с куклами. «Мама» говорит и действует и за себя, и за свою дочку-куклу [24].

Суть ролевой игры как средства формирования речевых навыков, по мнению А.Б. Добрович, состоит в том, что та или иная коммуникативная задача (научиться завязывать контакт, правильно вести беседу) решается участниками путем импровизированного разыгрывания определенной ситуации. Одна и та же ситуация проигрывается несколько раз. Это позволяет участникам поменяться ролями, предложить свои варианты поведения. Затем полезно обсудить, какие варианты были наиболее удачными [2].

Обращение детей в сюжетно-ролевой игре конкретно органично, естественно. Доминирование и повиновение друг другу проходит в отсутствии принуждения. Система различных сюжетно-ролевых игр, гарантирует детям обилие ролей, позиций в игровой деятельности. Игровые разновидности взаимоотношений дети переносят в жизнь.

Вторая группа игр – игры с правилами. К ним относятся дидактические, настольные, подвижные игры. Четкими правилами эти игры способствуют познавательному, двигательному развитию.

Структуру дидактической игры образуют основные и дополнительные компоненты. К первым следует отнести дидактическую и игровую задачу, игровые действия, правила, результат и дидактический материал. К вторым - сюжет и роль. Рассмотрим указанные компоненты.

Главная цель любой дидактической игры - обучающая. Поэтому основным компонентом в ней выступает дидактическая задача, которая скрыта от малыша игровой.

Обучение в форме дидактической игры основано на стремлении ребенка войти в воображаемую ситуацию и действовать по ее законам, то есть отвечает возрастным особенностям дошкольника. Старшие дошкольники начинают осознавать познавательную задачу таких игр, которая опосредуется игровым мотивом, придающим ей смысл [23].

Соблюдение правил выступает неизменным условием решения игровой и дидактической задачи. Дидактическая игра может состояться только при условии, когда правила становятся внутренним регулятором детской деятельности, а не выступают лишь как внешнее требование взрослого. В отличие от сюжетно-ролевой игры, в которой правила могут не осознаваться, в дидактической они всегда открыты и осознаны.

Игру необходимо использовать как средство формирования способности к общению, так как именно с помощью игры педагог способен помочь ребенку установить контакт с окружающим миром, а также со сверстниками и взрослыми.

Педагогическая работа по руководству игрой отражается в перспективных планах в нескольких аспектах:

- приемы педагогического влияния на содержание игр;
- помощь детям при реализации игры;
- развитие сюжета;

- формирование взаимоотношений между участниками игры [39].

Перед знакомством с новой игрой проводится предварительная работа:

- чтение;
- экскурсии,
- показ наглядного материала;
- изготовление атрибутов к игре.

Особое значение в правильном планировании игры является постоянный анализ и оценка воспитателями своих действий и действий детей в игре. Воспитатели в своих записях отражают результаты целенаправленных наблюдений за игровой деятельностью.

В совместной деятельности также используют различные игры и упражнения, способствующие развитию основных умений общаться [9].

К сожалению, необходимо отметить, что воспитанники детских садов стали меньше играть. Поэтому играть следует не только в совместной деятельности, но и занятия выстраивать в форме игровых ситуаций, побуждающих детей к сближению друг с другом, с педагогом на основе сопереживания самой ситуации.

Такие занятия-игры предусматривают формирование у детей знаний и умений, необходимых для доброжелательного общения, воспитания хороших манер, что и называется культурой общения.

Игровые задания подбираются по принципу от простого к сложному, короткие и доступные по содержанию. В качестве своеобразного отдыха предлагаются подвижные игры, позволяющие детям расслабиться [40]. Легкость усвоения различных навыков в любой деятельности способствует исправлению неуверенности в себе, тревожности. Все это положительно влияет на детей с низкой самооценкой, которые не ожидают от своих действий ничего, кроме провала. Дети в игровом процессе должны быть все успешны, делая все по-своему, как могут. Если интереса не возникает, это

говорит о том, что игровой обучающий материал не соответствует возможностям детей: он или слишком легкий, или трудный.

Если интерес сначала есть, а потом падает, педагогу следует поискать причину в себе самом. Игра, пронизывающая все занятие, а не просто обучение, ставит педагога в совершенно иную, непривычную для него ролевую ситуацию участника игры.

В игре эмоциональность и выразительность педагога при показе игровых упражнений крайне необходима, так как она облегчает подражание, эмоционально заряжает детей. Игровые образы сначала задаются педагогом, а затем свободно развиваются воображением каждого ребенка. Педагогу необходимо уметь гибко изменять свою позицию: то становясь участником игры, активно увлекающим, показывающим, то просто наблюдая со стороны, незаметно руководя, при этом не заставляя детей, не оценивая, не сравнивая с другими и, конечно, не наказывая. Сложность этой работы для педагога состоит в том, что при переходе от одного образа к другому он должен быть одновременно и в игре, и руководить действиями детей.

Главное — не допустить «назидательного учительского» тона, тем самым не нарушить атмосферу доверия, не спугнуть интерес к игре. На занятиях только от педагога зависит поддержание атмосферы непринужденности, радости и взаимного общения [40].

Занятия-игры способствуют формированию у ребенка с ОНР:

- умение распознавать эмоции других и владеть своими чувствами;
- позитивное отношение к другим людям, даже если они «совсем другие»;
- умение сопереживать - радоваться чужим радостям и огорчаться из-за чужих огорчений;
- умение выражать свои потребности и чувства с помощью вербальных и невербальных средств;

- умение взаимодействовать и сотрудничать [35].

Таким образом, игра - ведущий вид деятельности дошкольника. В игре ребенок берет на себя роль взрослого при воспроизведении смысла коммуникативной деятельности посредством обобщенных и сокращенных действий, приобретающих характер изобразительных жестов, что выступает как средство моделирования межличностных отношений.

Развитие межличностного общения посредством игр обеспечивает:

- опыт позитивного общения с детьми,
- умение конструктивно решать конфликтные ситуации,
- практическое взаимодействие ребенка с окружающими в пространстве его жизнедеятельности.

Варианты игрового метода могут быть самыми разными, они зависят от возраста детей и от темы занятия. Игровая методика воспитания, развития и обучения отличается тем, что все эти процессы происходят незаметно для детей, произвольно. чувства человека.

Выводы по первой главе

Понятие «межличностное общение» характеризуют как общение между отдельными личностями, обусловленное обстоятельствами природной и социальной среды, а также личными мотивами, проявляющимися в соответствующих потребностях, интересах, целях и идеалах тех или иных людей, как правило, эмоционально окрашено. Межличностное общение с взрослыми выступает как внешний фактор, способствующий развитию, но не как его источник и начало. Ребенок не рождается с потребностью в общении. Она развивается в процессе общения с родителями, когда родители разговаривают с ним, ласкают. На протяжении детства появляются и развиваются четыре различных формы общения, по которым можно судить о характере происходящего психического развития ребенка – это ситуативно –

личностная, ситуативно – деловая, внеситуативно – познавательная и внеситуативно – личностная формы общения.

Общее недоразвитие речи характеризуется нарушением единства всех компонентов речевой системы (звуков речи, фонематических процессов, словарного запаса, грамматической структуры) у детей с нормальным слухом и отсутствием нарушения интеллекта. Ведущими симптомами речевых нарушений у детей с ОНР являются: задержка речи, дефекты словарного запаса, звукопроизношения и фонемообразования.

Наблюдаемые у детей с общим недоразвитием речи серьезные трудности в организации собственного речевого поведения отрицательно сказываются на их общении с окружающими людьми. Также у большинства старших дошкольников преобладает ситуативно-деловая его форма, что характерно для нормально развивающихся детей 2-4-летнего возраста. Предпочитаемым для большинства из них является общение с взрослым на фоне игровой деятельности.

Игра - ведущий вид деятельности дошкольника. В игре ребенок берет на себя роль взрослого при воспроизведении смысла коммуникативной деятельности посредством обобщенных и сокращенных действий, приобретающих характер изобразительных жестов, что выступает как средство моделирования межличностных отношений.

Развитие межличностного общения посредством игр обеспечивает:

- опыт позитивного общения с детьми,
- умение конструктивно решать конфликтные ситуации,
- практическое взаимодействие ребенка с окружающими в пространстве его жизнедеятельности.

Варианты игровой деятельности может быть самым разным, он зависит от возраста детей и от темы занятия. Игровая методика воспитания, развития и обучения отличается тем, что все эти процессы происходят незаметно для детей, произвольно.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1 Методики диагностики межличностных отношений старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Экспериментальное исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №18 село Казанцево». В эксперименте приняли участие 8 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Исследование состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Целью констатирующего этапа экспериментальной работы было определение комплекса диагностических методик и выявление уровня развития коммуникативных умений у детей 6-7 лет с ОНР.

Констатирующий эксперимент проводился в одной экспериментальной группе: дети 6-7 лет с ОНР III уровня в количестве 8 человек.

Нами были изучены личные дела детей, проведены беседы с педагогами, наблюдения за детьми. Дети с удовольствием шли на контакт, как со взрослыми, так и со сверстниками, проявляли адекватную реакцию на одобрение и порицание, принимали помощь.

На основе трудов М.А. Поваляевой были выделены показатели коммуникативных умений:

- умение детей учитывать в процессе общения настроение, эмоциональное состояние собеседника;
- умение детей слушать, понимать речь другого человека;
- умение детей использовать формы речевого этикета;
- умение детей владеть способами общения (вербальными и невербальными);

– умение детей вести диалог.

Методика 1 «Интервью»

Авторы методики: О.В. Дыбина, С.Е. Анфисова, А.Ю. Кузина, И.В. Груздова.

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

Ход: задание проводилось с подгруппой детей. Каждому ребенку было предложено стать корреспондентом и взять интервью у своих сверстников.

Примерные вопросы: «Как они живут в детском саду?». «Чем они занимаются?». «С кем дружат?». «Как зовут воспитателей группы?».

Интерпретация результатов:

3 балла (высокий уровень) – ребенок охотно выполняет задание, самостоятельно формулирует 3-5 развернутых вопросов. В целом его «интервью» носит логичный, последовательный характер.

2 балла (средний уровень) – ребенок формулирует 2-3 кратких вопроса с помощью взрослого, не сохраняет логику интервью.

1 балл (низкий уровень) – ребенок затрудняется в выполнении задания даже с помощью взрослого либо отказывается от выполнения.

При проведении обследования были получены следующие результаты:

Высокий уровень имеют 12% (1 ребенок) – ребенок в процессе общения активен, может слушать и понимать речь, свободно контактирует с детьми, последовательно выражает свои мысли и вступает в диалогическое общение. Например, на вопрос: «Чем занимаешься в детском саду?», ответила: «Люблю играть с девочками в семью, люблю рассматривать книги с картинками».

Средний уровень имеют 50% (4 ребенка) – дети слушают и понимают

речь, вступают в процесс общения, в основном, по инициативе других, не всегда умеют вести диалог. Например, на вопрос: «Чем занимаешься в детском саду?», прозвучал такой ответ: «Люблю играть и кушать».

Низкий уровень имеют 38% (3 ребенка) – они не активны и не разговорчивы в процессе общения с детьми, не умеют последовательно излагать свои мысли, точно передавать их содержание, не могут вести диалог. Например, на вопрос: «Чем занимаешься в детском саду?», был получен ответ: «Не знаю».

Таким образом, были получены следующие количественные результаты, представленные на рисунке 1

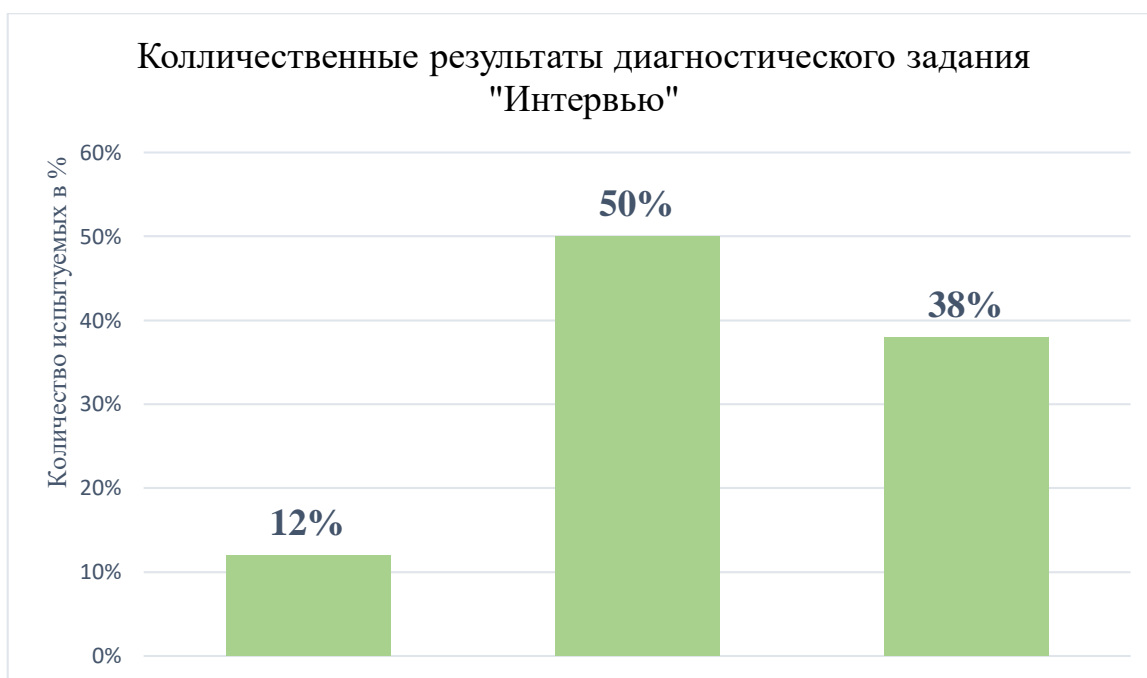


Рисунок 1 – Количественные результаты диагностического задания «Интервью» (констатирующий эксперимент)

Методика 2 «Зеркало настроения»

Авторы методики: О.В. Дыбина, С.Е. Анфисова, А.Ю. Кузина, И.В. Груздова.

Цель методики: выявить умение детей понять настроение партнера по его вербальному и невербальному поведению.

Ход: задание проводилось в парах. Один из детей говорящий, а другой

слушатель. Дети определяют между собой кто, в какой роли. Экспериментатор говорит ребенку, который в роли «говорящего», например, «У меня отобрали игрушку». «Я получил подарок». «Меня стукнул мальчик». «Мне не дали конфету». «Я буду смотреть мультики». И «говорящий» должен передать эту фразу «слушателю». А «Слушатель» должен определить, какое чувство было у сверстника в момент произнесения фразы (грусть, радость, стыд и т.д.). Потом дети меняются ролями.

Интерпретация результатов:

- 3 балла (высокий уровень) – ребенок самостоятельно правильно определяет эмоциональные состояния сверстника в момент произнесения фразы; способен с помощью речи, мимики, телодвижений передать различные чувства и состояния;

- 2 балла (средний уровень) – ребенок определяет эмоциональные состояния с помощью взрослого, фразу произносит эмоционально, но выражение чувств не всегда понятно;

- 1 балл (низкий уровень) – ребенок затрудняется в определении эмоциональных состояний сверстника или определяет неверно, произнесении фразы не может передать различные эмоциональные состояния.

При проведении обследования были получены следующие результаты.

Высокий уровень имеют 12% (1 ребенок) – ребенок может самостоятельно определить эмоциональное состояние сверстника, когда произносятся фразы; способен через речь, мимику, телодвижения передавать разные чувства и состояния.

P1: «Вите весело, он улыбается и получил подарок».

Средний уровень имеют 38% (3 ребенка) – дети могут определить эмоциональное состояние с помощью взрослого, фразу произносят эмоционально, но не всегда понятно выражение чувств и настроения.

P3: «Я не знаю, может ей весело или она сердится».

P4: «А можно, я спрошу, какое у него настроение?».

Низкий уровень имеют 50% (4 детей) – дети имеют трудности в определении эмоциональных состояний сверстника или определяют неправильно, при произнесении фразы не передают разные эмоциональные состояния.

P2: «Он злой, кулак мне показал».

P5: «Я не знаю, какое у него настроение».

Таким образом, были получены следующие количественные результаты, представленные на рисунке 2

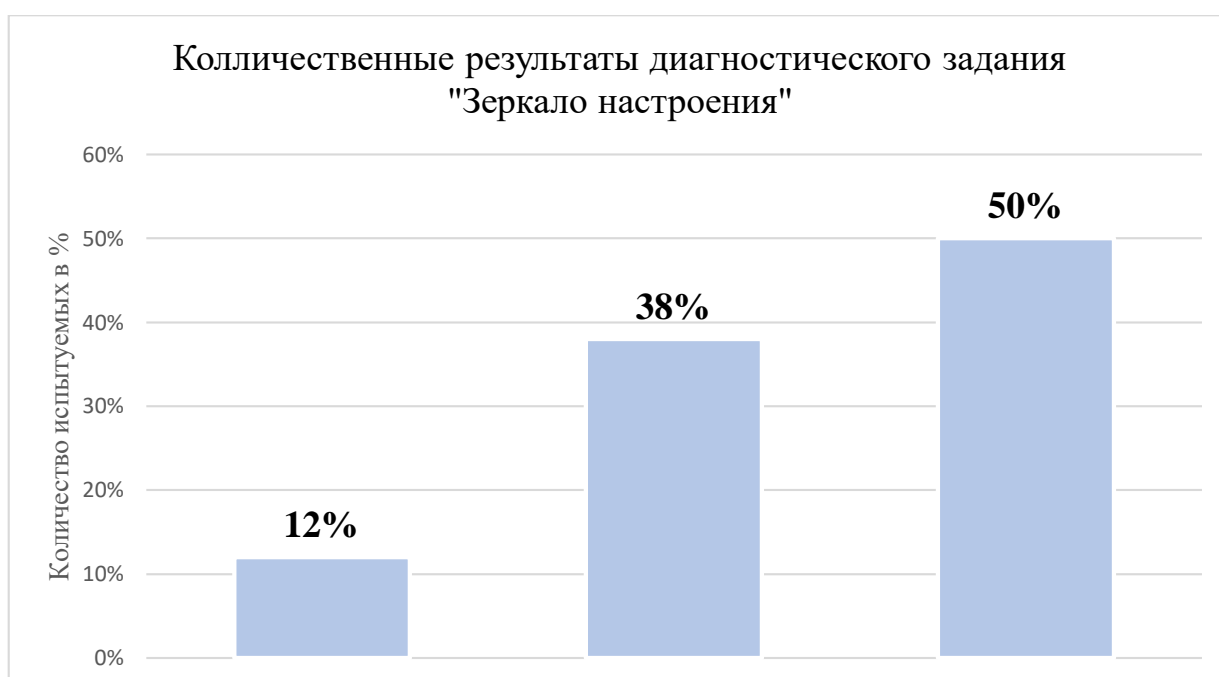


Рисунок 2 – Количественные результаты диагностического задания «Зеркало настроения» (констатирующий эксперимент)

Методика 3 «Необитаемый остров»

Авторы методики: О.В. Дыбина, С.Е. Анфисова, А.Ю. Кузина, И.В. Груздова.

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

Ход: задание проводится с подгруппой детей. Экспериментатор предлагает детям пофантазировать, представить, что они попали на необитаемый остров. Экспериментатор задает вопросы детям:

- с чего бы вы начали свою жизнь на острове?
- определите, какие предметы необходимо взять с собой.
- чем будет заниматься каждый из вас? Распределите обязанности между собой.
- кого выберете главным на острове?
- на острове есть хищные звери. Как будете защищаться от них?
- на острове скоро будет ураган. Что вы будете делать?

При проведении обследования были получены следующие результаты:

Высокий уровень имеют 24% (2 ребенка) – дети проявляют инициативу в процессе общения. Являются организаторами, вносят свои предложения, распределяют обязанности, проявляют умения выслушать сверстника, согласовать с ним свои предложения, уступить. Например, Р8 на вопрос: «Чем будешь заниматься на необитаемом острове?», ответил: «Буду бегать, купаться».

Серафин Н. на вопрос: «С чего бы ты начал жизнь на необитаемом острове?», ответил: «С начало, я бы осмотрелся и стал бы делать дом».

Средний уровень имеют 38% (3 детей) – дети недостаточно активны в общении, признают предложения инициатора, могут согласиться или возразить. Учитывают свои интересы, предлагают встречные предложения. Например, Р7 на вопрос: «Чем будешь заниматься на необитаемом острове?», ответил: «Я еще не придумал».

Низкий уровень имеют 38% (3 детей) – эти дети не вступают в процесс общения, пассивно следуют за инициативными детьми, не высказывают своего мнения или показывают негативную направленность в общении, т.е. не учитывают желания сверстников, настаивают на своем. Например, Р1 на вопрос: «Чем будешь заниматься на необитаемом острове?», ответил:

«Я туда не хочу». Р4 на вопрос: «Чем будешь заниматься на необитаемом острове?», ответил: «Я бы ел кокосы и бананы».

Таким образом, были получены следующие количественные результаты, представленные на рисунке 3



Рисунок 3 – Количественные результаты диагностического задания «Необитаемый остров» (констатирующий эксперимент)

Таким образом по результатам трёх методик была сформирована сводная таблица с результатами исследования.

Таблица 2 – Результаты исследования

№	Имя ребенка	1	2	3	Итоговый показатель	
					итог	уровень
1	Р1	2	3	3	8	высокий
2	Р2	1	2	2	5	средний
3	Р3	2	2	2	6	средний
4	Р4	2	1	2	5	средний
5	Р5	1	1	1	3	низкий
6	Р6	1	1	1	3	низкий
7	Р7	1	1	1	3	низкий
8	Р8	2	2	2	6	средний

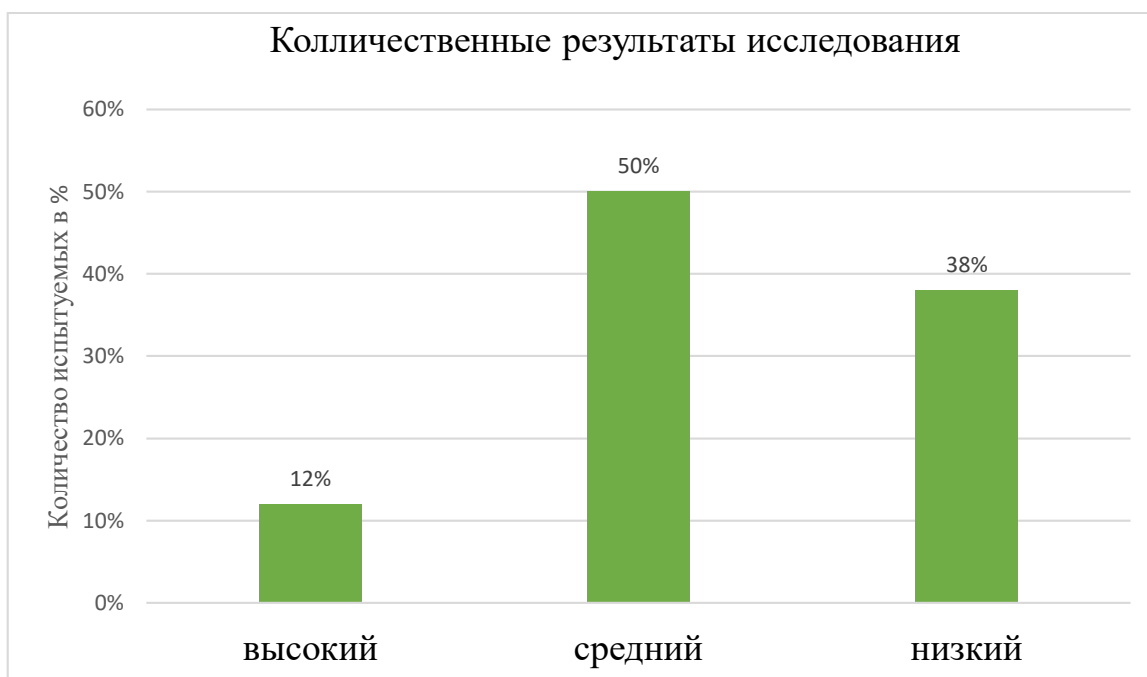


Рисунок 3 – Количественные результаты исследования

Также для исследования сформированности межличностных отношений нами были изучены методики Е.О. Смирновой [4].

Методика Социометрия «Капитан корабля» (Е.О. Смирнова) предполагает во время индивидуальной беседы ребенку предлагается рисунок корабля, и задаются вопросы:

- Представь, что ты капитан корабля и отправляешься в дальнее плавание, кого из детей группы ты взял бы себе в помощники? Почему?
- Кого пригласил бы на корабль в качестве гостя? Почему?
- Кого из детей группы ты ни за что не взял бы с собой в плавание и оставил на берегу? Почему?

Критерии оценивания:

а) Подсчитывается количество положительных (1 и 2 вопросы) и отрицательных (3 вопрос) выборов, полученных каждым ребенком. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3- Критерии оценивания социометрического статуса

Количество выборов	Социометрический статус
5 и более	«звезда»
3-4	«предпочитаемый»
1-2	«принятый»
0	«отверженный»

б) Уровень благополучия взаимоотношений определяется соотношением суммарных показателей благоприятных и неблагоприятных категорий социометрического статуса. Если большое количество детей группы попадают в благоприятные категории («звезды», «предпочитаемые»), то уровень благополучия взаимоотношений определяется как высокий; при одинаковом соотношении как средний; если в группе преобладают дети из неблагоприятных категорий («принятые», «отверженные») как низкий.

в) Характеристика типологии положительных и отрицательных выборов детей представлена в таблице 4.

Таблица 4- Типология мотивации выборов детей

Тип выбора	Характеристика типа выбора
I эмоциональная оценка	Эмоционально-положительная или отрицательная Оценка сверстника («он хороший», «нравится», «не нравится», «плохой»)
II социальная оценка	Выделение тех или иных качеств сверстника: а) внешние б) социально-значимые качества, обеспечивающие успешность или неспешность деятельности в) социально-личностные (нравственные оценки).
III деятельностная оценка	Интерес (отрицание) к совместной деятельности «интересно вдвоем», «строим вместе», «мне с ним смешно», («он не умеет играть»).
IV дружеская оценка	«он мой друг», «она моя хорошая подруга», («он мне не нравится»).
V Пассивно-положительное отношение	Дети показывают положительное отношение к сверстникам, но это отношение не подкрепляется эмоционально. На заданный вопрос о мотиве выбора, они отвечают «не знаю» или молчат, пожимают плечами.

Анализ результатов показал, что уровень благополучия в целом в экспериментальной группе можно оценить, как средний, т.к. большинство детей из группы оказались в принятых и предпочитаемых статусных категориях.

Для изучения особенностей межличностных отношений детей в свободной деятельности нами было проведено наблюдение. Наблюдение является необходимым при первичной ориентировке в реальности детских отношений. Данный метод позволяет описать конкретную картину взаимодействия детей, а также дает много живых, интересных фактов, которые отражают жизнь ребенка в естественных для него условиях.

Методика Наблюдение (Е.О. Смирнова).

Критерии оценивания:

- инициативность;
- отражает желание ребенка привлечь к себе внимание сверстника, побудить к совместной деятельности, к выражению отношения к себе и своим действиям, разделить радость и огорчение;
- чувствительность к воздействиям сверстника;
- отражает желание и готовность ребенка воспринять его действия и откликнуться на предложения.
- Чувствительность выражается в ответных на обращения сверстника действиях ребенка, в согласованности собственных действий с действиями другого, в чередовании инициативных и ответных действий, в умении замечать пожелания и настроения сверстника, а также подстраиваться под него;
- преобладающий эмоциональный фон проявляется в эмоциональной окраске взаимодействия ребенка со сверстниками: позитивный, нейтрально деловой и негативной. Критерии оценивания приведены в таблице 5.

Таблица 5- Шкалы оценки межличностных отношений детей по методике Е.О. Смирновой

Критерии оценки параметров	Выраженность в баллах
Инициативность	0
Отсутствует: ребенок не проявляет никакой активности, играет в одиночестве или пассивно следует за другими	1
Слабая: ребенок очень редко проявляет активность и предпочитает следовать за другими детьми	2
Средняя: ребенок часто проявляет инициативу, однако он не бывает настойчив	3
Высокая: ребенок активно привлекает окружающих детей к своим действиям и предлагает различные варианты взаимодействия	0
Чувствительность к воздействию сверстника	1
Отсутствует: ребенок вообще не отвечает на предложения сверстников	2

Продолжение таблицы 5

Слабая: ребенок лишь в редких случаях реагирует на инициативу сверстников, предпочитая индивидуальную игру	3
Средняя: ребенок не всегда отвечает на предложения сверстников	
Высокая: ребенок с удовольствием откликается на инициативу сверстников, активно подхватывает их идеи и действия	
Преобладающий эмоциональный фон	
Негативный	1
нейтрально-деловой	2
позитивный	3

На каждого ребенка заполняется протокол, в котором по приведённой ниже схеме отмечается наличие данных показателей и степень их выраженности.

Регистрация наблюдений с помощью протокола позволяет более точно определить характер отношения ребенка к сверстникам. Сумма баллов за все критерии позволяет оценить уровень развития коммуникативных качеств дошкольников.

Таблица – 6 Уровневая шкала оценки межличностных отношений по методике Е.О. Смирновой

Количество баллов	Уровень	Характеристика уровня
0-3	Н	Отсутствие или слабо выраженная инициативность обозначает неразвитость потребности в общении со сверстниками или о неумении найти подход к ним. Отсутствие чувствительности к воздействиям сверстника, неспособность видеть и слышать другого, это и является существенной преградой в развитии межличностных отношений.
4-6	С	Нормальный уровень развития потребности в общении, тем не менее, у детей возможны комплексы, боязнь, стеснение общения со сверстниками
7-9	В	Свидетельствует о высоком уровне потребности детей к общению со сверстниками

Анализ результатов изучения особенностей поведения детей ЭГ в свободной деятельности позволил констатировать, что средний показатель инициативности доминирует в свободной игровой деятельности. Важно отметить, что среднее значение инициативности ниже средних значений других показателей. Это говорит о том, что дети с нарушениями речи редко проявляют инициативность и предпочитают следовать за другими детьми.

Таким образом, результаты проведенного констатирующего эксперимента показали, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи недостаточно сформированы межличностные отношения.

Полученные данные указывают на необходимость проведения целенаправленной работы по развитию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

2.2 Содержание работы по формированию межличностных отношений у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи посредством сюжетно-ролевых игр

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы пришли к выводу, что игра — это эффективный источник формирования правильной речи и навыков общения. В традиционной классификации не выделяют коммуникативные игры как отдельный вид, их относят к играм с правилами. Для развития навыков общения важную роль приобретают игры на формирование навыков межличностных отношений, так как общение предусматривает взаимоотношения между людьми.

Игровое общение имеет большое значение в воспитании ребенка, так как при его помощи дети осваивают азы правил поведения, накапливают опыт практических знаний.

Для развития навыков взаимодействия с детьми необходимо проводить различные совместные игры, инсценировки, беседы, чтение книг. Более явно взаимодействие проявляется в игровой деятельности, так как в игре не требуется договариваться, правила игры учат взаимодействию и

развивают межличностные отношения. Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой разработана система игр, направленных на формирование доброжелательного отношения и навыков взаимодействия детей со сверстниками. Авторы предлагают проводить игры в определенной последовательности:

- общение без слов;
- внимание к другому;
- согласованность действий;
- общие переживания;
- взаимопомощь в игре;
- добрые слова и переживания;
- помощь в совместной деятельности.

К играм на развитие навыков взаимодействия относятся все вышеперечисленные игры. На первом этапе организуются игры, направленные на овладение навыками взаимодействия, общаясь без слов. Общее правило для всех игр – запрещение разговоров между детьми. Это объясняется тем что, дети с неразвитым общением с трудом идут на контакт, главное — научить ребенка взаимодействовать [40].

Второй этап в организации игр предполагает формирование внимания к сверстнику. Подстраиваясь к другому в своих действиях, дети учатся замечать самые мелкие детали движений, интонаций своих ровесников.

На третьем этапе отрабатывается способность к согласованности движений, что требует ориентации на действия партнеров, умение подстраиваться к группе, выполнять действия в едином темпе и ритме.

Четвертый этап предполагает погружение детей в общие для всех переживания.

Создаваемое в играх мнимое чувство общей опасности или радости от полученного результата объединяет и связывает дошкольников. Далее вводятся игры, в которых дети оказывают друг другу помощь и поддержку в трудных игровых ситуациях. И только после этого становится возможным

вербальное выражение своего отношения к сверстнику, которое по правилам игры должно иметь положительный характер. На заключительном этапе проводятся игры, в которых дети оказывают друг другу реальную помощь в совместной деятельности.

По мнению Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой развитие навыков межличностного взаимодействия осуществляется при соблюдении последовательности названных этапов.

Игры были включены в режимные процессы первой и второй половины дня: в утреннее приветствие, в организацию самостоятельной деятельности детей, занятия и прогулку. Ежедневно в утреннее приветствие включались три вида игр. Сначала проводилась игра на развитие навыков взаимодействия («Сороконожка»). После этого – игра на овладение невербальными средствами общения («Прогулка в лес»). И в заключение – игра на распознавание и выражение эмоций («Передай улыбку по кругу»). Некоторые игры на развитие навыков взаимодействия проводились на музыкальном занятии. Например, игра «По дорожке Валя шла» была включена в план музыкального занятия. Детям предлагалось выбрать партнера по совместной деятельности, а также выразить привязанность и симпатию к сверстнику. Все дети ходят по кругу, выбирается ребенок, который находится в центре и выполняет движения, соответствующие словам. По ходу он выбирает, кому отдать тапочки. Затем вместе с выбранным ребенком танцует в кругу, а остальные дети повторяют движения за ними.

При проведении игр у детей отмечалась отсутствие слаженности действий, слабая ориентация на сверстников, отсутствие адекватной оценки себя, поэтому игра повторялась многократно в последующие дни. Воспитателю, при проведении данной игры с детьми с нарушением речи, необходимо было показать, как правильно выполнять движения, разучить слова с детьми, контролировать отношения в игре, помогать разрешать споры и конфликты. Такая игра, как «Кораблекрушение» проводилась на

математическом развлечении. Целью данной игры является научить детей договариваться, находить компромиссы, уступать друг другу. В данной игре воспитатель ставит детей в ситуацию выбора. Дети, выслушав задание, должны объединиться для поиска выхода из сложившейся ситуации и сообщить результат воспитателю.

Игры на развитие навыков межличностного общения дополнялись проведением этических бесед по формированию дружеских взаимоотношений между детьми, умения договариваться, уступать. В предложенных нами играх дети охотно участвовали.

В ходе всего формирующего эксперимента нами использовались и сюжетно-ролевые игры, способствующие повышению мотивации детей на общение со взрослым. Свою работу мы строили по системе руководства сюжетно-ролевой игрой Л.П. Князевой.

В работе мы использовали сюжетно-ролевые игры «Семья», «Больница», «Магазин», «Детский сад». Для игр мы использовали предметы-заместители, атрибуты, сделанные руками детей.

Перед игрой определялся сюжет игры, справедливое распределение ролей, напоминались правила поведения. При возникновении трудностей с распределением ролей, мы предлагали уступить товарищу, либо установить очередность. Некоторые дети вначале отказывались играть какую-либо роль, но постепенно пример более активных детей побудил ребят к творчеству.

После игры проходила положительная оценка качества выполнения ролей. Каждый ребенок мог высказаться о своих чувствах, эмоциях.

В начале работы с детьми мы наблюдали частые конфликтные ситуации, ссоры, жалобы детей друг на друга, нежелание детей уступать друг другу, неподчинение правилам игры и руководству лидеров. Но постепенно дети искали адекватные способы решения конфликтов, старались договариваться, уступать, согласовывать свои действия, мнение.

После проведения данного вида игр было замечено, что дети с удовольствием вступали в совместную деятельность, выполняли действия в одном ритме, становились более жизнерадостными, внимательными к сверстникам. Также можно было наблюдать, что дети старались соблюдать правила игры, чтоб не создавать конфликты.

Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой разработана система игр, направленных на формирование доброжелательного отношения у дошкольников, которая предполагает овладение языком мимики и жестов. Начинать работу с детьми необходимо с общения без слов. Главной целью таких игр является переход к невербальному общению, что предполагает отказ от привычных для детей вербальных и предметных способов. Общее правило для всех игр – запрещение разговоров между детьми. В каждой игре вводится особый язык условных сигналов, которыми участники могут обмениваться при общении. Также игры обостряют внимание ребенка к сверстнику, учат понимать его намерения, состояние, настроение [40].

2.3 Динамика сформированности межличностных отношений у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи

Цель контрольного этапа исследования: определение эффективности использования различных игр, в том числе и сюжетно-ролевых игр в формировании межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в Муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад №18 города Челябинска». Коррекционная работа по развитию межличностных отношений на фронтальных занятиях с использованием разработанного нами комплекса игр, которые проводились дважды в неделю. Составленный нами комплекс игр, упражнения, задания были включены в режимные моменты. Каждое занятие носило занимательный, игровой характер.

В играх моделировались ситуации общения, распределялись роли. На занятии дети чувствовали себя достаточно раскованно: свободно говорили,

совместно вырабатывали правила добрых отношений: называть друг друга по имени, а не по фамилии; только доброжелательная интонация и добрая улыбка; веселая мимика; желание помочь друг другу. Дети учились быть добрыми, отзывчивыми, ответственными, дружить, прощать, сострадать. Воспитатель имел возможность через эти занятия учить детей видеть все положительное, хорошее, полезное. В мае нами был проведен итоговый контроль. Детям были даны те же задания, что и при первом исследовании. Результаты изучения уровня межличностных отношений дошкольников с ОНР III уровня после проведения экспериментальной работы представлены в таблице 7.

Таблице – 7 Результаты исследования уровня межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня после проведения экспериментальной работы

№ п/п	Имя Ребёнка	Задание № 1 Интервью	Задание № 2 Отражение чувств	Задание № 3 Необитаемый остров	Задание № 4 Помощники	Уровень
1	P1	в	С	Н	С	средний
2	P2	В	С	В	В	высокий
3	P3	Н	С	Н	Н	низкий
4	P4	Н	В	В	С	средний
5	P5	В	Н	С	С	средний
6	P6	С	В	Н	В	высокий
7	P7	С	С	В	С	средний
8	P8	В	В	С	В	высокий

Таким образом, анализ результатов изучения уровня развития межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня после проведения экспериментальной работы показал, что 3 ребенка имеют высокий уровень, 4 дошкольника – средний уровень, 1 ребенок имеет низкий уровень развития навыков коммуникативной культуры. Полученные данные мы представили в виде диаграммы на рисунке.

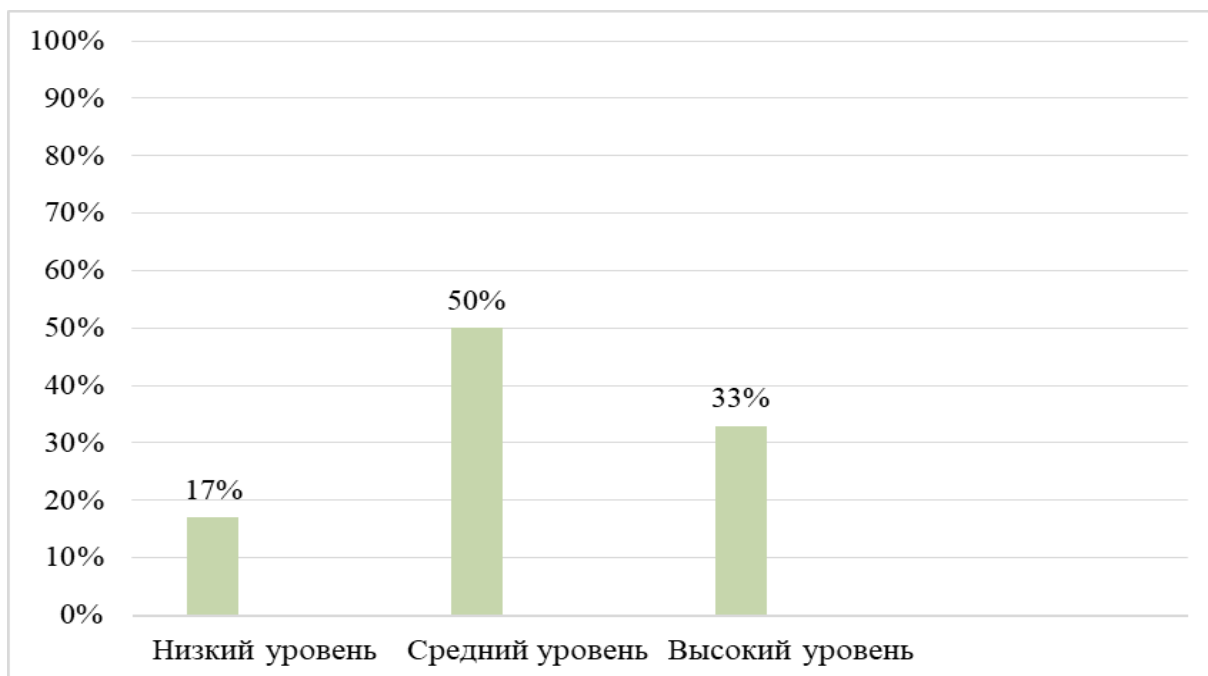


Рисунок 4 – Результаты исследования на контрольном этапе в %

Таким образом, результаты, полученные нами в ходе экспериментальной работы, позволяют сделать вывод, что цель работы достигнута, задачи выполнены. Коррекционная работа по развитию межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня осуществляется успешней, при использовании в режимных моментах определенных нами игр, которые были нацелены на развитие межличностных отношений, овладение детьми коммуникативных умений, способствующих возникновению речевой активности детей, стимулирующих их к речевому общению.

Выводы по второй главе

В ходе проведения экспериментальной работы мы выявили недостаточный уровень развития коммуникативных умений старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. На основе анализа методической литературы нами было выделено содержание работы, включающие в себя комплекс игр, наглядный материал и игровые приемы, направленные на овладение дошкольниками коммуникативных умений на занятиях логопеда, а также ряд рекомендаций по организации занятий, которые необходимо выполнять при осуществлении работы с данной категорией детей. Систематическое использование на занятиях отобранных нами игр по развитию межличностных отношений, способствовало развитию коммуникативных умений у старших дошкольников с ОНР III уровня. Отбор сюжетно-ролевых игр с соответствия с лексическими темами по развитию речи у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи, разработка содержания микро-сюжетов сюжетно-ролевых игр, способствующих формированию навыков взаимодействия и взаимопомощи в игровой ситуации, воспитанию чувства сострадания и эмоциональной поддержки сверстников, обогащение предметно-пространственной среды группы материалами по тематике сюжетно-ролевых игр и игровыми атрибутами способствует формированию межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

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

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Дошкольное детство – один из самых важных этапов в жизни ребенка, в значительной мере определяющий все его последующее развитие. Межличностные отношения представляют собой субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний людей в ходе совместной деятельности.

В сюжетно-ролевой игре складываются благоприятные условия для всестороннего развития дошкольника, в этом возрасте складываются отношения к окружающим.

Поэтому в работе мы обратились к этой непростой, но чрезвычайно важной теме – формирование межличностных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством игр, в особенности сюжетно-ролевых.

В ходе теоретического исследования данной проблемы было установлено, что речевой дефект неблагоприятно влияет на развитие эмоционально-волевой сферы детей, что, соответственно, оказывает отрицательное воздействие на взаимодействие со сверстниками. Дети испытывают меньшую потребность в общении, плохо сформированы формы коммуникации в связи с недоразвитием диалогической и монологической речи. Поведение детей с ОНР характеризуется слабой заинтересованностью в контакте со сверстником, неумением ориентироваться в ситуации общения, проявлением негативизма по отношению к сверстникам. Наличие подобных трудностей отрицательно сказывается на умении устанавливать и поддерживать контакты со сверстниками в процессе игровой деятельности.

В сюжетно-ролевой игре у ребенка возникает внутренняя субъективная свобода, уверенность в собственном умении починить в игре себе вещи, действия и отношения, которые в практической продуктивной деятельности он осваивает с трудом. Развитой форме сюжетно-ролевой игры присущ коллективный характер. Осознание детьми себя в качестве членов детского коллектива позволяет считать сюжетно-ролевую игру средством создания зоны ближайшего развития для детской группы в процессе становления ее как коллектива.

В результате проведения экспериментального исследования был выявлен преимущественно низкий и средний уровень сформированности межличностных отношений у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи. В экспериментальной группе низкий уровень сформированности межличностных отношений у 50% детей, средний – у 40%, высокий – у 10% детей. Полученные результаты свидетельствовали о необходимости проведения работы по развитию межличностных отношений у старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

На формирующем этапе были отобраны различные игры, игровые упражнения, а также сюжетно-ролевые игры с соответствием с лексическими темами по развитию речи детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи («профессии», «транспорт», «семья», «праздники», «животные»), разработано содержание микро сюжетов сюжетно-ролевых игр, способствующих формированию навыков взаимодействия и взаимопомощи в игровой ситуации, установлению дружеских взаимоотношений между детьми, воспитанию чувства сострадания и эмоциональной поддержки сверстников. Предметно-пространственная среда группы была обогащена материалами по тематике сюжетно-ролевых игр и игровыми атрибутами.

Проведение повторного исследования уровня сформированности межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи позволило выявить положительную динамику у детей экспериментальной группы, что подтверждает выдвинутую гипотезу исследования. Таким образом, можно заключить, что цели работы достигнуты, задачи решены, гипотеза доказана.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Белякова Л. И., Гаркуша Ю. Ф., Усанова О.Н., Фигерето Э.Л. Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с общим недоразвитием речи и нормально развитой речью: Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями. —М., 2011.- 122 с.
2. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи / Г.А. Волкова. СПб.: Детство-пресс, 2007. 144 с.
3. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка. Сборник сочинений, том 6—М., Педагогика, 1984- 122 с.
4. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л. С. Выготский - М., 2016.- 448 с.
5. Гаркуша Ю.Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи. - Центр гуманитарной литературы «Рон», 2002.- 56с.
6. Гербова, В. В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада: пособие для воспит. дет. Сада [текст]/ В. В. Гербова - М.: Просвещение, 1984.- 176с.
7. Гриншпун, В. М., Селиверстов, В. И. Развитие коммуникативных умений и навыков у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью[текст]. М.: Просвещение, – 1988. – 110 с.
8. Д.В. Менджерицкая. – М., Просвещение, 2012. – 195 с. дошкольного возраста [Текст] / Н.В. Краснощекова. – Ростов н/Д., 2007. –
9. Дубина, Л.А. Коммуникативная компетентность дошкольников [текст]: сборник игр и упражнений / Л.А. Дубина. – М.: Книголюб, 2006. – 64 с.
10. Дыбина О.В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. М. :Мозаика-синтез, 2010.- 88-100 с.

11. Дыбина О.В. Рукотворный мир: сценарии игр- занятий для дошкольников. – М: ТЦ «Сфера», 2001- 177 с.
12. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. - М., 1982.
13. Жукова Н.С. Преодоление ОНР у детей / Н.С. Жукова. М.: Союз, 2008. 142 с.
14. Жукова, Н. С. , Мастюкова, Е. М., Филичева, Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [текст]. – М.: Просвещение, - 2000. – с. 301
15. Жукова, Н. С. Формирование устной речи[текст]. - М.: Эксмо, - 1994. – 308 с
16. Иншакова, О. Б. Логопедическое обследование[текст]. – М.: Эксмо, 1999. – 12 с.
17. Июдина Л.В. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи // Логопед. - 2007. - №3. - 44-50 с.
18. Карабанова, О. А. Психология развития и возрастная психология [текст]/под ред. А. Н. Подольского, О. А. Карабанова. - М.: Март, 2008. –156 с.
19. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи[текст]. –М.: Просвещение, 1985. – 300 с.
20. Киличенко О.И. К проблеме формирования коммуникативных умений воспитателя: Автореф. дис. . канд. пед. наук. М., 1987. - 17 с.
21. Клюева, Н. В. Учим детей общению [текст]: пособие для работников ДОУ / Н.В. Клюева, Ю.В. Касаткина. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 237 с.
22. Короткова, Э. П. Беседа как средство развитие речи у детей дошкольного возраста[текст] / Э.П.Короткова - М.: Просвещение, -217. - 178с.
23. Косова Н.М. Формирование коммуникативной активности будущего учителя: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1989. - 15 с.

24. Кранощекова, Л.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста / Н.В. Краснощекова. – Ростов н/Д., 2007. – 215 с.
25. Лалаева, Р. И., Серебрикова, Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [текст]. – СПб.: Питер, - 1999. – 90 с.
26. Левина Р.Е. Характеристика ОНР у детей / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина. М.: Просвещение, 2009. - 159 с.
27. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. М.: Просвещение, 2015.- 214 с.
28. Леханова О.Л. Особенности понимания и использования невербальных средств общения с детьми с ОНР // Практическая психология и логопедия. Дайжест. – 2007. - №5.- с. 23.
29. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. - М.: Модэк, 1997. - 383 с
30. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
31. Лурия, А. Р. Основные проблемы нейролингвистики[текст]. – М: изд-во МГУ, - 1975. – 111 с.
31. Лутошкин, А.Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива [Текст] / А.Н. Лутошкин. – М., 2018. – 97 с.
32. Маркина, М.Г. Формирование коммуникативной готовности детей к обучению в школе [текст]: дис. канд. пед. наук / М.Г. Маркина. Одесса, 2011.-179 с.
33. Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет [Текст] / Под ред. Е.О. Смирновой. – М., Воронеж, 2014. – 151 с.
34. Менджерицкая, Д.В. Воспитателю о детской игре [Текст] / Методика развития речи детей дошкольного возраста / под ред. Л.П. Федоренко. М.: Просвещение, 1984- 239 с.

35. Михайленко, Н.Я. Педагогические принципы организации сюжетной игры [Текст] / Н.Я. Михайленко //Дошкольное воспитание. – №7. – 2017. – С. 51-59.

36. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания/ А. В. Мудрик. – М.: Педагогическое общество России, 2001.- 122 с.

37. Мунирова, Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: Дис. ... канд. пед. Наук [текст]: Л.Р. Мунирова. - М., 1993. - 205 с.

38. Мустаева Е.Р. Проявление вербальных и невербальных нарушений у детей с ОНР //Сибирский педагогический журнал. – 2009. - № 1. – с.1

39. Отношения между сверстниками в группе детского сада: Опыт социально-психологического исследования [Текст] / Под ред. Т.А.Репиной. – М., 2018. – 109 с.

40. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников. Диагностика, проблемы, коррекция [Текст]/ Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М., 2015. – 237 с.

41. Учебник для студентов пед. институтов. / Под ред. Л. А. Венгера. - 2-е изд., перераб. и доп. - М. : Просвещение, 1985. - 272 с.Учебник соответствует программе курса «Детская психология».