

Министерство образования и науки Республики Казахстан

Инновационный Евразийский Университет

Рябинина Е.Н.

**«Взаимосвязь коммуникативных навыков и речевых расстройств
у детей 5-6 лет с общим нарушением речи»**

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Специальность 6М010300 - «Педагогика и психология»

Павлодар 2013

Министерство образования и науки Республики Казахстан

Инновационный Евразийский Университет

Кафедра «Педагогика и психология»

«Допущена к защите»

_____ заведующий кафедрой _____ Ю.А.Россинский

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**На тему: «Взаимосвязь коммуникативных навыков и речевых расстройств
у детей 5-6 лет с общим нарушением речи»**

по специальности 6М010300 - «Педагогика и психология»

Выполнила

Е.Н. Рябинина

**Научный руководитель
к.п.н., доцент**

А.К. Сатынская

Павлодар 2013

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Заложить основы целостной гармонично развитой личности - главная задача любого учреждения, работающего с детьми. Приобщение ребенка к общественным нормам и правилам поведения происходит через такие социальные институты, как семья, образование, культура и религия. Личность начинает формироваться с рождения в результате общения с близкими взрослыми.

Речь связана с познанием окружающего мира, развитием сознания и личности. На основе длительного изучения процессов мышления и речи Л.С. Выготский подчеркнул актуальность данной проблемы: «Есть все фактические и теоретические основания утверждать, что не только интеллектуальное развитие ребенка, но и формирование его характера, эмоций и личности в целом находятся в непосредственной зависимости от речи».

Формирование речевой деятельности представляет собой процесс взаимодействия ребенка с окружающими людьми с помощью материальных и языковых средств. Речь формируется в процессе существования ребенка в социальной среде. Ее возникновение и развитие вызывается потребностями общения, нуждами жизнедеятельности. Противоречия, возникающие в общении, ведут к развитию речевой способности, к овладению все новыми средствами общения, формами речи. В исследованиях, проведенных под руководством М.И. Лисиной, установлено, что содержание и уровень развития речи детей определяются характером их общения как со взрослыми, так и со сверстниками.

Речевой средой в дошкольные годы является, прежде всего, речь взрослых и детей в семье, в детском саду. В нее входит и то целенаправленное обучение родной речи, которое осуществляется в разных формах в дошкольных образовательных учреждениях. Средством обучения и развития детей служит речь педагога. Дидактическое общение с воспитанниками лежит в основе создания речевой среды с высоким развивающим потенциалом.

Большое влияние на речь детей оказывает общение со сверстниками, полезно общение детей разного возраста. Однако, положительное воздействие на развитие речи дошкольников можно достичь лишь под руководством взрослого.

В русле последних концепций дошкольного образования особое значение приобретает формирование у детей навыков положительного взаимодействия с окружающими как залога их благополучного развития. Согласно взглядам психологов (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) общение выступает в качестве одного из основных условий развития ребенка, важнейшего фактора формирования его личности, наконец, ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание и оценку самого себя через других людей. К сожалению, в настоящее время в детских садах у большого числа воспитанников выявляются задержки и нарушения развития речи, общее недоразвитие речи (ОНР).

Противоречие в процессе развития речи ребенка в виде различных форм нарушений речевого развития возникает по причине неоднородности влияния окружающей среды. Влияние речевой среды на развитие речи может быть положительным, если ребенок окружен людьми, овладевшими культурой речи, если взрослые общаются с детьми, поощряя их активную речь. Напротив, недостаточное внимание к детской речи, к общению с детьми, неправильная речь окружающих оказывают неблагоприятное воздействие на речевое и общее психическое развитие дошкольника. Оно трудно устранимо, травмирует психику ребёнка, тормозит правильный ход его воспитания, мешает речевому общению, затрудняет взаимоотношения с окружающими, особенно в детском коллективе, стойкий дефект влечёт за собой и изменения в психике ребёнка. Кроме того, нарушение развития речи лишает ребёнка нормальных условий общения и часто препятствует его успешной учёбе. Поэтому данный дефект важно устранить ещё до поступления ребёнка в школу. Но необходимо воздействовать не только на речь ребенка, но и на его личность и моторику в целом. Воздействие на разные стороны организма, речи и личности ребенка достигается путем применения комплексного подхода преодоления нарушений.

Впервые, научное объяснение такому отклонению в развитии, каким является общее недоразвитие речи, было дано Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР (Г.И. Жаренковой, Г.А. Каше, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребова и др.) в 50-60-е гг. XX в.

Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой стороне речи.

Теоретические основы формирования коммуникативных навыков личности рассматриваются в трудах таких ученых как: А.А. Бодалева, Я.Л. Коломинского, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, Б.Ф. Ломова, А.В. Мудрика, П.М. Якобсона, Я.А. Яноушека и др.

Изучением развития речи дошкольников занимались: Б.С. Волков, Н.В. Волкова, Ж. Пиаже, В.С. Мухина, О.Ф. Севастьянов, В.Н. Дружинин, Л.С. Выготский, Л.И. Божович.

В трудах отечественных и зарубежных ученых, общее недоразвитие речи детей, рассматривается в различных аспектах: клиническом (Е.М. Мастюкова), психолингвистическом (В.К. Воробьева, Б.М. Гриншпун, В.А. Ковшиков, Е.Ф. Саботович, Л. Б Халилова), психолого-педагогическом (Ю.Ф. Гаркуша, В.П. Глухов, Г.С. Гуменная, Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, С.А. Миронова, Т.Е. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.),

В публикациях (Ю.Ф.Гаркуша, О.Е.Грибова, Р.И. Лалаева, Р.Е.Левина, С.А.Миронова, О.С.Орлова, В.И.Селиверстов, Е.Ф.Соботович, Л.Г.Соловьева, В.И.Терентьева, Е.Г.Федосеева, Т.Б.Филичева, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.) рассматривается своеобразие коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи.

Из казахстанских ученых вопросами дошкольного образования занимались: И.Алтынсарин, А.Байтурсынова, Б.Б.Баймуратова, Г.К.Дукенбаева, Х.Кожаметова, Х.Т. Шерьязданова, Б.Д. Айдабулова.

Проблема заключается в том, что, несмотря на значительный интерес и многочисленные исследования по изучению детей с общим недоразвитием речи вопрос преодоления общего недоразвития речи дошкольников остается открытым.

Учитывая сложность процесса формирования речи и развитие общения детей на этапе становления речи, актуальность данной проблемы, была выбрана тема магистерской диссертации: «Взаимосвязь коммуникативных навыков и речевых расстройств у детей 5-6 лет с общим нарушением речи».

Объект: дети дошкольного возраста 5-6 лет.

Предмет: коммуникативные навыки и речь детей 5-6 лет.

Гипотеза исследования: если при определении уровня развития речи и коммуникативных навыков у детей 5-6 лет использовать регрессионный анализ по Спирмену, то это позволит определить имеется ли между ними взаимосвязь.

Цель: определить взаимосвязь речи и коммуникативных навыков у детей 5-6 лет.

В соответствии с целью, объектом, предметом исследования и выдвинутой гипотезой были определены следующие **задачи исследования:**

1. Анализ научной, психолого-педагогической и методической литературы по исследуемой теме.
2. Диагностика уровня развития речи и коммуникативных навыков у детей 5-6 лет.
3. Определить взаимосвязь коммуникативных навыков и речевых расстройств у детей 5-6 лет.

Методы исследования:

- теоретические: анализ психологической, педагогической литературы по проблеме исследования;
- эмпирические: словесно-диагностические методы (беседы, интервью); наблюдение; тестирование (методики Немова Р.С. «Составление рассказа по картинкам», «Составление рассказа по серии картинок», «Пересказ», «Составление рассказа-описания игрушки», «Обследование словарного запаса», «Исследование наличия и частота употребления различных частей речи, грамматических форм и конструкций», методика «Каков ребенок во взаимоотношениях с окружающими людьми?»; проективные методы (методика «Методика межличностные отношения ребенка» Рене Жиля).
- статистические: математическая и статистическая обработка полученных в ходе исследования результатов.

Теоретико-методологической основой исследования являются: теория развития психики ребенка (Л.С. Выготский); теория о ведущей роли деятельности и общения в развитии личности (А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.), психолого-педагогические исследования в области проблемы развития познавательных способностей дошкольников (Р. Бэрн, С.А. Колосова, Д. Ричардсон, А.А. Романов, Т.Г.Румянцева, Л.М. Семенюк, Т.П. Смирнова и др.),

теория профилактики и коррекции отклонений в развитии детей (С.А. Алексеева, К.Ш. Ахияров, С.А. Беличева, Л.С. Славина, Д.И. Фельдштейн, Ю.И. Юричка и др.), положения о компенсаторной направленности обучения и воспитания детей (Л.А. Данилова, О.Е. Грибова, Н.А. Смирнова, Л.М. Шипицына и др.), теория общения (М.И. Лисина); теория личностно-ориентированного обучения (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.); положение о взаимосвязи общения, языка и сознания (А.А. Брудный, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн); положения об особой роли речи в развитии коммуникативных навыков (П.А. Гальперин, Ж.М. Грозман, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, А.А. Леонтьев).

Теоретическая значимость результатов исследования в обобщении и систематизации психолого-педагогического знания по проблеме установления взаимосвязи между уровнем развития речи и коммуникативными навыками у детей дошкольного возраста 5-6 лет.

Научная новизна исследования заключается в следующем: выявлена взаимосвязь между уровнем развития речи и коммуникативными навыками у детей 5-6 лет с применением регрессионного анализа по Спирмену.

Практическая значимость исследования определяется тем, что определены методы и методики выявления взаимосвязи между уровнем развития речи и коммуникативными навыками, использован регрессионный анализ по Спирмену в выявлении взаимосвязи между уровнем развития речи и коммуникативными навыками, даны рекомендации воспитателям и родителям.

Исследование проводилось с 2011 по 2013 учебные годы и включало три этапа:

Первый этап (август, 2011 - март, 2012 гг.)- поисково-теоретический - проанализированы психолого-педагогические литературные источники, сформулирована тема, определен научный аппарат исследования, подобран комплекс диагностических методик.

Второй этап (апрель, 2011 - сентябрь, 2012 гг.) - диагностический - проведение исследования взаимосвязи между уровнем развития речи и коммуникативными навыками у детей 5-6 лет.

Третий этап (октябрь, 2012 – март, 2013 гг.) - обобщающий - осуществлены анализ, систематизация и обобщение результатов исследования, сформулированы выводы.

Выборку составили 60 детей дошкольного возраста 5-6 лет (из них 32 мальчика, 28 девочек).

База исследования: ясли-сад «Жұлдызай» города Ерейментау.

Структура работы: изложена на 73 страницах и состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, включающего 74 наименования и приложения. Работа иллюстрирована 4 таблицами и 18 рисунками.

1 Коммуникация как аспект психического развития личности

1.1 Общая характеристика дошкольного возраста

Возрастные границы дошкольного возраста определяются от 3 до 6-7 лет. Дошкольное детство – относительно небольшой временной период, который включает много нового в развитии психики в целом. Качественные изменения охватывают разнообразные психические функции и касаются всех без исключения сторон психики. Это и более высокий уровень развития речи, появление и развитие воображения, и качественно новый уровень мышления, памяти, иерархия мотивов, и т. д. Это период усвоения нравственности, обучения совместным действиям, общению с другими людьми, здесь ярко проявляется способность хотеть, радоваться и огорчаться, познавать новое. Это период сензитивный для формирования общих способностей ребенка. Все новообразования зависят от активного влияния взрослого. Дети чувствительны к различным воздействиям, результаты сразу не видны, но впитанные как губкой впечатления и стиль поведения, знания, непременно проявятся в будущем.

Сенсорное развитие дошкольника включает две взаимосвязанные стороны – усвоение представлений о разнообразных свойствах и отношениях предметов и явлений и овладение новыми действиями восприятия, позволяющими более полно воспринимать окружающий мир [1]. В процессе сенсорного развития ребенок овладевает перцептивными действиями по обследованию предметов и их свойств. Это происходит наиболее эффективно в продуктивных видах деятельности. Развитие восприятия подразумевает тренировку и улучшение функционирования основных сенсорных анализаторов, таких, как острота зрения и слуха, цветоразличение, развитие звуковысотного и фонематического слуха, что, в свою очередь, улучшает ориентировку ребенка в пространстве, времени и окружающей его обстановке.

Уже в раннем детстве ребенок достаточно хорошо овладевает умением учитывать пространственное расположение предметов по отношению к собственному телу. Оно является для него центром, точкой отсчета, по отношению к которой ребенок только и может определять направление. Большое значение в образовании представлений о пространственных отношениях между предметами и овладении умением их определять имеет продуктивная деятельность.

Ориентировка во времени создает для ребенка большие трудности, чем ориентировка в пространстве. Усваивая представления о времени суток, дети, прежде всего, ориентируются на собственные действия. Представления о временах года усваиваются по мере знакомства с сезонными явлениями природы.

Развитие познавательной деятельности и сенсорных функций у дошкольника связано с игровой деятельностью, которая выступает основным видом деятельности в этом возрасте.

Основное изменение внимания в дошкольном возрасте состоит в том, что

дети впервые начинают управлять своим вниманием, сознательно направлять его на определенные предметы, явления, удерживаться на них, используя для этого некоторые средства. Истоки произвольного внимания лежат вне личности ребенка. Это значит, что само по себе развитие непроизвольного внимания не приводит к возникновению произвольного внимания. Последнее формируется благодаря тому, что взрослые включают ребенка в новые виды деятельности и при помощи определенных средств направляют и организуют его внимание [2]. Руководя вниманием ребенка, взрослые дают ему те средства, с помощью которых он впоследствии начинает сам управлять своим вниманием.

По мере накопления впечатлений и развития визуальных мыслительных операций ребенок начинает совершать действие с предметом «в уме», его мышление приобретает черты наглядно-образного. Развитие наглядно-образного мышления основывается на формировании и совершенствовании системы образов и представлений, умении оперировать образами. Мышление развивается в различных видах деятельности ребенка – в игре, жизнедеятельности, продуктивных видах деятельности.

По мере развития любознательности, познавательных интересов мышление все шире используется детьми для познания окружающего мира, которое выходит за рамки задач, выдвигаемых их собственной практической деятельностью. Ребенок начинает ставить перед собой познавательные задачи, ищет объяснение замеченным явлениям. От выяснения наиболее простых, лежащих на поверхности связей и отношений вещей дошкольники постепенно переходят к пониманию гораздо более сложных и скрытых зависимостей. Один из важнейших видов таких зависимостей – отношения причины и следствия. В старшем дошкольном возрасте дети начинают указывать в качестве причин явлений не только сразу бросающиеся в глаза особенности предметов, но и их постоянные свойства. К концу дошкольного детства у детей развивается умение решать довольно сложные задачи, требующие понимания некоторых физических и других связей и отношений, умения использовать знания об этих связях и отношениях в новых условиях [3].

Дошкольный возраст характеризуется интенсивным развитием способности к запоминанию и воспроизведению. Наиболее благоприятные условия для овладения произвольным запоминанием и воспроизведением создаются в игре, когда запоминание является условием успешного выполнения ребенком взятой на себя роли. Овладение произвольными формами памяти включает в себя несколько этапов. На первом из них ребенок начинает выделять только саму задачу запомнить и припомнить, еще не владея необходимыми приемами. При этом задача припомнить выделяется раньше. Задача запомнить возникает в результате опыта припоминания, когда ребенок начинает осознавать, что если он не постарается запомнить, то потом не сможет и воспроизвести необходимое. Непроизвольное запоминание, связанное с активной умственной работой детей над определенным материалом, остается до конца дошкольного детства значительно более продуктивным, чем произвольное запоминание того же материала [4].

В дошкольном детстве в основном завершается процесс овладения речью:

- к 6-7 годам язык становится средством общения и мышления ребенка, также предметом сознательного изучения, поскольку при подготовке к школе начинается обучение чтению и письму;

- развивается звуковая сторона речи. Младшие дошкольники начинают осознавать особенности своего произношения, но у них еще сохраняются и предшествующие способы восприятия звуков, благодаря чему они узнают неправильно произнесенные детские слова. К концу дошкольного возраста завершается процесс фонематического развития;

- развивается грамматический строй речи. Детями усваиваются тонкие закономерности морфологического порядка и синтаксического. Усвоение грамматических форм языка и приобретение большего активного словаря позволяют им в конце дошкольного возраста перейти к конкретности речи [5].

В исследованиях Н.Г. Салминой показано, что дети 6-7 лет овладевают всеми формами устной речи, присущими взрослому. У них появляются развернутые сообщения – монологи, рассказы, в общении со сверстниками развивается диалогическая речь, включающая указания, оценку, согласование игровой деятельности [6].

Использование новых форм речи, переход к развернутым высказываниям обусловлены новыми задачами общения, встающими перед ребенком в этот период. Благодаря общению, названному М.И. Лисиной внеситуативно-познавательным, увеличивается словарный запас, усваиваются правильные грамматические конструкции. Усложняются, становятся содержательными диалоги; ребенок учится задавать вопросы на отвлеченные темы, попутно рассуждать, думая вслух.

Социальная ситуация развития в дошкольном возрасте – познание социальных отношений, существующих в мире взрослых людей, вокруг этих отношений «вращается» вся активность ребенка, все развитие в дошкольном возрасте, а ведущая деятельность дошкольника – игра. Именно в игре ребенок может взять на себя роль взрослого и «прожить» некоторые ситуации из мира взрослых, которые он наблюдает в жизни, которые, как ему представляется, являются содержанием этой самой взрослой жизни.

В дошкольном возрасте начинает складываться общественное мнение. Но вместе с тем нравственные проявления детей отличаются неровностью и неустойчивостью.

В развитии организованного поведения детей старшего дошкольного возраста наблюдаются различия. Одни дети придерживаются норм поведения, умеют трудиться хорошо, быстро доводят дело до конца, оказывают помощь товарищу, активно реагируют на предложение играть, трудятся вместе, замечают нарушение тех или иных правил порядка, стараются эти нарушения устранить.

Другие испытывают из-за незнания правил или отсутствия навыка затруднения при выполнении работы. Таким образом, навыки правильного поведения у них еще неустойчивы. Дети знают правила поведения, но часто их нарушают, не умеют объяснить, почему так поступили, и как надо было бы поступить. Работу доводят до конца только после замечания взрослого, не

умеют выделить главное и второстепенное в задании, темп работы у них неровный.

Разное поведение детей часто зависит от их эмоционального состояния, индивидуальных особенностей, что требует от воспитателя использования разнообразных методов и приемов воспитания, более тонкого их применения. У старших дошкольников накапливается уже довольно большой опыт коллективной жизни, устойчивее коллективные связи. К особенностям коллективных взаимоотношений старших дошкольников следует отнести инициативу, способность к самоорганизации, самооценке, дружеской критике. Приобретение опыта совместной практической деятельности, в процессе которой дети усваивают навыки организованного поведения, совместного труда и согласованных действий в игре на основе общего замысла, содействуют развитию активности, инициативы, уверенности в своих силах. К шести годам проявляется, а к семи крепнет особый интерес детей к общественно направленной трудовой деятельности, содержательным длительным играм, занятиям, где ребята получают знания об общественных явлениях. Изменяется и характер взаимоотношений дошкольников. Ребенок пяти-шести лет в большинстве случаев играет не один. Радость совместной игры порождает новые отношения между детьми: товарищество и дружбу. У старших дошкольников заметно возрастает активность, ярче проявляется инициатива, самостоятельность в разных сферах жизни. У ребенка начинают развиваться организаторские умения. Дети-организаторы умеют выбирать тему игры и задания, привлечь к работе товарища. Организаторские умения развиваются в неразрывной связи с формированием таких качеств личности, как смелость, настойчивость, активность, самостоятельность, ответственность и целеустремленность. По-иному происходит усвоение этических норм. Если дети среднего дошкольного возраста оценивают поступки героев только как плохие как хорошие, дети старшего дошкольного возраста способны к мотивированной оценке, более точной и тонкой дифференцировке поведения. Дети улавливают разнообразие нравственных проявлений: можно по-разному порадовать, огорчить, проявить заботу. При выборе решения того или иного вопроса преобладают эмоциональность, аффективность ребенка, «срабатывая» там, где уместны выдержка, терпение. Это свидетельствует о том, что воля старшего дошкольника еще неустойчива, самоконтроль слабый. Отсюда - важная задача воспитателя - развивать произвольное волевое поведение ребенка в разных видах деятельности.

Старшие дошкольники проявляют интерес к явлениям общественной жизни. Они постоянно обращаются с вопросами к воспитателю, родителям, стремясь утвердиться в своих знаниях, установить логику. Взаимосвязь между той многочисленной информацией, которую они получают извне. Современные материалы исследований показывают, что представления ребенка о себе и его отношение к себе возникают в ходе общения [7]. Формирование образа «Я» ребенка в полной мере зависит от той информации, которую ему предоставляет его ближайшее социальное окружение: мир взрослых и мир сверстников.

В дошкольном возрасте представления ребенка о себе складываются в соотношении с образами других детей. Происходит тесное переплетение опыта индивидуальной деятельности и опыта общения [8]. Ребенок с любопытством наблюдает за другими детьми, ревниво сравнивает их достижения со своими, с интересом обсуждает со старшими собственными дела и дела своих товарищей. Во многих исследованиях отмечается, что к старшему дошкольному возрасту складываются устойчивые отношения детей друг к другу.

1.2 Содержание и структура коммуникативных умений и навыков у дошкольников

Жизнь каждого нормального человека буквально пронизана контактами с другими людьми. Потребность в общении - одна из самых важных человеческих потребностей. Общение - это главное условие и основной способ жизни человека. Только в общении и в отношениях с другими людьми человек может почувствовать и понять самого себя, найти свое место в мире.

В последнее время широкое распространение получил термин «коммуникация», наряду с термином «общение». Коммуникация - это процесс взаимного обмена информацией между партнерами по общению. Она включает передачу и прием знаний, идей, мнений, чувств. Универсальным средством коммуникации является речь, с помощью которой не только передается информация, но и осуществляется воздействие друг на друга участников совместной деятельности.

В словаре русского языка С.И. Ожегова «коммуникация» растолковывается как сообщение, общение [9]. В словаре синонимов понятия «коммуникация» и «общение» характеризуются как близкие синонимы, что позволяет считать эти термины эквивалентными. В толковом словаре русского языка общение связывается со словами «общность», «община» [9]. Этот смысл данного понятия может служить и главным критерием подлинного общения человека с другими людьми. Если есть общий контекст, общее поле, это значит, что человек общается. Коммуникация, по мнению психологов – это умение и навыки общения с людьми, от которых зависит успешность людей разного возраста, образования, разного уровня культуры и психологического развития, а также имеющих разный жизненный опыт и отличающихся друг от друга коммуникативными способностями.

Коммуникативные умения — это осознанные коммуникативные действия общающихся (на основе знаний структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности) и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения. В этом определении обращают на себя внимание два момента:

1) коммуникативные умения — это именно осознанные коммуникативные действия, которые базируются на системе знаний и усвоенных элементарных умений и навыков;

2) коммуникативные умения — это еще и способность управлять своим поведением, использовать наиболее рациональные приемы и способы действий в решении коммуникативных задач.

Как отмечает Л.Р. Мунирова, коммуникативные умения по структуре являются сложными, они включают в себя простейшие (элементарные) умения. По своему содержанию коммуникативные умения объединяют в себе информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные группы умений [10].

Навык — это действие, которое совершается быстро, легко, уверенно, по привычке, не задумываясь. Функционирует при отсутствии или минимальной затрате умственных, волевых усилий. Навык – автоматизированные компоненты сознательной деятельности, возникающие в результате упражнений, упрочившиеся способы действий. Говоря же о коммуникативных навыках, имеют ввиду автоматизированные коммуникативные компоненты речевой деятельности, формированию которых способствует пример взрослых, общение со сверстниками, с педагогами, родителями. Коммуникативные навыки, как отмечает Т.М. Дридзе – это характеристика особенностей ориентации человека в коммуникационных процессах, отражающая степень адекватности понимания им интенциональности (основных смысловых доминант) коммуникатора [10].

По мнению Е. Кормильцевой и Л.Г. Соловьевой любой коммуникативный навык подразумевает, прежде всего, распознавание ситуации, после чего в голове выплывает меню со способами реакции на эту ситуацию, а затем мы выбираем из списка наиболее подходящий и удобный способ и применяем его [11]. Своевременному формированию всех коммуникативных навыков способствует общение и пример старших. Для общения необходимы, по крайней мере, два человека, каждый из которых выступает именно как субъект. Общение есть не просто действие, а именно взаимодействие - оно осуществляется между участниками, каждый из которых равно является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах.

Необходимым условием, свидетельствующем о наличии настоящего общения, является способность к идентификации, к умению отождествиться с партнером по общению, к возможности встать на другую точку зрения, т.е. в общении всегда есть диалог. Ряд авторов (Т.В. Драгунова, М.И. Лисина и др.) общение рассматривают как особую деятельность [12]. Основу данного подхода составляет теория деятельности, разработанная в трудах П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, А.А. Леонтьева и др. [13]. В соответствии с этим направлением предметом общения является взаимодействие или взаимоотношения общающихся (двух или более). Общение всегда направлено на другого человека. Этот другой человек выступает как субъект, как личность, которая наделена своей собственной активностью и своим отношением к другим. Ориентация на активность другого и на его отношение составляет главное своеобразие общения. Отсюда следует, что общение - это всегда взаимная, обоюдная активность, предполагающая встречную направленность партнеров. Однако общение - это не просто внимание к другому или выражение отношения к нему, оно всегда имеет свое содержание, которое связывает

общающихся. Это может быть совместная деятельность, направленная на достижение результата, или тема разговора, или обмен мнениями по поводу какого-либо события, или просто ответная улыбка. Главное чтобы этот предмет общения, это содержание были общими для людей, вступивших в общение.

Таким образом, общение - это сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека [14].

Из данного определения можно заключить, что общение имеет три стороны своего проявления: коммуникативную, интерактивную и перцептивную.

Коммуникативная сторона общения проявляется через действия личности, сознательно ориентированные на смысловое их восприятие другими людьми, обмен информацией, обмен переживаниями.

Интерактивная сторона общения представляет собой взаимодействие (и воздействие) людей друг с другом в процессе межличностных отношений, межличностное взаимодействие в совместной деятельности.

Перцептивная сторона общения проявляется через восприятие и оценку людьми социальных объектов (других людей, самих себя, групп, других социальных общностей), восприятие и понимание другого человека, понимание людьми друг друга (взаимовосприятия).

Перцептивная сторона общения является важной и обязательной составной частью коммуникации, поскольку эффективное общение невозможно без правильного восприятия, оценки, взаимопонимания партнеров. Процесс общения начинается с наблюдения за собеседником, его внешностью, голосом, особенностями поведения и пр. Происходит восприятие одним человеком другого. На восприятие и оценку людьми друг друга влияют различные факторы. Так, установлено, что дети, прежде всего, ориентированы на восприятие внешности (одежда, прическа, наличие отличительных признаков). Они лучше распознают эмоциональные состояния по выражению лица, чем по жестам [15].

Большинство психологов едины во мнении о том, что общение представляет собой существенную сторону жизнедеятельности индивида. В зависимости от выполняемой роли Б.Ф.Ломов выделил группы функций коммуникативных умений. Внутренние связи коммуникативной функции психики с когнитивной и регулятивной определяют три группы функций общения: информационно - коммуникативную, регуляционно-коммуникативную и аффективно-коммуникативную [16].

Группа информационно-коммуникативных умений состоит из умений вступать в процесс общения (выражать просьбу, приветствие, поздравление, приглашение, вежливое обращение); ориентироваться в партнерах и ситуациях общения (начать говорить со знакомым и незнакомым человеком; соблюдать правила культуры общения; понять ситуацию, в которую ставятся партнеры, намерения, мотивы общения); соотносить средства вербального и

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

Группа регуляционно-коммуникативных умений состоит из умений согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями партнеров по общению (осуществление само и взаимоконтроля учебной и трудовой деятельности, обоснование совместно выполняемых заданий операций в определенной логической последовательности, определение порядка и рациональных способов выполнения совместных действий); доверять, помогать и поддерживать тех, с кем общаешься (помогать нуждающимся в помощи, уступать, быть честным, не уклоняться от ответов, говорить о своих намерениях, давать советы самим и слушать советы других, доверять получаемой информации, партнеру по общению); применять свои индивидуальные умения при решении совместных задач (использовать речь, математические символы, музыку, движение, графическую информацию для выполнения заданий с общей целью, для фиксирования и оформления результатов своих наблюдений, целенаправленного пользования художественной, научно-популярной, справочной литературой, словарем в учебнике); оценивать результаты совместного общения (оценивать себя и других критически, учитывать личный вклад каждого в общение, принимать правильные решения, выражать согласие (несогласие), одобрение (неодобрение), оценивать соответствие вербального поведения невербальному).

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

Таким образом, содержание коммуникативных умений, представляющих собой сложные, осознанные коммуникативные действия, основанные на теоретических знаниях и практической подготовленности к общению, определяется с учетом функций и структуры коммуникативной деятельности.

В силу многомерности процесса общения его функции можно классифицировать по различным основаниям. Однако во всех приведенных классификациях выделяются такие функции общения, как регулирующая и информационная. Это вызвано тем обстоятельством, что ведущим средством общения является человеческая речь, которой присущи информационная и регулирующая функции.

К средствам общения относятся:

- Язык – система слов, выражений и правил их соединения в осмысленные высказывания, используемые для общения. Слова и правила их употребление едины для всех говорящих на данном языке, это и делает возможным общение при помощи языка. Если я говорю «стол», я уверен, что любой мой собеседник соединяет с этим словом то же понятие, что и я, – это объективное социальное значение слова можно назвать знаком языка. Но объективное значение слова преломляется для человека через призму его

собственной деятельности и образует уже свой личностный, «субъективный» смысл, поэтому не всегда мы правильно понимаем друг друга.

- Интонация, эмоциональная выразительность, которая способна придавать разный смысл одной и той же фразе.

- Мимика, поза, взгляд собеседника могут усиливать, дополнять или опровергать смысл фразы.

- Жесты как средства общения могут быть как общепринятыми, т.е. иметь закрепленные за ними значения, или экспрессивными, т.е. служить для большей выразительности речи.

- Расстояние, на котором общаются собеседники, зависит от культурных, национальных традиций, от степени доверия к собеседнику.

Таким образом, анализ научной литературы по проблеме формирования коммуникативных навыков позволил обнаружить существование противоречия. Изучая социальную коммуникацию, приходится оперировать понятиями «общение», «коммуникация» и «речевая деятельность», которые иногда взаимозаменяются, а слова, выражающие эти понятия, зачастую употребляются как синонимы, особенно «общение» и «коммуникация».

Слово «общение» часто используется не в строго терминологическом смысле и обозначает процесс обмена мыслями, информацией и даже эмоциональным переживанием собеседников. Термин «коммуникация» (лат. communicatio «делаю общим, связываю») появляется в научной литературе в начале XX века. В настоящее время он имеет, по крайней мере, три интерпретации и понимается как:

- а) средство связи любых объектов материального и духовного мира,
- б) общение - передача информации от человека к человеку,
- в) передача и обмен информацией в обществе с целью воздействия на него.

1.3 Особенности коммуникативной деятельности дошкольников

Потребность в общении не является врожденной. Она возникает в процессе жизни и функционирует, формируется в жизненной практике взаимодействия с окружающими. Категории средств общения появляются у ребенка в определенном порядке:

1. экспрессивно - мимические средства общения (взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации);

2. предметно - действенные средства общения (локомоторные и предметные движения; позы, используемые для целей общения; приближения, удаления, вручения предметов, протягивание взрослому различных вещей, притягивание к себе и отталкивание от себя взрослого; позы, выражающие протест, желание уклониться от контактов с взрослыми или стремление приближаться к нему, быть взятым на руки);

3. речевые средства общения (высказывания, вопросы, ответы, реплики).

Перечисленные категории составляют основные коммуникативные операции в дошкольном детстве. На протяжении дошкольного детства

прослеживается динамика в развитии общения: от младшего к старшему, увеличивается интенсивность общения, его избирательность, расширяется круг общения, деятельность, а главное - у ребенка возрастает потребность в общении со сверстниками. Он обретает чувство собственного достоинства и стремится, чтобы его уважали [17].

Вместе с тем потребность в общении и характер отношений зависят и от партнера по общению, от того, с кем общается ребенок. В дошкольном возрасте существуют две сферы общения - с взрослым и со сверстником. Часто возникает вопрос: кто нужнее ребенку и с кем дети должны проводить больше времени - с взрослыми или со сверстниками? Отвечая на этот вопрос, важно подчеркнуть, что здесь не может быть противопоставления «или - или». И взрослые, и сверстники необходимы для нормального развития личности ребенка. Но их роль в жизни детей, конечно, различна. Общение с взрослым и со сверстником развивается тоже по-разному.

Многочисленные психологические исследования показывают, что общение ребенка с взрослым является главным и решающим условием становления всех психических способностей и качеств ребенка: мышления, речи, самооценки, эмоциональной сферы, воображения. Оно обеспечивает приобщение детей к общественно-историческому опыту человечества, через его посредство происходит обмен знаниями, способами, результатами деятельности, воплощенными в материальные и духовные культурные ценности. Кроме того, первичное эмоциональное общение ребенка с взрослыми является первоисточником развития речи. От количества и качества общения зависят уровень будущих способностей ребенка, его характер, его будущее. Личность ребенка, его интересы, понимание себя, его сознание и самосознание могут возникнуть только в отношениях с взрослыми.

По мнению Лисиной М.И., общение в деятельности родителей, воспитателей и педагогов выступает:

- как средство решения учебно-воспитательных задач;
- как средство, позволяющее вступать в контакт и разрешать конфликты, строить взаимодействие с ребенком;
- как способ развития его коммуникативности со взрослыми и сверстниками;
- как необходимое условие его социально-личностного развития [18].

Однако не менее значимым является общение ребенка со сверстниками. Именно в связи со становлением общения со сверстниками и его развитием, в дошкольном возрасте обостряется необходимость дальнейшего овладения нормами взаимоотношений между людьми. В общении с взрослым ребенок усваивает социальный опыт, а вступая в контакты со сверстниками, - обогащает его, приобретает не только новые знания, но и формирует адекватное представление о себе. Помимо этого, общаясь со сверстниками, старший дошкольник имеет возможность решать различные коммуникативные задачи, учится выстраивать отношения с окружающими по определенным правилам.

Ребенок начинает осознавать себя как субъекта в системе социальных отношений. Кроме того, успешность процесса общения во многом определяется

тем, как коммуникативные навыки формируются изначально, а именно в детском коллективе, в группе сверстников. Относительно устойчивые связи и отношения в группе складываются не случайно, стихийно, а обусловлены соответствующими причинами. Каждый ребенок в группе занимает определенное положение. Оно может быть как благоприятным, так и неблагоприятным. Исследования психологов показали, что положение ребенка в группе сверстников не является постоянным. Оно может меняться под влиянием многих факторов.

Положение ребенка в группе тесно связано с формированием качеств личности детей, но этот процесс происходит не автоматически. Основным путем улучшения положения ребенка в группе сверстников - это выявление и развитие индивидуальных потенциальных возможностей ребенка. Одно из основных условий благоприятного и успешного пребывания дошкольника в детском коллективе - это положительная эмоциональная атмосфера. Даже временное отсутствие этого условия резко сказывается на снижении активности ребенка, снижает сферу его общения, вызывает в ней тревожность и агрессивность.

Являясь своеобразной малой группой, группа детского сада представляет собой одну из ступеней социальной организации детей, где у ребенка формируются отношения со сверстниками, развиваются коммуникативные навыки, происходит активное формирование как представлений о себе, так и о личности в целом.

Общение со сверстниками в дошкольном возрасте возникает в основном в совместной деятельности и может осуществляться по-разному. Если сама деятельность носит примитивный характер, плохо развита, то и общение будет таким же: оно может выражаться в агрессивно направленных формах поведения (драки, ссоры, конфликты). Развитие ребенка особенно успешно происходит в коллективных видах деятельности, в первую очередь в игре, так как общение со сверстниками - это особая сфера жизнедеятельности ребенка.

Все виды деятельности дошкольника - игровая, конструктивная, изобразительная, трудовая - позволит мобилизовать его познавательные возможности, а значит развить их, научить не только ориентироваться в окружающем мире, но и в определенной степени преобразовывать его.

В своем взаимодействии и общении старшие дошкольники в большей мере, чем младшие, ориентированы на сверстников: они значительную часть свободного времени проводят в совместных играх и беседах, для них становятся существенными оценки и мнение товарищей, все больше требований они предъявляют друг к другу и в своем поведении стараются учитывать их.

У детей этого возраста повышается избирательность и устойчивость их взаимоотношений. Объясняя свои предпочтения, они уже не ссылаются на ситуативные, случайные причины («рядом сидим», «он мне сегодня машинку дал поиграть» и т.д.). Нужно отметить успешность того или иного ребенка в игре (с ним интересно играть, он добрый, он хороший, он не дерется и т.д.). Существенные изменения начинает претерпевать и игровое взаимодействие детей: если раньше в нем преобладало ролевое взаимодействие (т.е. собственно

игра), то в этом возрасте - общение по поводу игры, в котором существенное место занимает совместное обсуждение ее правил. Вместе с тем согласование своих действий, распределение обязанностей у детей этого возраста чаще всего возникает еще по ходу самой игры.

В ролевом взаимодействии старших дошкольников увеличиваются попытки контролировать действия друг друга - они часто критикуют, указывают, как должен вести себя тот или иной персонаж. При возникновении конфликтов в игре (а они в основном происходят из-за ролей, а также из-за направленности действий персонажа) дети стремятся объяснить, почему они так поступили, или обосновать неправомерность действий другого. При этом они чаще всего аргументируют свое поведение или критику другого различными правилами («Надо делиться», «Продавец должен быть вежливым» и т.д.). Однако детям не всегда еще удается согласовать свои точки зрения, и их игра может быть разрушена.

Общение вне игры у детей этого возраста становится менее ситуативным, дети охотно делятся своими ранее полученными впечатлениями. Они внимательно слушают друг друга, эмоционально сопереживают рассказам друзей.

Внимание воспитателя должно быть обращено не только на детей, отказывающихся участвовать в играх, сверстников, отвергаемых ими, но и на детей, которые во взаимодействии и общении придерживаются исключительно своих желаний, не умеют или не хотят согласовывать их с мнениями других детей. Специальные исследования в области специальной психологии и коррекционной педагогики, направленные на изучение общих и специфических особенностей психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, показали, что для всех категорий «проблемных» дошкольников является характерным недоразвитие всех видов деятельности, прежде всего игры. Недоразвитие игры выражается, прежде всего, в бедности социального содержания, доминировании предметного плана, неустойчивости ролевого поведения, бедности и отсутствии продуктивного общения, несформированности кооперативных умений, снижении игрового программирования, произвольности, планирования и т.д. Убедительно доказано, что ролевая игра в этом случае не приобретает статус ведущей деятельности и что её влияние на развитие ребенка чрезвычайно мало, а порой и ничтожно. Вместе с тем известно, что именно в игре создаются условия непосредственного предметно-практического сотрудничества, игрового партнерства, когда общение оптимально мотивировано.

Недостаточность коммуникативно-деятельностного взаимодействия в игре связана у детей с ОНР с особенностями возникновения и развития кризисных новообразований, со значительной задержкой осознания себя как субъекта деятельности; невыделенностью сверстника в качестве объекта взаимодействия, слабой идентификации себя со сверстником; низким уровнем коммуникативной компетенции, кооперации и программирования. Рекомендации по коррекции психического развития ребенка эффективны лишь тогда, когда они даются в контексте понимания целостной личности, в

совокупности всех ее качеств и свойств. С.Л. Рубинштейн в целостную структуру личности включал:

- направленность (потребности, мотивы, цели, интересы, идеалы, убеждения, мировоззрение, установки);
- способности (общие, специальные, одаренность, талант);
- характер (отношение к себе, к людям, к миру, волевые качества) [19].

При этом необходимо иметь в виду, что стержнем личности является ее мотивационная сфера. Строение и характер любых психических качеств во многом зависят от направленности личности человека, от их связи с остальными его свойствами и от функции, которую эти свойства исполняют в общей системе поведения человека [20]. У ребенка структура личности только формируется, компоненты, ее составляющие, развиваются неравномерно, коррекционные программы и призваны создавать условия для сбалансированного развития отдельных структурных компонентов личности как целостности. При этом может идти работа как с самим ребенком по коррекции его отдельных психологических образований, так и с условиями жизни, воспитания и обучения, в которых находится ребенок.

Приблизительно с 5 лет при сотрудничестве на занятиях ребенок способен предложить сверстникам план общего дела, договориться о распределении обязанностей, достаточно адекватно оценить действия товарищей и свои. Во время взаимодействия конфликты и упрямство уступают место конструктивным предложениям, согласию и помощи. Прослеживается четкое различие в отношении к взрослому. Требуют помощи взрослого те дети, которые не могут договориться со сверстниками и найти свое место в общем деле. Часто, чтобы обратить на себя внимание, они начинают ломать постройки детей, кричать, зовя то одного ребенка, то другого, предлагая им побегать, порезвиться, обычно, не добившись результата, они говорят взрослому: «Со мной не хотят играть!» Вместе с тем у этих детей наблюдаются элементы соперничества, желание чем-то отличаться от своих сверстников, добиться их признания.

Опыт отношений с взрослыми и сверстниками обретает для ребенка личностный смысл, так как его содержательную основу составляет процесс познания себя. Совокупность опыта отношений ребенка с взрослыми и другими детьми, подкрепленного участием в совместных видах деятельности, составляет специфический вид опыта - опыт самопознания. Его влияние на развитие детей ощущается на всех этапах дошкольного детства. Однако формирование опыта самопознания во многих случаях малопродуктивно. Содержание общения взрослого с ребенком ориентировано, в основном, на уточнение его физического состояния, уровень удовлетворения физиологических потребностей. Между тем в дошкольном возрасте ребенок нуждается во взаимодействии другого уровня - личностном, когда предметом обсуждения выступают эмоциональные состояния и проблемы поиска своего места в социуме [21].

Таким образом, в старшем дошкольном возрасте у детей появляются новые черты во взаимоотношениях с взрослыми и сверстниками. Растущая

самостоятельность и осознанность поведения приводят к развитию способности руководствоваться в поступках усвоенными нравственными нормами. Возникают внутренние «этические инстанции», которые начинают определять поступки старшего дошкольника. Отношение к взрослым выражается в формирующемся чувстве уважения. Дети активно проявляют интерес к общению с взрослыми. Активное стремление к общению со сверстниками в разных видах деятельности способствует формированию «детского общества». Это создает определенные предпосылки для воспитания коллективных взаимоотношений. Содержательное общение со сверстниками становится важным фактором полноценного формирования личности старшего дошкольника. В коллективной деятельности (игре, труде, общении) дети 5-6 лет осваивают умения коллективного планирования, учатся согласовывать свои действия, справедливо разрешать споры, добиваться общих результатов. На занятиях дошкольники осваивают правила поведения, у них формируются целенаправленность, ответственность, волевые качества. Ставится задача развития основ чувства коллективизма, гуманности во взаимодействиях детей: проявление детьми дружеского расположения друг к другу, отзывчивости, заботы, стремления к сотрудничеству, достижению общих целей, готовности прийти на помощь.

Что же такое общение дошкольника, коммуникативные навыки, зачем они нужны и как проявляются в реальной жизни детей?

Общение - это, прежде всего, процесс установления контактов. В ходе этого процесса происходит обмен информацией, ее восприятие и понимание между общающимися, а также взаимное восприятие, понимание и оценка друг друга. Именно в общении возникает сопереживание, формируются симпатии и антипатии, характер взаимоотношений, появляются и разрешаются различные противоречия. В ходе общения ребенок чувствует и понимает, что его любят и ценят, что он нужен близким и друзьям. Ребенок реализует свою потребность в общении и демонстрирует имеющиеся у него коммуникативные способности и коммуникативные навыки [22]. Способность к общению определяется некоторыми особенностями личности, которые обеспечивают эффективность ее взаимодействия и совместимость с другими людьми [23]. Способность к общению включает в себя 3 основных составляющих:

- мотивационную («Я хочу общаться»);
- когнитивную («Я знаю, как общаться»);
- поведенческую («Я умею общаться»).

Первая составляющая («область желания») включает в себя потребность в общении, которая и определяет желание ребенка вступать в контакт с окружающими. Дети, у которых оно отсутствует или недостаточно развито, замкнуты. Они стремятся большую часть времени проводить в одиночестве. Отсутствие потребности в общении лежит в основе серьезного заболевания - раннего детского аутизма.

Вторая составляющая коммуникативных способностей - область знания - определяется тем, в какой степени ребенок имеет представление о нормах и правилах эффективного общения. Это знание также формируется в ходе

взаимодействия со взрослыми, которые своим примером показывают малышу, как вступить в контакт с другим человеком, как поддерживать разговор и завершить его, как разрешить возникающие конфликты. Внутренние представления ребенка о способах и средствах общения формируются незаметно, в ежедневном взаимодействии с родителями, воспитателями, другими детьми.

Умение использовать имеющиеся представления об эффективном общении - третья составляющая способности к общению («область умений»). Она включает в себя умение адресовать сообщения и привлечь к себе внимание собеседника, доброжелательность и аргументированность общения, умение заинтересовать собеседника своим мнением и принять его точку зрения, умение критично относиться к своему мнению, умение слушать, умение эмоционально сопереживать.

Таким образом, коммуникативные способности представляют собой неразрывное единство трех своих составляющих: мотивационную, когнитивную, поведенческую. Только при достаточном и гармоничном развитии каждой из них можно говорить о наличии у ребенка развитых коммуникативных навыков. Выделяют несколько основных причин нарушения формирования коммуникативных навыков у детей: дефекты семейного воспитания, недостаток воспитательно-образовательной работы, особенности психического развития, нарушения формирования личности, эмоционально - волевой сферы и поведения, несовершенство социального воспитания. Это дети, в отношении которых где-то, когда-то и кем-то был допущен педагогический просчет, педагогическая ошибка, игнорирован принцип индивидуального подхода в воспитании. Это дети, на которых родители, педагоги вовремя не обратили внимания, не приняли своевременных мер к коррекции их личности.

Психолого-педагогическая помощь при формировании коммуникативных навыков проводится с помощью метода игровой коррекции поведения в группе сверстников, методов позитивного общения, ролевого научения, коммуникативных игр и упражнений, методов расшатывания традиционных позитивных ролей и статусного перемещения детей.

Развивающая работа с детьми требует применения таких методов, как «психологический массаж», «идентификация», «зеркальное отражение», «подтверждение уникальности ребенка», «развитие позитивного восприятия других», методом самовнушения – «Я хочу», «Я могу», «Я буду».

Таким образом, в данной главе проведен теоретический анализ понятий коммуникации и общения, коммуникативных навыков, коммуникативной потребности, мотивации общения, функций общения. Было определено, что коммуникативные навыки представляют собой индивидуально-психологические свойства личности ребенка, обеспечивающие ей условия для личностного развития, социальной адаптации, самостоятельной информационной, перцептивной, интерактивной деятельности на основе субъект-субъектных отношений. Коммуникативные навыки являются условием развития личности детей и проявляются в процессе общения;

сформированность коммуникативных навыков является субъективным условием эффективности социализации личности и самостоятельного осуществления дошкольниками информационной, перцептивной, интерактивной деятельности; в основе формирования коммуникативных навыков лежит идея личностно-ориентированного подхода.

Была выявлена структура коммуникативных навыков дошкольников, которая включает следующие компоненты:

- когнитивный (наличие представлений о роли человека в окружающем мире, в системе взаимоотношений с другими людьми, о вербальных и невербальных средствах общения, об эмотивной сфере человека, наличие знаний о нормах и правилах поведения в различных жизненных ситуациях);

- мотивационно-потребностный (наличие потребности использовать социально одобряемые формы общения, устанавливать эмоциональный контакт в процессе общения; наличие социально - и личностно - позитивной мотивации вступления в контакт с окружающим миром);

- деятельностный (использование коммуникативных умений и навыков в процессе общения; способность к эмпатии, эмоциональной идентификации; адекватность поведения в конфликтных ситуациях; владение вербальными и невербальными средствами коммуникации); оценочный (адекватная самооценка; адекватное восприятие действий партнера по общению) [24].

Влияние общения в форме его положительного воздействия прослеживается во всех сферах психической жизни ребенка. Общение - решающий фактор общего психического развития ребенка в раннем и дошкольном детстве.

2 Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников

2.1 Формирование речи ребенка в дошкольный период развития

По мнению многих исследователей, развитие речи ребенка достигает своего первого пика в 3-х летнем возрасте. К двум годам словарный запас ребенка достигает 250-300 слов. При этом свои мысли ребенок выражает уже двух-трехсловными предложениями. На данном этапе возникает умение самостоятельно употреблять ряд морфологических элементов со свойственным им в языке значением. Например, ребенок начинает более грамотно использовать число в именах существительных, категории уменьшительности и категории повелительности, падежи существительных, времена и лица глаголов. К этому возрасту, ребенок овладевает почти всей системой звуков языка. Исключение составляют плавные Р и Л, свистящие С и З и шипящие Ж и Ш. Увеличение темпов овладения языком на данной стадии может быть объяснено тем, что в своей речи ребенок пробует выразить не только то, что с ним происходит в данную минуту, но и то, что с ним было раньше, то есть то, что не связано с данной конкретной ситуацией [25].

Параллельно с развитием речи ребенка происходит и развитие мышления. Некоторые авторы считают, что развитие мышления обусловило необходимость более точного выражения сформированных понятий. Это толкает ребенка к овладению точными значениями слов языка, его морфологией и синтаксисом, к совершенствованию фонетики своей речи. Когда речь ребенка освобождается от опоры на воспринимаемую ситуацию, на жест или на действие, это символизирует начало нового периода речевого развития – периода развития языка ребенка в процессе речевой практики. Этот период начинается примерно с 2,5 лет и завершается к 6-ти годам.

Главной особенностью данного периода является то, что речь ребенка в эту пору развивается в процессе речевого общения, отвлеченно от конкретной ситуации, что определяет необходимость развития и совершенствования более сложных языковых форм [26]. Более того, речь ребенка начинает иметь особое значение. Так, взрослые, читая ребенку небольшие рассказы и сказки, предоставляют ему новую информацию. В результате, речь не только отражает то, что уже известно ребенку из собственного опыта, но и открывает то, что ему еще не известно, вводит его в широкий круг новых для него фактов и событий. Он сам начинает рассказывать, иногда фантазируя и очень часто отвлекаясь от реальной ситуации. С полным основанием можно полагать, что на данном этапе речевое общение становится одним из основных источников развития мышления у ребенка. Если на предшествующих этапах отмечается доминирующая роль мышления для развития речи, то на данном этапе речь начинает выступать в качестве одного из основных источников развития мышления, которое развиваясь, в свою очередь формирует предпосылки для совершенствования речевых возможностей ребенка. Он должен не только усвоить множество слов и словосочетаний, входящих в лексику языка, но и научиться грамматически правильно строить свою речь.

Первый этап развития речи ребенка, связанный с практическим обобщением языковых фактов [27]. В возрасте от 2,5 до 4,5 лет ребенок не задумывается о морфологии или синтаксисе языка. Его весьма значимые успехи в овладении языком связаны с практическим обобщением языковых фактов.

Эти практические обобщения не являются сознательными грамматическими понятиями, поскольку они представляют собой «построение по образцу», то есть, основаны на воспроизведении ребенком уже известных ему слов. Основным источником новых слов для него являются взрослые. В своей речи ребенок начинает активно использовать слова, услышанные от взрослых. Например, достаточно часто отмечаются случаи, когда в речи ребенка звучат бранные и даже нецензурные слова, случайно им услышанные и смысл которых он совершенно не понимает. Таким образом, получается, что чаще всего лексика ребенка определяется теми словами, которые являются наиболее употребительными среди его ближайшего окружения, в его семье. Вместе с тем, речь ребенка не является простым подражанием. Ребенок проявляет и творчество в формировании новых слов. Например, желая сказать «совсем маленький жираф», ребенок точно так же, как взрослые строят неологизмы, говорит по аналогии «жирафленочек».

Второй этап развития речи ребенка, связанный с формированием у него логического мышления [28]. Эта стадия развития речи ребенка начинается в возрасте 4-5 лет и характеризуется тем, что развитие его речи теперь тесно связано с формированием у него рассуждающего логического мышления. Ребенок переходит от простых предложений, в большинстве случаев еще не связанных друг с другом, к сложноподчиненным предложениям. В формируемых ребенком фразах начинают дифференцироваться главные, придаточные и вводные предложения. Оформляются причинные («потому что»), целевые («чтобы»), следственные («если») и прочие связи в предложениях, из которых состоит речь ребенка.

К концу шестого года жизни дети обычно полностью осваивают фонетику языка. Их активный словарь составляет 2-3 тысячи слов, а знают они примерно около 14 тысячи слов. Однако, с семантической стороны, речь ребенка в этот период ее развития остается относительно бедной. Значения слов недостаточно точны: порой они слишком сужены или, наоборот, чрезмерно широки. Другая существенная особенность данного периода состоит в том, что дети с трудом могут сделать речь предметом своего анализа. Например, ребенок, практически отлично владеющий звуковым составом языка, до начала обучения чтению с огромным трудом справляется с задачей произвольного разложения слова на звуковые компоненты. Более того, исследования А.Р. Лурия показали, что ребенок испытывает весьма значительные трудности даже при определении смыслового значения слов и словосочетаний, близких по своему значению («сын учителя – учитель сына») [29].

Третий этап развития речи ребенка, связанный с началом изучения языка. Трудности предыдущего периода освоения речи ребенком преодолеваются лишь в ходе следующего, третьего этапа – развития речи в связи с изучением языка. Этот этап речевого развития начинается в конце дошкольного возраста, но его наиболее существенные черты отчетливо проявляются уже при изучении родного языка в школе. Важный вывод, который был сделан Н.Н. Поддьяковым из исследований развития детского мышления, заключается в том, что у детей пройденные этапы и достижения в совершенствовании мыслительных действий

и операций полностью не исчезают, но преобразуются, заменяются новыми, более совершенными [30]. Они трансформируются в структурные уровни организации процесса мышления и выступают как функциональные ступени решения творческих задач. При возникновении новой проблемной ситуации, или задачи, все эти уровни снова могут включаться в поиск процесса ее решения как относительно самостоятельные и вместе с тем как составляющие логические звенья целостного процесса поиска ее решения. Иными словами, детский интеллект уже в этом возрасте функционирует на основе принципа системности. В нем представлены, и при необходимости, одновременно включаются в работу, все виды и уровни мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое.

В дошкольном возрасте начинается развитие понятий, в итоге чего примерно к подростковому возрасту у детей полностью оформляются словесно-логическое, понятийное или абстрактное мышление (его называют теоретическим). Как же идет этот специфический процесс?

Трех-четырёхлетний ребенок может использовать слова, которые взрослые, анализируя смысловую структуру языка и речи, называют понятиями. Однако использует он их иначе, чем взрослый, зачастую не полностью понимая их значение. Ребенок пользуется ими как ярлыками, заменяющими действия или предмет. Ж. Пиаже назвал эту стадию речемышлительного развития детей, ограничивая ее 2-7 годами, дооперациональной по той причине, что здесь ребенок еще фактически не знает и практически не применяет прямых и обратных операций, которые в свою очередь, функционально связаны с использованием понятиями, по крайней мере в их начальной, конкретной форме [31]. В дошкольном детстве (3-7 лет) речь ребенка становится более связанной и приобретает форму диалога. Ситуативность речи, характерная для детей раннего возраста, здесь уступает место контекстной речи, понимание которой, слушающим не требует соотнесения высказывания с ситуацией. У дошкольника по сравнению с ребенком раннего возраста появляется и развивается более сложная, самостоятельная форма речи – развернутое монологическое высказывание. В дошкольном возрасте отмечается развитие речи «про себя» и внутренней речи [32]. Особый интерес для понимания того, как идет процесс развития внутренней речи – именно она является носителем понятий – представляет анализ появления, динамики преобразования и исчезновения так называемой эгоцентрической речи. Эта речь во внешней, словесной форме фиксирует результат деятельности, способствует сосредоточению и сохранению внимания ребенка на отдельных ее моментах и служит средством управления кратковременной и оперативной памятью. Затем постепенно эгоцентрические речевые высказывания ребенка переносятся на начало деятельности и приобретают функцию планирования. Когда же этот этап планирования становится внутренним (это обычно происходит к концу дошкольного детства), эгоцентрическая речь постепенно исчезает и замещается внутренней речью.

В то время, когда появляется эгоцентрическая речь, ребенок по уровню своего интеллектуального развития еще не способен к усвоению правил речевого поведения в диалоге, доступных любому взрослому. У дошкольников

4-5 летнего возраста – того, на котором Ж. Пиаже был выявлен и исследован феномен эгоцентрической речи, еще нет способности осуществлять «рефлексию в коммуникации» и децентрировать свою позицию, т.е. расширить познавательную перспективу до границ понимания и учета позиции другого человека в диалогическом общении [33]. Ребенок этого возраста не имеет еще навыков пользования прагматикой, им усвоены лишь верхние пласты социализированной речи – грамматика и лексика. Ребенок как носитель «врожденной грамматики» не умеет общаться в реальных ситуациях, несмотря на все свои знания синтаксиса, морфологии, лексики и поражающую воображение психолингвистов скорость их приобретения. Язык, как считает О.Ф. Севастьянов, с правилами его функционирования, ребенок усваивает в онтогенезе даже несколько раньше, чем речь, выступающую как способность практического пользования языком [34]. По отношению к лексике, морфологии и грамматике формирование прагматики – правил коммуникативного, социально-психологического поведения в диалоге – запаздывает. Отсюда и эгоцентричность практически уже сформированной в своих основных лингвистических свойствах речи. Ребенок не умеет психологически воздействовать с помощью речи на собеседника, и взрослому кажется, что он и не пытается это делать.

Пользуясь речью и зная многие слова, ребенок еще долгое время не осознает слова как слова, что-то обозначающие, но существующие отдельно от системы символов. Например, многие младшие дошкольники и дети среднего дошкольного возраста на просьбу назвать и пересчитать, сколько слов в предложении, называют только существительные, как бы не замечая глаголов, прилагательных и других частей речи. С понятием «слово» они нередко идентифицируют целое предложение, что, по-видимому, свидетельствует о том, что слово для них – целая мысль.

Следующий шаг в осознании и расчленении детьми речевого потока связан с выделением в предложении субъекта и предиката со всеми относящимися к ним словами и нерасчлененным восприятием того, что находится внутри их. Например, на вопрос: «Сколько слов в предложении «Маленькая девочка ест сладкую конфету»? – ребенок-дошкольник может ответить: «Два». Когда его просят назвать первое слово, он произносит: «Маленькая девочка». На просьбу назвать второе слово отвечает: «Ест сладкую конфету». Далее дети начинают постепенно выделять остальные члены предложений и части речи, кроме союзов и предлогов, и, наконец, многие из них к концу дошкольного детства оказываются в состоянии выделить и назвать все части речи и члены предложения.

К 4-5 годам дети овладевают правилами грамматики родного языка без особых затруднений и без специального обучения. К 6 годам лексикон ребенка состоит примерно из 14 000 слов. Он уже владеет словоизменением, образованием времен, правилами составления предложений. Речь четырехлетнего ребенка включает сложные предложения [35]. Появляются первые развернутые формы диалогической речи. Беседуя друг с другом, дети адресуют друг другу свои высказывания. Между тремя и пятью годами

возрастает частота правильных ответов на специальные вопросы. Слова «этот», «тот», «там» дети начинают употреблять еще на втором году жизни. Однако, полное понимание этих слов приходит к ним лишь через несколько лет. Дети-дошкольники с трудом понимают разницу между словами «этот» и «тот», если отсутствует постоянная точка отсчета. Многие семилетние дети также не различают этих слов, если их собственное положение в пространстве не совпадает с положением говорящего [36].

Особый психологический интерес вызывает вопрос о предпосылках и условиях формирования у детей дошкольного возраста наиболее сложного вида речи – письменной. Определенные позитивные мысли на этот счет высказал Л.С. Выготский [37]. История письма у ребенка начинается значительно раньше того момента, когда учитель впервые вкладывает ему в руки карандаш и показывает, как надо писать буквы. Формирование этой способности своими истоками восходит к началу дошкольного детства и связано с появлением графической символики. Если ребенку 3-4 лет дать задачу записать и запомнить фразу (дети в этом возрасте, естественно, не умеют еще ни читать, ни писать), то сначала ребенок как будто «записывает», чертит на бумаге что-то совершенно бессмысленное, оставляя на ней ничего не значащие черточки, каракули. Однако в дальнейшем, когда перед ребенком ставится задача «прочитать» записанное, то в результате наблюдения за действиями ребенка создается впечатление, что он читает свои изображения, указывая на вполне определенные черточки или каракули, как будто для него они действительно обозначают что-то конкретное. Для ребенка данного возраста нарисованные черточки, по-видимому, что-то значат и превратились уже в мнемотехнические знаки – примитивные указатели для смысловой памяти. С полным основанием, замечает Л.С. Выготский, мы можем видеть в этой мнемотехнической стадии первую предвестницу будущего письма [38]. Простой детский рисунок, в сущности, и является своеобразной символично-графической предпосылкой письменной речи ребенка. Малыш, которому с помощью пиктограммы сложно изобразить какое-либо слово или фразу, поступает следующим образом. Он вместо трудно изобразимого предмета рисует легко изобразимый, но связанный с ним по смыслу предмет или вместо предмета ставит какой-либо условный знак. Иногда предмет заменяется изображением только какой-либо одной его части или схемой. Все эти пути, в конечном счете, ведут уже к переходу от пиктографического к символическому или привычному для нас знаковому письму. Установлено, что первоначально в письменном воспроизведении слов ребенок-дошкольник копирует ритм произносимой фразы в ритмике записываемых графических знаков, а так же длину фразы (в длине «записи»). Ребенок довольно рано обнаруживает тенденцию записывать короткие слова или фразы штрихами соответствующей длины, а длинные – большим количеством каракулей. Дальнейшее развитие письма идет по пути превращения недифференцированной записи в настоящий знак. Штрихи и каракули постепенно заменяются осмысленными фигурами и картинками, они в свою очередь уступают место письменным знакам.

Развитие речи ребенка 5-6 лет идет в нескольких направлениях: совершенствуется ее практическое употребление в общении с другими людьми, вместе с тем речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления. При определенных условиях воспитания ребенок начинает не только пользоваться речью, но и осознавать ее строение, что имеет важное значение для последующего овладения грамотой [39]. На протяжении дошкольного периода продолжает расти словарный запас ребенка. При этом, рост словарного запаса непосредственно зависит от условий жизни и воспитания; индивидуальные особенности здесь наиболее заметны, чем в любой другой области психического развития. Усвоение языка определяется активностью самого ребенка по отношению к языку. Эта активность проявляется при словообразовании и словоизменении. Именно в этом возрасте обнаруживается чуткость к языковым явлениям. Наряду с ориентировкой на смысл слов, на обозначаемую словами действительность дети обнаруживают большой интерес к звуковой форме слова независимо от его значения. Они с увлечением упражняются в сочинении рифм. Чрезвычайная активность ребенка по отношению к языку лишь выливается в стихотворную форму, это далеко еще не поэтическое творчество. Ориентировка, как на смысловую, так и на звуковую сторону языка осуществляется в процессе его практического применения, и до известного момента нельзя говорить об осознанности речи, что предполагает усвоение соотношения между звучанием слова и его значением. Однако, постепенно развивается языковое чутье и происходит связанная с ним умственная работа.

Фонематический слух формируется у ребенка на основе непосредственного речевого общения [40]. Уже к концу раннего детства дети хорошо дифференцируют слова, отличающиеся друг от друга хотя бы только одним звонким или глухим, твердым или мягким звуком. Таким образом, первичный фонематический слух оказывается достаточно развитым очень рано. Однако, производить звуковой анализ слова, расчленять слово на составляющие его звуки и устанавливать порядок звуков в слове ребенок не умеет и к концу дошкольного периода. Речевое общение не ставит перед ним такие задачи. Поэтому часто ребенок 5-6 лет затрудняется дать анализ слов, содержащих, например, три - четыре звука. Однако обучение детей звуковому анализу слова показало, что при определенных условиях даже младшие дошкольники могут выделять первый и последний звук в слове. При анализе звукового состава слова ребенок начинает произносить его особым образом – с интонационным выделением того звука, который затем должен быть назван отдельно. Например, слово «морж» дети произносят «м-м-морж», если им нужно выделить первый звук, и «морж-ж-ж», если стоит задача выделить последний звук. Начиная с 5 лет дети могут производить полный звуковой анализ слова, если они овладевают приемом подчеркнутого произношения отдельных звуков. Такой прием позволяет детям свободно ориентироваться в звуковом составе слова.

В отличие от практического овладения речью, которое в 5-6 летнем возрасте идет весьма успешно, осознание самой речевой действительности (как действительности, самостоятельно существующей) и осознание словесного

состава речи, зачастую, значительно отстает [41]. Долгое время, в процессе общения ребенок ориентируется не на словесный состав речи, а на предметную ситуацию, которая и определяет для него понимание слов. Но для овладения грамотой ребенку необходимо научиться осознавать словесный состав речи. Без специального обучения дети относятся к предложению как к единому смысловому целому, единому словесному комплексу, который обозначает собой реальную ситуацию. В том случае, если ребенок начинает читать, он начинает осознавать и словесный состав речи. Однако, при стихийном формировании способности к осознанию словесного состава речи складывается чрезвычайно медленно. Значительно ускоряет формирование этой способности специальное обучение, благодаря которому к концу дошкольного возраста дети начинают четко вычленять слова в предложении.

Одна из основных функций речи - коммуникативная [42]. Уже в раннем детстве ребенок пользуется речью как средством общения. Однако, он общается только с близкими или хорошо знакомыми людьми. Общение в конкретной ситуации по поводу тех или иных действий и предметов осуществляется с помощью ситуативной речи. Эта речь представляет собой вопросы, возникающие в связи с деятельностью или при знакомстве с новыми предметами или явлениями, ответы на вопросы, наконец, определенные требования. Ситуативная речь вполне ясна собеседнику, но обычно непонятна постороннему лицу, не знающему ситуации. Под влиянием окружающих ребенок начинает перестраивать ситуативную речь на речь, более понятную слушателю. Постепенно он вводит вместо бесконечно повторяющихся местоимений существительные, которые вносят определенную ясность. У пятилетних детей, когда они пытаются что-то рассказать, появляется типичная для их возраста речевая конструкция: ребенок сначала вводит местоимение «она» или «он», а затем, как бы чувствуя неясность своего изложения, поясняет местоимение существительным: «Она (девочка) пошла». «Она (корова) забодала». «Он (волк) напал» и т.д. Это существенный этап в речевом развитии ребенка. Ситуативный способ изложения как бы прерывается пояснениями, ориентированными на собеседника. Вопросы по поводу содержания рассказа вызывают на этом этапе речевого развития желание ответить более подробно и понятно.

По мере расширения круга общения и по мере роста познавательных интересов ребенок овладевает контекстной речью [43]. Контекстная речь достаточно полно описывает ситуацию с тем, чтобы она была понятной без ее непосредственного восприятия. Пересказ книг, рассказ об интересном факте или описание предмета не могут быть поняты слушателем без вразумительного изложения. Ребенок начинает предъявлять требования к самому себе и пытается следовать им при построении речи. Овладевая законами построения контекстной речи, ребенок не перестает пользоваться ситуативной речью.

Особым типом речи ребенка является объяснительная речь. В пятилетнем возрасте у ребенка появляется потребность объяснять сверстнику содержание предстоящей игры, устройство игрушки и многое другое. Часто даже незначительное недопонимание приводит к взаимному неудовольствию

говорящего и слушателя, к конфликтам и недоразумению. Объяснительная речь требует определенной последовательности изложения, выделения и указания главных связей и отношений в ситуации, которую собеседник должен понять.

Известно, что на протяжении дошкольного возраста речь ребенка превращается в средство планирования и регуляции его практического поведения. В этом заключается вторая функция речи – планирующая [44]. Выполнять эту функцию речь начинает в связи с тем, что она сливается с мышлением ребенка. Мышление ребенка в раннем детстве включено в его практическую предметную деятельность. Речь ребенка, возникающая во время деятельности и обращенная к себе самому, называется эгоцентрической речью [45]. На протяжении дошкольного возраста эгоцентрическая речь не изменяется. В ней появляются высказывания, не просто констатирующие то, что делает ребенок, а предваряющие и направляющие его практическую деятельность. Такие высказывания выражают образную мысль ребенка, опережающую практическое поведение. Ближе к старшему дошкольному возрасту, эгоцентрическая речь встречается реже. Если ребенок в это время ни с кем не общается, чаще всего он выполняет работу молча. Это не значит, однако, что его мышление перестает протекать в речевой форме. Эгоцентрическая речь подвергается интериоризации, превращается во внутреннюю речь и в этой форме сохраняет свою планирующую функцию. Эгоцентрическая речь является, таким образом, промежуточной ступенью между внешней и внутренней речью ребенка.

Следующая функция речи – знаковая [46]. В игре, рисовании и других видах деятельности, ребенок открывает для себя возможность использовать предметы-знаки в качестве заместителей отсутствующих предметов. Развитие речи как знаковой формы деятельности не может быть понято вне соотношения с развитием других знаковых форм. В игре ребенок открывает знаковый смысл предмета-заместителя, а в рисовании – знаковый смысл графических построений. Одновременное называние одним словом-наименованием отсутствующего предмета и его заместителя или предмета и графического построения насыщает значение слова знаковым смыслом. На этапе развития знаковой функции в дошкольном возрасте ребенок интенсивно продвигается в пространстве знаковых замещений объективных природных и собственно человеческих реалий. Знаковая функция речи – ключ для вхождения в мир человеческого социально-психологического пространства, средство для понимания людьми друг друга. Через овладение знаками ребенок начинает соответствовать уровню знакового развития цивилизации, становится современником своего века.

Генетически самая древняя функция, свойственная всем высокоорганизованным животным - экспрессивная функция [47]. Вся эмоциональная сфера работает на экспрессивную функцию речи, окрашивая ее коммуникативную и все остальные стороны. Экспрессивная функция сопутствует всем видам речи, начиная от автономной речи (речи для себя). В дошкольном возрасте, особенно в возрасте четырех лет, чувства господствуют над всеми сторонами жизни ребенка, придавая им особую окраску и

выразительность. Маленький ребенок еще не умеет управлять своими переживаниями, он почти всегда оказывается в плену у захвативших его чувств. Общаясь с другими людьми, ребенок в речи проявляет свое эмоциональное отношение к тому, о чем он стремится рассказать, или к самим участникам общения. Экспрессивная функция пронизывает не только невербальные формы общения, но и влияет на построение речи ребенка. Эта особенность детской речи делает ее весьма выразительной. Эмоциональная непосредственность детской речи с приятнью принимается окружающими ребенка взрослыми. Для хорошо рефлексирующего малыша это может стать средством воздействия на взрослого. Однако, «детскость», нарочито демонстрируемая ребенком, не принимается большинством взрослых, поэтому ему приходится совершать над собой усилие – контролировать себя и быть естественным, не демонстративным.

Таким образом, речь выполняет в жизни человека самые разнообразные функции - общения, регуляции поведения и деятельности, эмоциональной окраски. Все функции речи связаны между собой: они формируются посредством друг друга и функционируют одна в другой. Для того, чтобы выполнить все свои функции, речь проходит сложный и большой путь развития, тесно связанный с общим психическим становлением ребенка - обогащением его деятельности, восприятия, мышления, воображения, эмоционально-волевой сферы.

2.2 Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Впервые научное объяснение такому отклонению в развитии, каким является общее недоразвитие речи, было дано Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР (Г.И. Жаренковой, Г.А. Каше, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребовой и др.) в 50-60-е гг. XX в. [48].

Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой стороне речи.

Своеобразие развития словарного состава и грамматического строя языка при общем недоразвитии речи показано в исследованиях М.В. Богданова-Березовского, В.К. Орфинской, Б.М. Гриншпуна, Селиверстов В.И., Т.Б. Филичевой и др. [49].

Приведенные положения особенно значимы для коррекционной работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР). В логопедии как педагогической науке понятие «общее недоразвитие речи» применяется к такой форме патологии речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, когда нарушается формирование всех компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения. При

общем недоразвитии речи отмечается позднее ее появление, скудный запас слов, дефекты произношения и фонемообразования.

Общее недоразвитие речи имеет разную степень выраженности: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития.

Исходя из коррекционных задач, Р.Е. Левиной была предпринята попытка сведения многообразия речевого недоразвития к трем уровням [50]. Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование речевых компонентов. Переход от одного уровня к другому характеризуется появлением новых речевых возможностей.

По степени тяжести проявления дефекта условно выделяют четыре уровня общего недоразвития речи. Первые три уровня выделены и подробно описаны Р.Е. Левиной, четвертый уровень представлен в работах Т.Б. Филичевой [51].

На первом уровне речевого развития у детей старшего дошкольного возраста речь почти полностью отсутствует: она состоит из звукоподражаний, аморфных слов-корней. Свою речь дети сопровождают жестами и мимикой. Однако она остается непонятной для окружающих. Отдельные слова, которыми они пользуются, неточны по звуковому и структурному составу. Дети одним названием обозначают различные предметы, объединяя их по сходству отдельных признаков, вместе с тем один и тот же предмет в разных ситуациях они называют разными словами, названия действий заменяют названиями предметов. Фразы на данном уровне речевого развития нет. Стараясь рассказать о каком-либо событии, дети произносят отдельные слова, иногда одно-два искаженных предложения. Небольшой запас слов отражает непосредственно воспринимаемые через органы чувств, предметы и явления. При глубоком недоразвитии преобладают корневые слова. Пассивный запас слов шире активного; создается впечатление, что дети все понимают, но сами сказать ничего не могут. «Неговорящие» дети не воспринимают грамматических изменений слова. Они не различают форм единственного и множественного числа существительных, прилагательных, прошедшего времени глагола, форм мужского и женского рода, не понимают значения предлогов. Звуковой состав одного и того же слова у них непостоянен, артикуляция звуков может меняться, способность воспроизводить слоговые элементы слова у них нарушена. На уровне лепетной речи звуковой анализ недоступен, задача выделения звуков часто непонятна сама по себе.

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, в нем различаются слова, обозначающие предметы, действия, качества. На этом уровне дети пользуются личными местоимениями, простыми предложениями и союзами. Возникает возможность 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 прибегают к пояснениям с помощью жестов. Существительные употребляются детьми в именительном падеже, глаголы - в инфинитиве, падежные формы и формы числа бывают аграмматичны, ошибки наблюдаются и в употреблении числа и рода глаголов. Прилагательные встречаются в речи довольно редко и не согласуются в предложении с другими словами. Звуковая сторона речи носит искаженный характер. Неправильно произносимые звуки могут относиться к 3-4-й фонетическим группам, например: переднеязычным (свистящие, шипящие, сонорные), заднеязычным и губным. Гласные артикулируются неотчетливо. Твердые согласные часто звучат смягченно. Воспроизведение слоговой структуры слова становится более доступным, дети повторяют слоговой контур слова, но звуковой состав их остается неточным. Звуковой состав односложных слов передается правильно. При повторении двусложных слов встречается выпадение звука, в трехсложных словах отмечаются перестановки и пропуски звуков, четырех-, пятисложные слова укорачиваются до двух-трех слогов.

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-четырёх слов. Сложные предложения в речи детей отсутствуют. В самостоятельных высказываниях отсутствует правильная грамматическая связь, логика событий не передается. К числу ошибок словоизменения относятся: смешение в косвенных падежах окончаний существительных; замена окончаний существительных среднего рода окончанием женского рода; ошибки в падежных окончаниях имен существительных; неправильное соотнесение существительных и местоимений; ошибочное ударение в слове; неразличение вида глаголов; неправильное согласование прилагательных с существительными; неточное согласование существительных и глаголов. Звуковая сторона речи на данном уровне значительно более сформирована, дефекты произношения касаются сложных по артикуляции звуков, чаще шипящих и сонорных. Перестановки звуков в словах касаются лишь воспроизведения незнакомых, сложных по слоговой структуре слов.

Четвертый уровень речевого развития характеризуется отдельными пробелами в развитии лексики и грамматического строя. На первый взгляд ошибки кажутся несущественными, однако их совокупность ставит ребенка в затруднительное положение при обучении письму и чтению. Учебный материал воспринимается слабо, степень его усвоения очень низкая, правила грамматики не усваиваются.

К ОНР могут приводить различные неблагоприятные воздействия, как во внутриутробном периоде развития, так и во время родов, а также, в первые годы жизни ребенка.

В.П. Глухов указывает характерные особенности, присущие высказываниям детей с ОНР: нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, явно выраженная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи [52].

Общее речевое недоразвитие сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает наличие вторичных дефектов. Так, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями (сравнения, классификации, анализа, синтеза), дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями.

Данные экспериментальных исследований Т.Д. Барменковой свидетельствуют о том, что дошкольники с ОНР по уровню сформированности логических операций значительно отстают от своих нормально развивающихся сверстников. Автор выделяет четыре группы детей с ОНР по степени сформированности логических операций [53].

Дети, вошедшие в первую группу, имеют достаточно высокий уровень сформированности невербальных и вербальных логических операций, соответствующий показателям детей с нормальным речевым развитием, познавательная активность, интерес к заданию высоки, целенаправленная деятельность детей устойчива и планомерна.

Уровень сформированности логических операций детей, вошедших во вторую группу, ниже возрастной нормы. Речевая активность у них снижена, дети испытывают трудности приема словесной инструкции, демонстрируют ограниченный объем кратковременной памяти, невозможность удержать словесный ряд.

У детей, отнесенных к третьей группе, целенаправленная деятельность нарушена при выполнении как вербальных, так и невербальных заданий. Для них характерны недостаточная концентрация внимания, низкий уровень познавательной активности, низкий объем представлений об окружающем, трудности установления причинно-следственных связей. Однако дети имеют потенциальные возможности для овладения абстрактными понятиями, если им будет оказана помощь со стороны.

Для дошкольников, вошедших в четвертую группу, характерно недоразвитие логических операций. Логическая деятельность детей отличается крайней неустойчивостью, отсутствием планомерности, познавательная активность детей низкая, контроль над правильностью выполнения заданий отсутствует.

Ряд авторов отмечают у детей с ОНР недостаточные устойчивость и объем внимания, ограниченные возможности его распределения (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова) [54]. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с ОНР снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. У детей с первым

уровнем речевого развития низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

В работе «Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с ОНР и нормально развитой речью» Л.И. Белякова, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова, Э.Л. Фигередо представили результаты исследования психических функций [55].

При зрительном опознании предмета в усложненных условиях дети с общим недоразвитием воспринимали образ предмета с определенными трудностями, им требовалось больше времени для принятия решения, отвечая, они проявляли неуверенность, допускали отдельные ошибки в опознании. При выполнении задачи «приравнивание к эталону» они использовали элементарные формы ориентировки. Например, при выполнении заданий по моделирующему перцептивному действию дети с ОНР меньше применяли способ зрительного соотнесения. Исследование зрительного восприятия позволяет сделать вывод о том, что у детей с ОНР оно сформировано недостаточно. Исследование мнестических функций позволяет заключить, что запоминание словесных стимулов у детей с ОНР значительно хуже, чем у детей без речевой патологии. Исследование функции внимания показывает, что дети с ОНР быстро устают, нуждаются в побуждении со стороны экспериментатора, затрудняются в выборе продуктивной тактики, ошибаются на протяжении всей работы. Нарушение внимания и памяти проявляется у таких детей в следующем: они трудно восстанавливают порядок предметов или картинок после их перестановки, не замечают неточности в рисунках-шутках, не всегда выделяют предметы, геометрические фигуры или слова по заданному признаку.

Наряду с общей соматической ослабленностью детям с ОНР присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы: движения у них плохо координированы, скорость и четкость их выполнения снижены. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. У детей с ОНР отмечается недостаточная координация движений во всех видах моторики - общей, мимической, мелкой и артикуляционной.

Связь пальцевой моторики и речевой функции была подтверждена исследованиями ученых Института физиологии детей и подростков (А.В. Антакова-Фомина, М.И. Кольцова, Е.И. Исенина) [56]. Если движения пальцев соответствуют возрасту, установили они, то и речь соответствует возрасту, если развитие движений отстает, то и речь не соответствует возрастным нормам.

У значительного большинства детей с общим недоразвитием речи пальцы малоподвижны, движения их неточные или несогласованные. Многие держат ложку в кулаке либо с трудом берут правильно кисточку и карандаш, иногда не могут застегивать пуговицы, зашнуровывать обувь.

Наступает момент в жизни детей с общим недоразвитием речи, когда они начинают связывать уже приобретаемые слова друг с другом. Слова, соединяемые в предложения, не имеют никакой грамматической связи между собой. Существительные и их фрагменты используются преимущественно в именительном падеже, а глаголы и их фрагменты в инфинитиве и повелительном наклонении. Из-за дефектов произношения аграмматизма и

укорочения длины слов высказывания детей непонятны для окружающих. Уже на самых ранних этапах усвоения родного языка у детей с нарушениями развития речи обнаруживается острый дефицит в тех элементах языка, которые являются носителями не лексических, а грамматических значений, что связано с дефектом функций общения и преобладанием механизма имитации услышанных слов.

Дети с общим недоразвитием речи малоактивны, инициативы в общении они обычно не проявляют. В исследованиях Ю.Ф. Гаркуши и В.В. Коржевиной отмечается, что [47]:

- у дошкольников с ОНР имеются нарушения общения, проявляющиеся в незрелости мотивационно-потребностной сферы;

- имеющиеся трудности связаны с комплексом речевых и когнитивных нарушений;

- преобладающая форма общения со взрослыми у детей 5 лет ситуативно-деловая, что не соответствует возрастной норме.

Наличие общего недоразвития у детей приводит к стойким нарушениям деятельности общения. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей и создаются серьезные проблемы на пути их развития и обучения. Л.Г. Соловьева отмечала, что взаимообусловленность речевых и коммуникативных умений у данной категории детей приводит к тому, что такие особенности речевого развития, как бедность и недифференцированность словарного запаса, явная недостаточность глагольного словаря, своеобразие связанного высказывания, препятствуют осуществлению полноценного общения, следствием этих трудностей являются снижение потребности в общении, несформированность форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь), особенности поведения; незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм [57].

В результате исследования О.С. Павловой речевой коммуникации дошкольников с ОНР были выявлены следующие особенности: в структуре групп данной категории детей действуют те же закономерности, что и в коллективе нормально говорящих детей, т.е. уровень благоприятности взаимоотношений является достаточно высоким, число «предпочитаемых» и «принятых» детей значительно превышает число «непринятых» и «изолированных» [49]. Между тем дети, как правило, затрудняются дать ответ о мотивах своего выбора товарища, т.е. достаточно часто они ориентируются не на собственное личностное отношение к партнеру по игре, а на выбор и оценку его педагогом.

Среди «непринятых» и «изолированных» чаще всего оказываются дети, которые плохо владеют коммуникативными средствами, находятся в состоянии неуспеха во всех видах детской деятельности. Их игровые умения, как правило, развиты слабо, игра носит манипулятивный характер; попытки общения этих детей со сверстниками не приводят к успеху и нередко заканчиваются вспышками агрессивности со стороны «непринятых».

Характерологические особенности детей с общим недоразвитием речи заметны любому воспитателю. Это проявляется на занятиях, в игровой и

бытовой деятельности. На занятиях часть детей быстро утомляются, начинают вертеться, разговаривать, т.е. перестают воспринимать учебный материал. Другие, напротив, сидят тихо, спокойно, но на вопросы не отвечают или отвечают невпопад, задания не воспринимают, а иногда и не могут повторить ответ товарища.

У дошкольников, имеющих недоразвитие речи, просматриваются тенденции непонимания со стороны окружающих, неудовлетворенной потребности в признании, трудностей общения, противоречивого отношения к себе и окружающим [58]. При этом у таких детей возникают негативные эмоциональные состояния: общая психическая напряженность, эмоциональная нестабильность, эмоциональная расторможенность или заторможенность. Становление дошкольника как субъекта общения зависит от взаимоотношений с родителями, педагогом (воспитателем), от взаимоотношений со сверстниками, от уровня развития его социально-коммуникативных качеств и свойств личности [59]. Ребенок с недоразвитием речи, безуспешно пытается различными неадекватными способами добиться социального признания, а в результате оказывается отверженным. Он характеризуется постоянным чувством вины, возникающим в силу неадекватной самооценки. У такого ребенка часто возникает противоречие между нереальным уровнем притязаний и недоверием к себе, своим возможностям, которое распространяется и на отношение ребенка к окружающим. Нарушения в побудительном компоненте коммуникативной активности (дисгармония мотивов) связаны с социальной неразвитостью ребенка, которая и порождает его неадекватное поведение. Применение специального педагогического комплекса обеспечивает существенное личностное развитие детей с ОНР. У них появляется восприятие сверстника как делового партнера, внимание и даже чувствительность к партнеру в процессе игрового сотрудничества, что выражается в росте речевой активности в игре, а также возникновение у части детей диалогов, связанных с интерактивным взаимодействием и направленными на согласование и «пошаговое» планирование совместных действий [60]. Другими словами, диалог, интерактивное взаимодействие и действия в воображаемом (умственном) плане в результате взаимопроникновения преобразовались в единую систему коммуникативно-деятельностного взаимодействия, в котором функциональная нагрузка диалога состоит в организации и планировании совместной деятельности.

Дети с ОНР старшего дошкольного возраста в условиях специально организованной образовательной среды оказываются способны к переходу от выраженной эгоцентрической позиции к другим, более продуктивным с точки зрения коммуникативной компетенции («над», «под», «рядом», «на равных»). В их речи наряду с требованиями появляются просьбы, предложения, возражения и согласительные высказывания в коммуникативных эпизодах.

Использование специального педагогического воздействия позволяет сформировать все стороны коммуникативно-деятельностного взаимодействия. Овладение детьми с ОНР механизмами предметно-практического сотрудничества становится решающим фактором возникновения и развития

диалога, который становится ведущим средством программирования самой деятельности [61].

Итак, из всего вышесказанного можно сделать следующие выводы у детей с ОНР значительно хуже, чем у сверстников с нормальной речью, сформированы зрительное восприятие, пространственные представления, внимание и память, артикуляционная и пальцевая моторика, недостаточно сформировано словесно-логическое мышление. Общее недоразвитие речи у детей приводит к стойким нарушениям общения, плохо развитая речь препятствует установлению у них полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет контакты со взрослыми и может приводить к изоляции этих детей к коллективе сверстников.

3 Исследование речевых и коммуникативных навыков у детей 5-6 лет

3.1 Диагностика речевых и коммуникативных навыков у детей 5-6 лет

Цель исследовательской работы: определить взаимосвязь речи и коммуникативных навыков у детей 5-6 лет с применением комплекса методов

научного исследования – наблюдение, беседа, тестирование, математической и статистической обработки.

Исследовательская работа была проведена на базе ясли-сада «Жұлдызай», города Ерейментау.

В исследовании приняли участие две старшие группы в количестве 60 детей дошкольного возраста 5-6 лет, 32 мальчика и 28 девочек. В ходе обследования были выявлены дети с низким, средним, высоким уровнем речевого развития и коммуникативных навыков. Поименный список детей приведен в таблицах 1 и 2 (Приложение А).

Исследовательская работа включала в себя два этапа.

1. Первый этап – диагностический, обследование детей 5-6 лет с целью оценки состояния речевого развития и уровня коммуникативных навыков.

2. Второй этап – обобщающий, на основе полученных результатов обследования выявить имеется ли взаимосвязь между уровнем развития речи и коммуникативными навыками у детей 5-6 лет.

На первом этапе исследования были применены методы наблюдения, беседы, тестирования. Чтобы обследование проходило успешно, не занимало много времени, важно было быстро установить хороший контакт с ребенком. С этой целью, ребенку предлагалось выбрать себе игрушку, поиграть с ней или взять бумагу, карандаш и нарисовать что-либо по его усмотрению. Рисунок или игра также служили дополнительным материалом и позволили расширить данные обследования, и вместе с тем создать непринужденную обстановку, которая способствовала налаживанию более тесного контакта с ребенком. Наблюдая за его самостоятельными действиями, необходимо было ненавязчиво подсказывать варианты игры (рисунка), подбадривать ребенка, пытаясь войти к нему в доверие и расположить к себе. Это, в свою очередь, помогло вызвать у ребенка хороший эмоциональный настрой, доброжелательное отношение к ситуации эксперимента.

Беседа с ребенком является одним из основных приёмов обследования речи [62].

Цель беседы: выявить общий кругозор ребенка и возможности связных высказываний; наблюдать за поведением обследуемого.

В ходе беседы было отмечено, какими ответами пользуется ребенок, односложными или фразовыми, насколько они развернуты, правильны ли по содержанию, как оформляет отдельные слова и предложения грамматически и фонетически. При выявлении развития (недоразвития) дошкольников в процессе беседы уделялось внимание самостоятельности высказывания, так как в данный момент ослаблялся контроль над речью, что помогло выявить

отдельные проявления, характерные для недоразвития речи. Вопросы и содержание беседы были продуманы заранее. Тема была простой, близкой и хорошо знакомой ребенку. Например, беседа, касающаяся непосредственно знаний ребенка о самом себе. Вопросы были сформулированы конкретно, чтобы ребенок мог легко их понять и правильно ответить (Приложение Б).

Обследование речи [63].

Цель: определить уровень речевого развития ребенка, проверить различные стороны пользования устной речью, такие как навык связного рассказывания, грамматический строй, словарь, слоговая структура, наличие и частота употребления различных частей речи, грамматических форм и конструкций.

Важно было установить не только наличие того или иного нарушения речи, например неправильной грамматически, но и степень ее устойчивости, отметить, как ребенок использует помощь и может ли затем применить ее при решении другого задания, например выбрать правильную грамматическую форму из двух предъявленных. При оценке речи, обследуемых детей, учитывалось насколько соответствует уровень речевого развития ребенка возрастной норме; насколько примерный предложенный объем задания ему доступен; какова степень сформированности грамматического строя речи, слоговой структуры слова, в сравнении с основной массой хорошо говорящих дошкольников [64].

Составление рассказа по картинкам. При подборе сюжетных картинок для рассказов необходимо было учитывать, чтобы их содержание было доступно детям, связано с жизнью детсада или знакомой окружающей обстановкой. Сначала предлагалось внимательно рассмотреть картинку (1—2 мин). Затем ребенку были заданы вопросы, чтобы выявить, насколько правильно понято ее содержание. Далее, ребенку предлагалось составить рассказ.

Составление рассказа по серии картинок. Ребенку были предложены серии из 2-х, 3-х картинок. Предварительно перед ребенком раскладывались картинки, и на примере I серии объяснялась последовательность раскладки картинок. После этого ребенку предлагалось разложить картинки, рассмотреть их, ответить на вопросы по содержанию. Далее дети самостоятельно рассказывали о том, что изображено на картинках.

Пересказ. Детям предлагалось пересказать рассказ, прочитанный взрослым. Необходимо было определить, насколько дети умеют слушать, как понимают содержание рассказа, запоминают его и пересказывают. Тексты были выбраны с простым и понятным содержанием и четко выраженными началом, серединой и концом.

Составление рассказа-описания игрушки или предмета. Были отобраны 2 красочные игрушки (девочкам - красивую куклу, мальчикам — большую машину «самосвал»). Ребенку предлагалось внимательно рассмотреть игрушку (потрогать), а потом рассказать о ней. При этом, предлагалось рассказать про куклу все: как ее зовут, какая она по размеру, из чего сделана, во что одета, что завязано у нее на голове и т. д. Если у ребенка возникали затруднения, и при ответе он не мог сразу рассказать про игрушку, то психолог повторял вопросы или предлагал свой образец рассказа (Приложение Б).

Обследование словарного запаса. Для обследования словарного запаса были составлены списки слов, которые дети должны были понимать и употреблять в своей речи. Выделенный словарный минимум был определен с учетом программных требований массового детского сада по всем видам деятельности в старших группах (Приложение Б). При обследовании словаря

был использован принцип вариативности задания, соблюдалось постепенное нарастание сложности. В процессе проведения выше обозначенных методик, велся протокол, в котором отмечалось наличие и частота употребления ребенком различных частей речи, грамматических форм и конструкций: существительные, глаголы, прилагательные в обычной форме, прилагательные в сравнительной степени, прилагательные в превосходной степени, наречия, местоимения, союзы, предлоги, сложные предложения и конструкции (Приложение Б). На основании этих данных строился вывод об уровне развития речи дошкольников 5-6 лет. Результаты обследования речевого развития детей старших групп «А» и «Б», были оформлены в таблицах (Приложение В). Полученные результаты показали, что в обследуемых группах у детей 5-6 лет неравномерно сформировано умение составлять рассказ. Причем, качество выполнения задания зависело от количества предъявляемых картинок. Более высокая продуктивность при составлении рассказа по одной картинке, низкий уровень продуктивности при составлении рассказа по серии картинок. Для наглядности, полученных результатов, все качественные показатели перевели в процентные по уровню успешности: высокий уровень – ребенок справился с простым и сложным заданием самостоятельно; средний уровень – ребенок справился с простым заданием и сложным заданием выполнил при наличии организующей помощи; низкий уровень – ребенок и простое и сложное задание выполнил при наличии коррекционной помощи. Успешность выполнения простого задания – составление рассказа по одной картинке в старшей группе «А», в соответствии с рисунком 1.

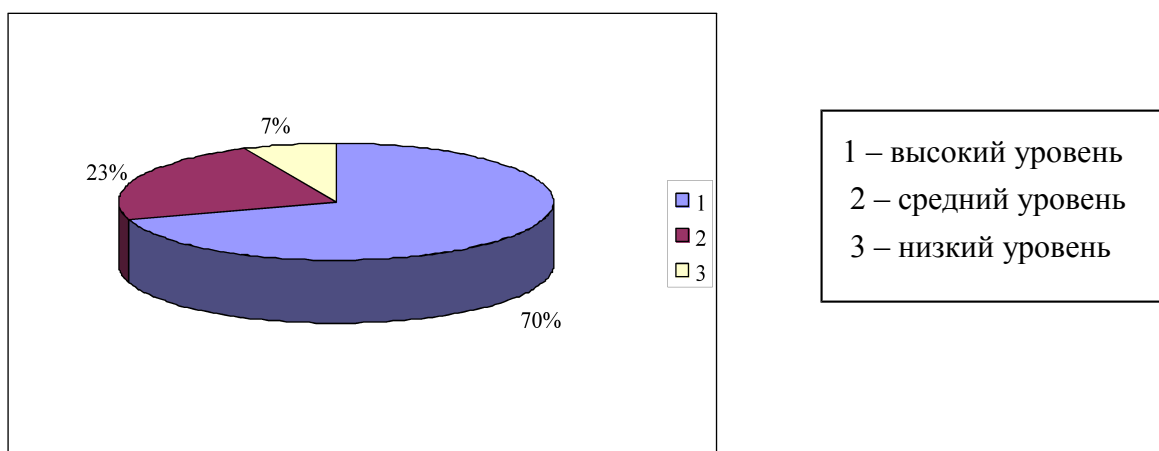


Рисунок 1 – Результаты старшей группы «А» по составлению рассказа по одной картинке

Степень выполнения: 1 – высокий уровень, 2 – средний уровень, 3 – низкий уровень

Из группы 21 ребенок имеет высокий уровень, 7 – средний и 2 ребенка низкий. Из диаграммы видно, что только 70% детей самостоятельно справились с предложенным заданием, 30 % детей нуждались в оказании организующей и коррекционной помощи.

Успешность выполнения сложного задания – составление рассказа по серии картинок в старшей группе «А», – в соответствии с рисунком 2.

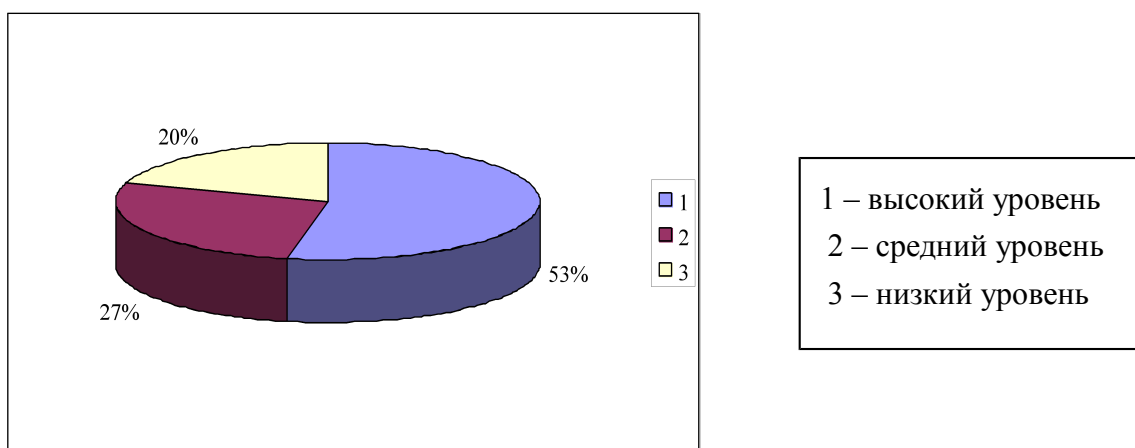


Рисунок 2 – Результаты старшей группы «А» по составлению рассказа по серии картинок

Степень выполнения: 1 – высокий уровень, 2 – средний уровень, 3 – низкий уровень

Из группы 16 человек имеют высокий уровень, 8 человек – средний, 6 – низкий. Полученные результаты показали, что с более трудным заданием самостоятельно справились 53% детей, 47% детей нуждались в организующей и коррекционной помощи взрослого.

Успешность выполнения простого задания – составление рассказа по одной картинке в старшей группе «Б», в соответствии с рисунком 3.

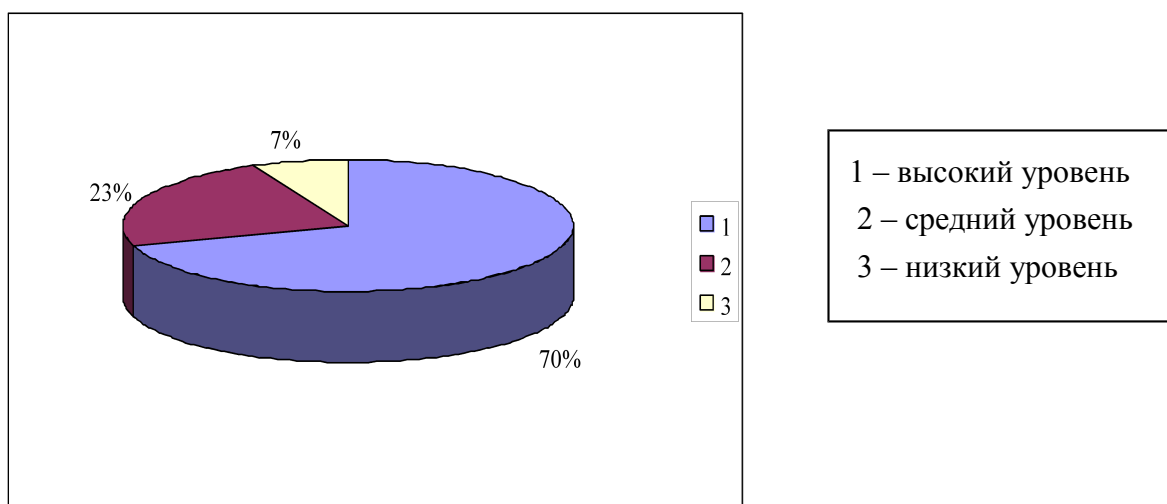


Рисунок 3 – Результаты старшей группе «Б» по составлению рассказа по одной картинке

Степень выполнения: 1 – высокий уровень, 2 – средний уровень, 3 – низкий уровень

Из диаграммы видно, что только 70% детей самостоятельно справились с предложенным заданием, 30 % детей нуждались в оказании организующей и коррекционной помощи.

В группе «Б» такое же количество детей с высоким, средним и низким уровнем, как и в группе «А».

Успешность выполнения сложного задания – составление рассказа по серии картинок в старшей группе «Б», – в соответствии с рисунком 4.

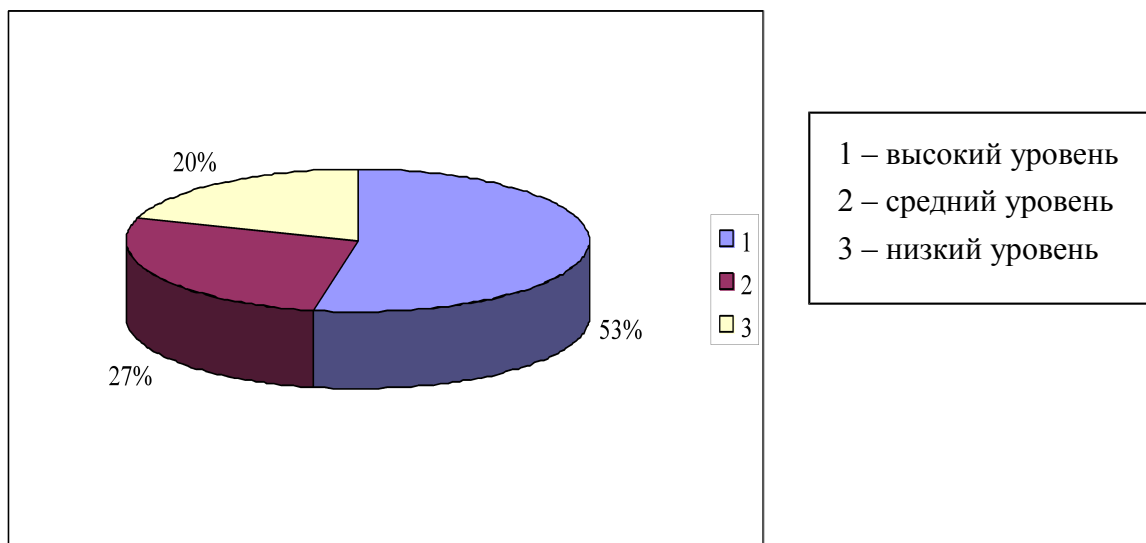


Рисунок 4 – Результаты старшей группы «Б» по составлению рассказа по серии картинок

Степень выполнения: 1 – высокий уровень, 2 – средний уровень, 3 – низкий уровень

В группе «Б» 16 человек имеют высокий уровень, 8 человек – средний, 6 – низкий. Полученные результаты показали, что с более трудным заданием самостоятельно справились 53% детей (16 человек), 47% детей нуждались в организующей и коррекционной помощи взрослого.

Результаты обследования умения составлять пересказ и рассказ-описание игрушки показали, что успешность выполнения данных заданий напрямую была связана с характером предъявляемого стимульного материала, а именно, опора на наглядный стимульный материал – игрушку – позволила детям более успешно справиться с составлением рассказа-описания по сравнению с пересказом, опираясь на механическую память (Приложение В). Качественные показатели перевели в процентные по степени успешности выполнения задания: высокий уровень – ребенок справился с заданием самостоятельно, средний уровень – ребенку необходима была коррекционная помощь, низкий уровень – ребенок выполнил задание только при наличии массивной коррекционной помощи взрослого.

Успешность выполнения пересказа в старшей группе «А», в соответствии с рисунком 5.

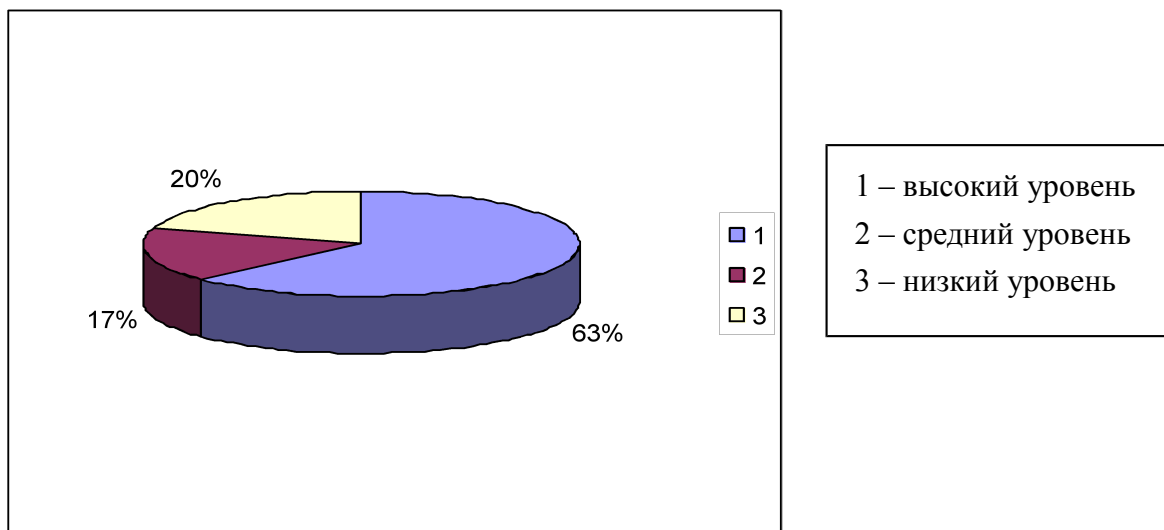


Рисунок 5 – Результаты выполнения пересказа в старшей группе «А»

Степень выполнения: 1 – высокий уровень, 2 – средний уровень, 3 – низкий уровень

19 человек имеют высокий уровень, 5 – средний и 6 – низкий.

Из диаграммы видно, что 63% детей самостоятельно справились с выполнением задания, 37% детей нуждались в организующей и коррекционной помощи взрослого.

Успешность составления рассказа-описания игрушки в старшей группе «А», в соответствии с рисунком 6.

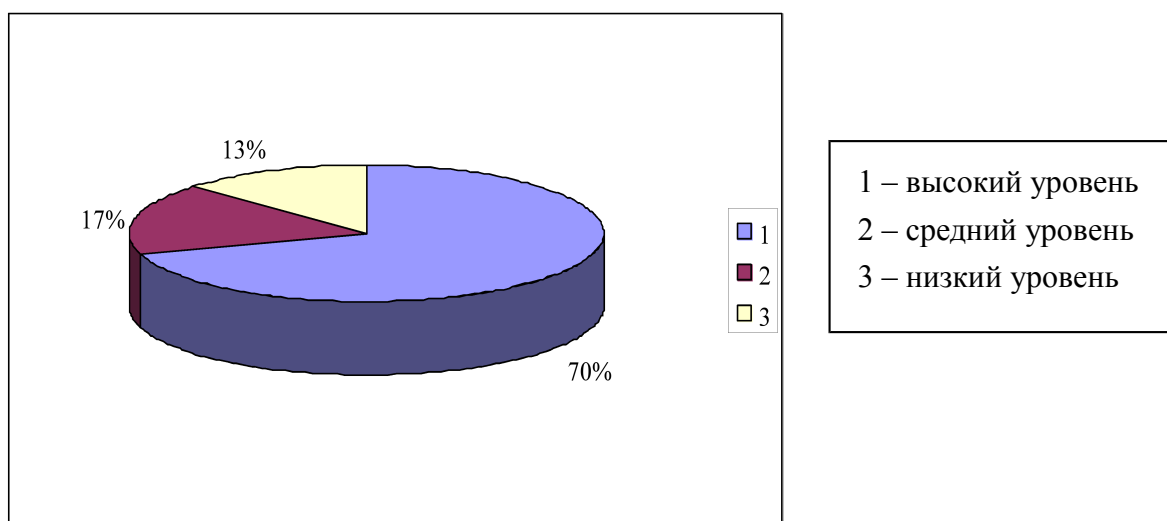


Рисунок 6 – Результаты составления рассказа-описания игрушки в старшей группе «А»

Степень выполнения: 1 – высокий уровень, 2 – средний уровень, 3 – низкий уровень. Результаты по составлению рассказа-описания игрушки выше: 21 человек – высокий, 5 – средний, 4 – низкий. Из рисунка видно, что с данным заданием самостоятельно справились 70% детей, а 30% детей нуждались в организующей и коррекционной помощи.

Успешность выполнения пересказа в старшей группе «Б», в соответствии с рисунком 7.

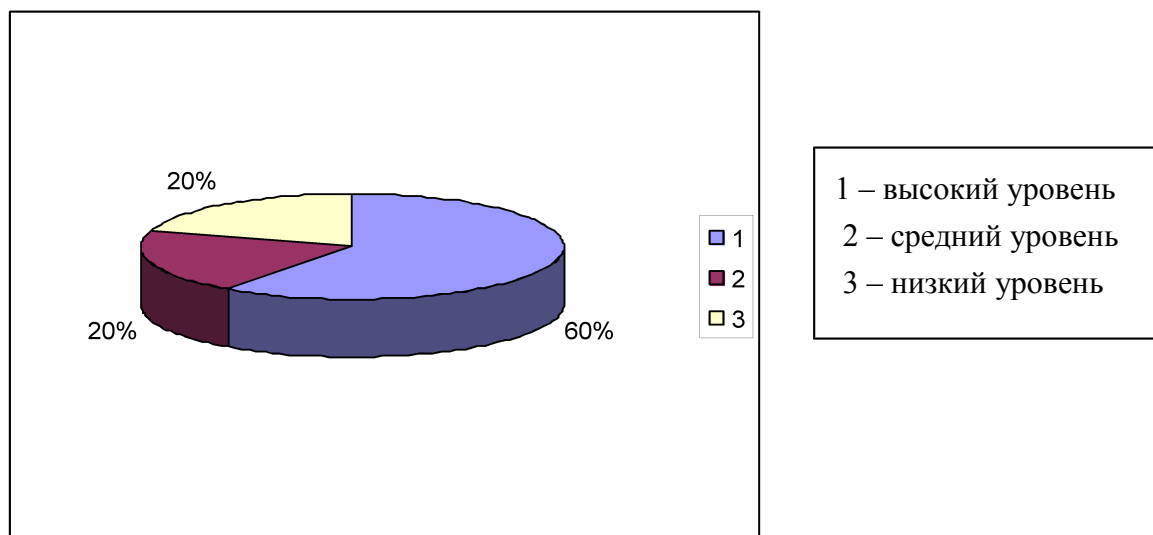


Рисунок 7 – Результаты выполнения пересказа в старшей группе «Б»

Степень выполнения: 1 – высокий уровень, 2 – средний уровень, 3 – низкий уровень. Результаты по пересказу в группе «Б» отличаются от группы «А», в данной группе 18 человек имеют высокий уровень и по 6 человек со средним и низким уровнем. Из диаграммы видно, что 63% детей самостоятельно справились с выполнением задания, 37% детей нуждались в организующей и коррекционной помощи взрослого. Успешность составления рассказа-описания игрушки в старшей группе «Б», в соответствии с рисунком 8.

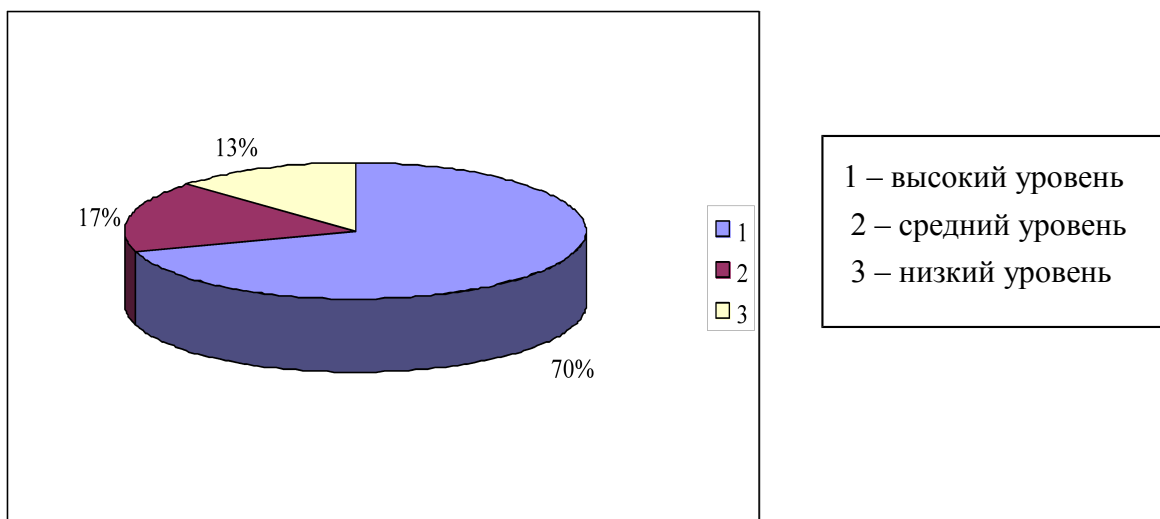


Рисунок 8 – Результаты составления рассказа-описания игрушки в старшей группе «Б»

Степень выполнения: 1 – высокий уровень, 2 – средний уровень, 3 – низкий уровень. Результаты по составлению рассказа-описания игрушки в группе «Б» не отличаются от группы «А»: 21 человек – высокий, 5 – средний, 4 – низкий.

Из рисунка видно, что с данным заданием самостоятельно справились 70% детей, а 30% детей нуждались в организующей и коррекционной помощи.

Для сравнительного анализа обследованных параметров, были составлены гистограммы, на которых отражены все данные по речевому развитию детей обеих групп, в соответствии с рисунком 9 и 10. Уровень речевого развития испытуемых (%): 1 – составление рассказа по одной картинке, 2 – составление рассказа по серии картинок, 3 – пересказ, 4 – составление рассказа-описания игрушки.

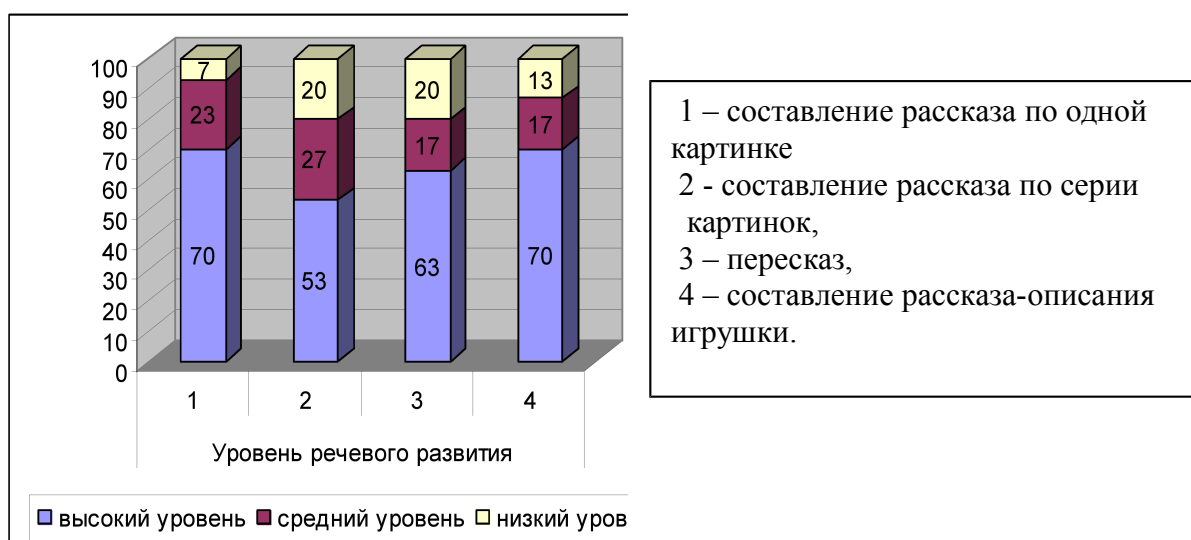


Рисунок 9 – Результаты диагностики речевого развития старшей группы «А»

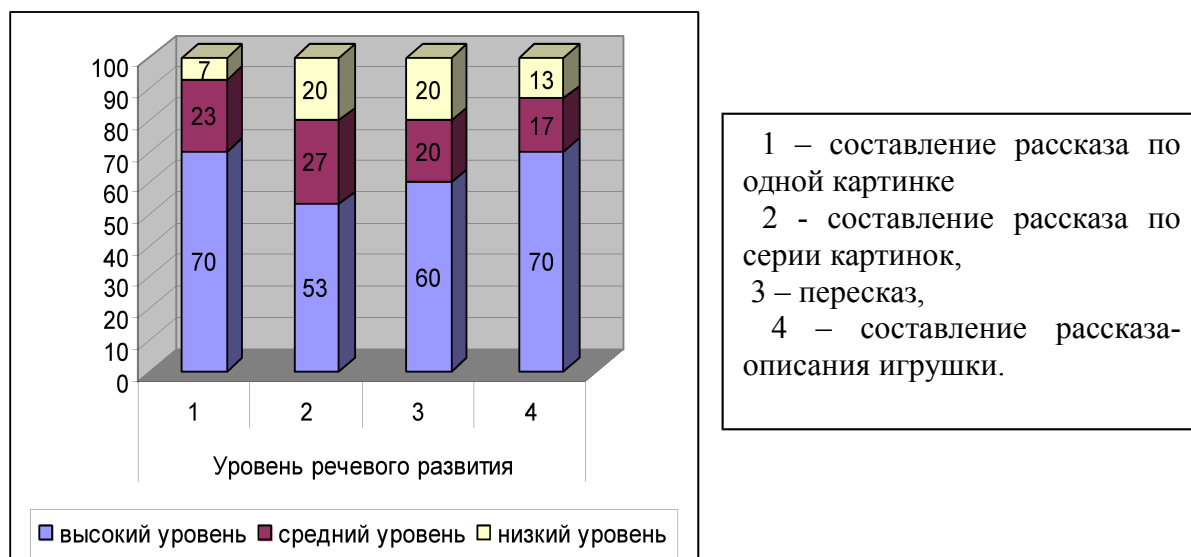


Рисунок 10 – Результаты диагностики речевого развития старшей группы «Б»

Уровень речевого развития испытуемых (%): 1 – составление рассказа по одной картинке, 2 – составление рассказа по серии картинок, 3 – пересказ, 4 – составление рассказа-описания игрушки.

На гистограммах наглядно видно, что данные по группам практически не отличаются.

Результаты оценки словарного запаса представили в баллах (Приложение Г). Подсчет баллов выполнялся по принципу успешности выполнения задания: 15 баллов – самостоятельное выполнение, 10 баллов – выполнение при наличии организующей помощи, 5 баллов – выполнение задания при наличии коррекционной помощи. Разнородный характер полученных результатов показал необходимость приведения качественных показателей в процентные с целью выделения степени успешности определенных составляющих словарного запаса детей 5-6 лет.

Полученные результаты по старшей группе «А», в соответствии с рисунком 11.

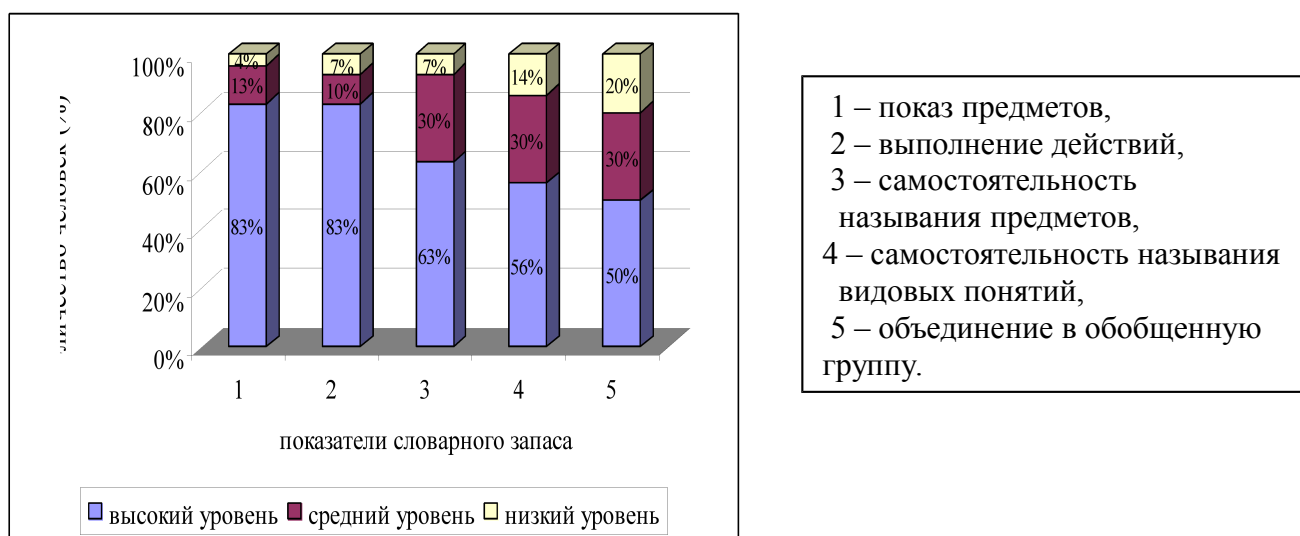


Рисунок 11 – Результаты диагностики словарного запаса старшей группы «А»

Уровень словарного запаса испытуемых (%): 1 – показ предметов, 2 – выполнение действий, 3 – самостоятельность называния предметов, 4 – самостоятельность называния видовых понятий, 5 – объединение в обобщенную группу

Полученные результаты показали, что у детей 5-6 лет более высокий уровень сформированности знаний окружающих предметов (83%). Далее следуют словесные обозначения действий: 83% детей имеют высокий уровень, а у 7% детей низкий уровень запаса слов, обозначающих действия. Самостоятельность называния предметов сформирована у 63% детей, самостоятельность называния видовых понятий – у 56%. На самом последнем месте по успешности оказались операции по словесному объединению в обобщающую группу: самостоятельно справились 50% детей, а 50% детей нуждались в коррекционной помощи взрослого.

Полученные результаты по старшей группе «Б», в соответствии с рисунком 12.

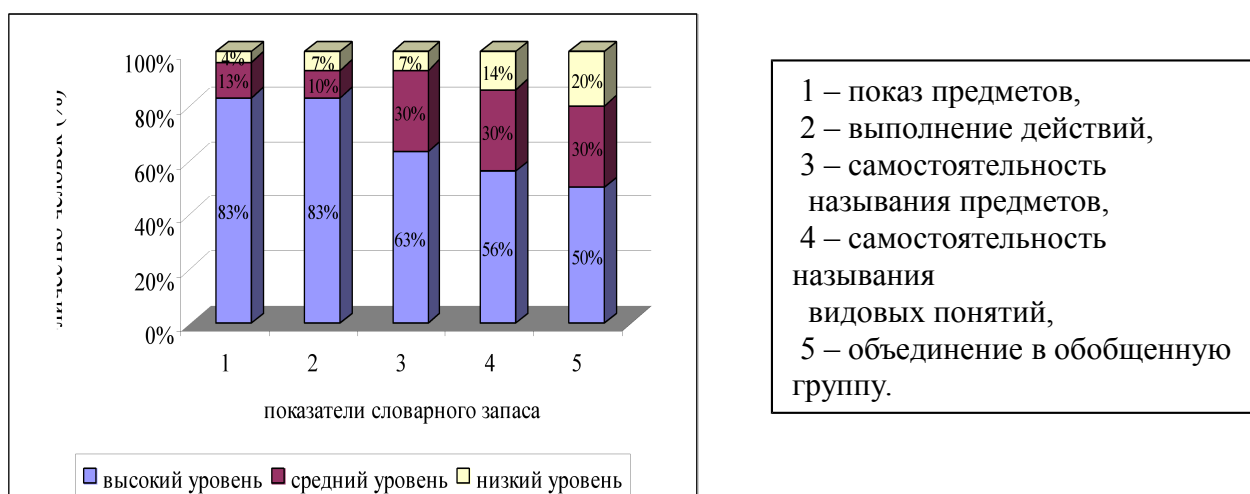


Рисунок 12 – Результаты диагностики словарного запаса старшей группы «Б»

Уровень словарного запаса испытуемых (%): 1 – показ предметов, 2 – выполнение действий, 3 – самостоятельность называния предметов, 4 – самостоятельность называния видовых понятий, 5 – объединение в обобщенную группу. Полученные результаты показали, что у детей обеих групп аналогичные общие данные по уровню словарного запаса.

В процессе проведения методик, велся протокол, в котором отмечалось наличие и частота употребления ребенком различных частей речи, грамматических форм и конструкций. В таблице 1 (Приложение Д) зафиксировали баллы и уровни по развитию грамматического строя речи дошкольников обеих групп.

По результатам была составлена сравнительная гистограмма, на которой отражены данные по обеим группам, в соответствии с рисунком 13

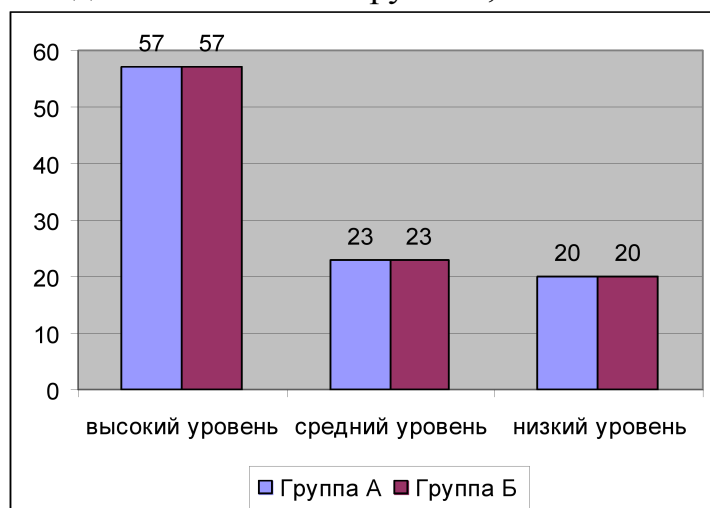


Рисунок 13 – Сравнительный анализ грамматического строя речи дошкольников обеих групп

Определив наиболее значимые компоненты проверочного комплекса, определяющие уровень развития речи, были составлены сводные таблицы

(Приложение Е). Проведенное обследование позволило определить в группах дошкольников 5-6 лет детей, имеющих высокий, средний и низкий уровень речевого развития.

По результатам проведенной диагностической работы, у детей с низким и средним уровнем речевого развития выделены следующие нарушения: замены слов, близких по значению, отдельные аграмматичные фразы, искажения звукослоговой структуры некоторых слов, недостатки произношения наиболее сложных по артикуляции звуков. Также отмечается расхождение в объеме пассивного и активного словаря: дети понимают значения многих слов, объем их пассивного словаря достаточен, но употребление слов в речи сильно затруднено. В глагольном словаре преобладают слова, обозначающие ежедневные бытовые действия. Трудно усваиваются слова, имеющие обобщенное значение, и слова, обозначающие оценку, состояние, качество и признак предмета. Слова и понимаются, и употребляются неточно, значение их неправомерно расширяется. Или, напротив, оно понимается слишком узко. В речи используются в основном простые предложения. При употреблении сложных предложений, выражающих временные, пространственные, причинно-следственные отношения, появляются выраженные нарушения. При пересказе текстов дети ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц. Дошкольный возраст — период активного познания мира и человеческих отношений. Влияние общения в форме его положительного воздействия прослеживается во всех сферах психической жизни ребенка. Неполюценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы, это приводит к незрелости отдельных психических функций, эмоциональной неустойчивостью, тугоподвижностью когнитивных процессов.

Можно предположить, что наличие общего недоразвития речи у детей приводит к стойким нарушениям деятельности общения. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей, и создаются серьезные проблемы на пути их развития и обучения. Дальнейшее позитивное воздействие педагогов своим авторитетом на отношения ребенка со сверстниками помогают преодолевать трудности общения, неадекватность поведения и повышают тем самым комфортное пребывание ребенка в группе детей.

На следующем этапе исследовательской работы мы перешли к изучению коммуникативных навыков детей 5-6 лет. Для дальнейшего исследования применяли метод опроса, математической и статистической обработки полученных в ходе исследования результатов. С этой целью была использована методика Р. С. Немова «Каков ребенок во взаимоотношениях с окружающими людьми?». Методика представляет собой опросник, предназначенный для экспертного оценивания коммуникативных качеств ребёнка-дошкольника 5-6 лет. Коммуникативные навыки в данном случае определялись родителями и воспитателями детей. Результаты с баллами и уровнями по проведенной методике представлены в таблице 1 (Приложения Ж).

Для наглядности полученные результаты по группам отразили на рисунках 14 и 15.

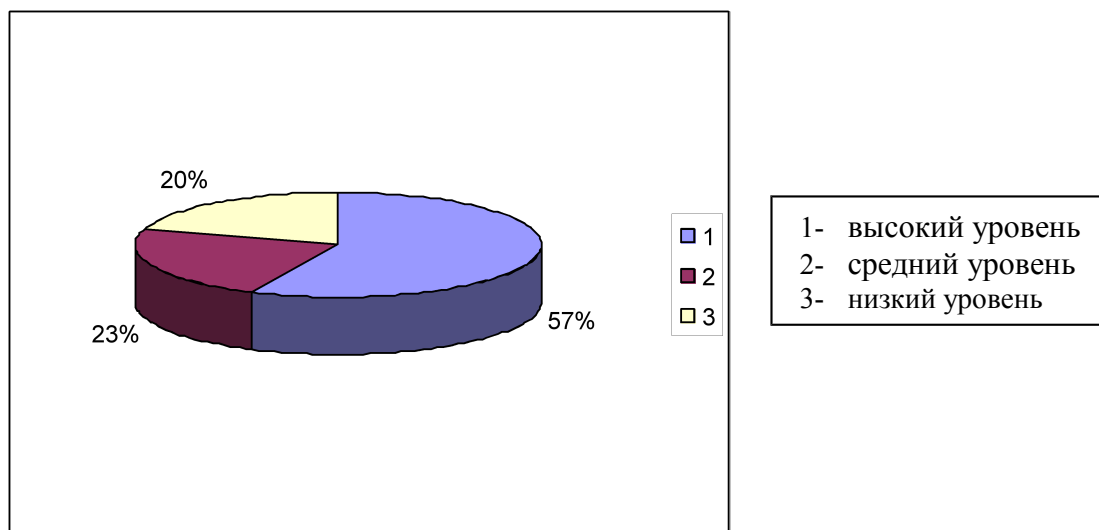


Рисунок 14 - Результаты экспертного оценивания коммуникативных навыков детей старшей группы «А»

17 человек в группе (57%) имеют высокий уровень; 7 человек – 23% средний; 6 человек – 20% низкий.

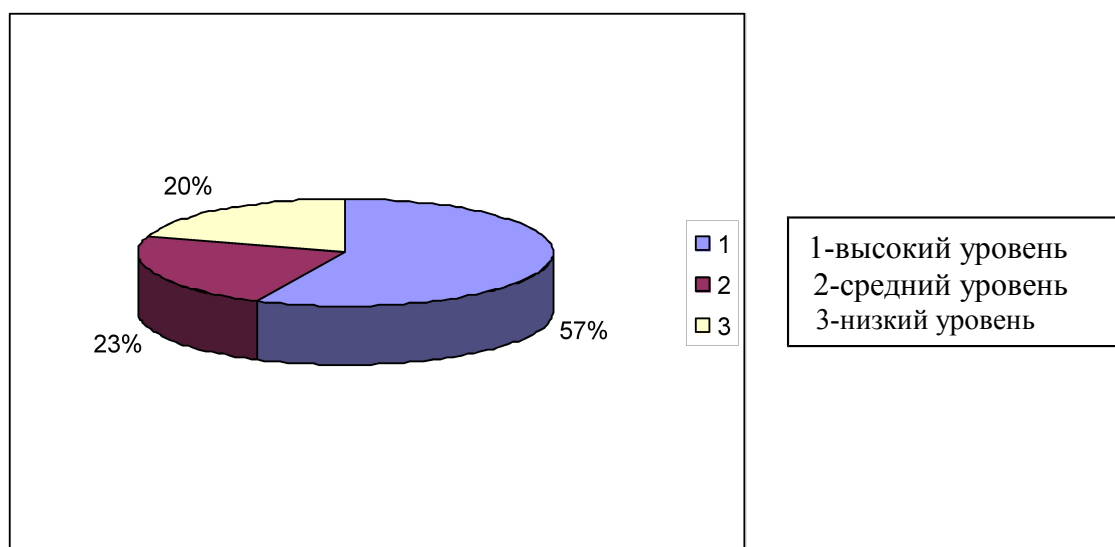


Рисунок 15 - Результаты экспертного оценивания коммуникативных навыков детей старшей группы «Б»

17 человек в группе «Б» – 57% высокий уровень; 7 человек – 23% средний; 6 человек – 20% низкий.

Проведя качественный анализ по проведенным методикам, пришли к выводу, что в каждой группе детей, ребята, имеющие низкий и средний уровень речевого развития, имеют низкий и средний уровень коммуникативных навыков.

В таблице 1 зафиксировали баллы и уровни по развитию грамматического строя речи дошкольников и экспертного оценивания коммуникативных навыков детей обеих групп.

Таблица 1 – Результаты диагностики развития грамматического строя речи и экспертного оценивания коммуникативных навыков у детей групп «А» и «Б»

№ детей групп «А»	Баллы	Уровень грамматического строя речи	Баллы	Уровень оценивания коммуникативных навыков	№ детей группы «Б»	Баллы	Уровень грамматического строя речи	Баллы	Уровень оценивания коммуникативных навыков
1	9	Выс.	8	Выс.	1	9	Выс.	8	Выс.
2	7	Ср.	5	Ср.	2	3	Низ.	3	Низ.
3	3	Низ.	2,5	Низ.	3	7	Ср.	4,5	Ср.
4	9	Выс.	9	Выс.	4	9	Выс.	8,5	Выс.
5	8	Выс.	8	Выс.	5	8	Выс.	9	Выс.
6	3	Низ.	2,5	Низ.	6	3	Низ.	2	Низ.
7	9	Выс.	10	Выс.	7	5	Ср.	5,5	Ср.
8	5	Ср.	6	Ср.	8	9	Выс.	8	Выс.
9	9	Выс.	8,5	Выс.	9	9	Выс.	9	Выс.
10	6	Ср.	4,5	Ср.	10	6	Ср.	5,5	Ср.
11	2	Низ.	3	Низ.	11	2	Низ.	2,5	Низ.
12	7	Ср.	5	Ср.	12	7	Ср.	6	Ср.
13	9	Выс.	8,5	Выс.	13	9	Выс.	8,5	Выс.
14	9	Выс.	9	Выс.	14	9	Выс.	8	Выс.
15	4	Ср.	7	Ср.	15	4	Ср.	6	Ср.
16	9	Выс.	8	Выс.	16	7	Ср.	6	Ср.
17	7	Ср.	6,5	Ср.	17	9	Выс.	8,5	Выс.
18	8	Выс.	9	Выс.	18	8	Выс.	8,5	Выс.
19	2	Низ.	2	Низ.	19	2	Низ.	3	Низ.
20	8	Выс.	8,5	Выс.	20	8	Выс.	8	Выс.
21	8	Выс.	8	Выс.	21	8	Выс.	8	Выс.
22	2	Низ.	3	Низ.	22	2	Низ.	2,5	Низ.

Продолжение таблицы 1.

23	9	Выс.	8,5	Выс.	23	9	Выс.	9	Выс.
24	5	Ср.	4,5	Ср.	24	5	Ср.	7	Ср.
25	8	Выс.	8	Выс.	25	8	Выс.	8,5	Выс.
26	9	Выс.	8,5	Выс.	26	9	Выс.	8	Выс.
27	3	Низ.	2,5	Низ.	27	8	Выс.	9	Выс.
28	8	Выс.	8,5	Выс.	28	3	Низ.	3	Низ.
29	9	Выс.	9	Выс.	29	9	Выс.	8,5	Выс.
30	8	Выс.	8	Выс.	30	8	Выс.	8	Выс.

Для наглядности полученных результатов была составлена сравнительная гистограмма, на которой отражены данные по диагностике развития грамматического строя речи детей и экспертного оценивания коммуникативных навыков детей старших групп «А» и «Б».

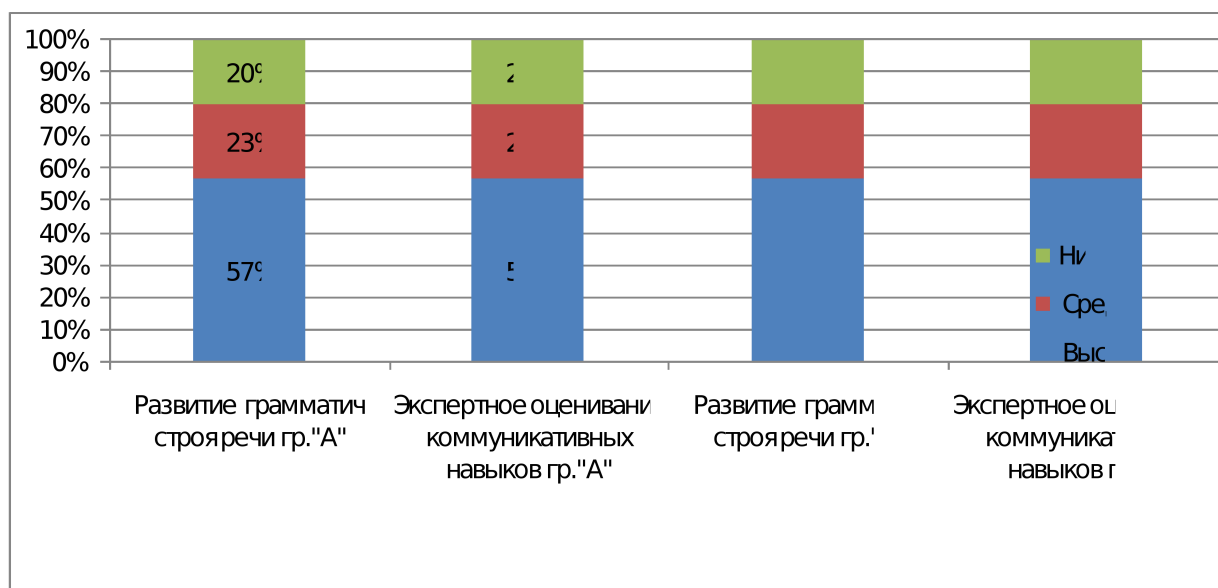


Рисунок 16 - Результаты диагностики развития грамматического строя речи детей и экспертного оценивания коммуникативных навыков детей старших групп «А» и «Б».

С целью доказать взаимосвязь речевого развития и коммуникативных навыков, был рассчитан коэффициент ранговой регрессии по Спирмену.

Для расчетов были составлены таблицы 2 и 3, в которые внесли данные по коммуникативным навыкам и уровню развития речи. Далее провели ранжирование и расчеты.

Таблица 2 – Расчеты ранговой регрессии по Спирмену для группы «А» и «Б»

№	Показатель А	Ранг А	Показатель В	Ранг В	D=A-B	D ²
	Баллы по коммуникативным навыкам		Баллы по уровню развития речи			
1	8	16,5	9	25,5	9	81
2	5	9,5	7	12	2,5	6,25
3	2,5	3	3	5	2	4

4	9	27,5	9	25,5	2	4
5	8	16,5	8	17	0,5	0,25
6	2,5	3	3	5	2	4
7	10	30	9	25,5	4,5	20,25
8	6	11	5	8,5	2,5	6,25
9	8,5	22,5	9	25,5	3	9
10	4,5	7,5	6	10	2,5	6,25
11	3	5,5	2	2	3,5	12,25
12	5	9,5	7	12	2,5	6,25
13	8,5	22,5	9	25,5	3	9
14	9	27,5	9	25,5	2	4
15	7	13	4	7	6	36
16	8	16,5	9	25,5	9	81
17	6,5	12	7	12	0	0
18	9	27,5	8	17	10,5	110,25
19	2	1	2	2	1	1
20	8,5	22,5	8	17	5,5	30,25
21	8	16,5	8	17	0,5	0,25
22	3	5,5	2	2	3,5	12,25
23	8,5	22,5	9	25,5	3	9
24	4,5	7,5	5	8,5	1	1
25	8	16,5	8	17	0,5	0,25

Продолжение таблицы 2.

26	8,5	22,5	9	25,5	3	9
27	2,5	3	3	5	2	4
28	8,5	22,5	8	17	5,5	30,25
29	9	27,5	9	25,5	2	4
30	8	16,5	8	17	0,5	0,25
$\Sigma d^2=501,5$						

Коэффициент ранговой регрессии по Спирмену подсчитывается по формуле:

$$r_s = 1 - \frac{6 \cdot \sum d^2}{n \cdot (n^2 - 1)} \quad (1)$$

где: d – разность между рангами по двум переменным для каждого испытуемого;

n – количество ранжируемых значений, в данном случае количество испытуемых.

Рассчитали эмпирическое значение r_s :

$$r_s = 1 - \frac{6 * 501,5}{26970} = 1 - \frac{3009}{26970} = 1 - 0,115 = 0,89 \quad (2)$$

Коэффициент ранговой регрессии 0,89.

Таким образом, получена регрессионная связь, которая указывает на прямо пропорциональную связь между параметрами. Для оценки значимости полученного коэффициента регрессии определили область достоверных значений: $r_{кр.знач.} = 0.36 - 0.46$ для рассматриваемого количества ранжируемых значений ($n = 30$).

Итак, критический уровень регрессии для данной выборки ниже уровня полученного эмпирического значения коэффициента регрессии ($r_{кр.знач.}$ меньше $r_{эмп.} = 0.89$). Значит, связь между параметрами коммуникативные навыки и уровень развития речи у детей 5-6 лет установлена и является достаточно прочной.

Аналогичным образом составили таблицу для группы «Б» и произвели расчеты.

Таблица 3 - Расчеты ранговой регрессии по Спирмену для группы «Б»

№	Показатель А	Ранг А	Показатель В	Ранг В	D=A-B	D ²
	Баллы по коммуникативным навыкам		Баллы по уровню развития речи			
1	8	17	9	25,5	8,5	72,25
2	3	5	3	5	0	0
3	4,5	7	7	12	5	25
4	8,5	23,5	9	25,5	2	4
5	9	28,5	8	17	11,5	132,25
6	2	1	3	5	4	16
7	5,5	8,5	5	8,5	0	0
8	8	17	9	25,5	8,5	72,25
9	9	28,5	9	26	2,5	6,25
10	5,5	8,5	6	10	1,5	2,25
11	2,5	2,5	2	2	0,5	0,25
12	6	11	7	12	1	1
13	8,5	23,5	9	25,5	2	4
14	8	17	9	25,5	8,5	72,25
15	6	11	4	7	4	16
16	6	11	7	12	1	1
17	8,5	23,5	9	25,5	2	4
18	8,5	23,5	8	17	6,5	42,25

19	3	5	2	2	3	9
20	8	17	8	17	0	0
21	8	17	8	17	0	0
22	2,5	2,5	2	2	0,5	0,25
23	9	28,5	9	25,5	3	9
24	7	13	5	8,5	4,5	20,25
25	8,5	23,5	8	17	6,5	42,25
26	8	17	9	25,5	8,5	72,25
27	9	28,5	8	17	11,5	132,25
28	3	5	3	5	0	0
29	8,5	23,5	9	25,5	2	4
30	8	17	8	17	0	0

$\Sigma d^2 = 760,25$

$$r_s = 1 - \frac{6 * 760,25}{26970} = 1 - \frac{4561,5}{26970} = 1 - 0,169 = 0,83 \quad (3)$$

Коэффициент ранговой регрессии составил 0,83. Связь между параметрами коммуникативные навыки и уровень развития речи достоверна и является достаточно прочной.

Для дальнейшего диагностического исследования межличностных отношений ребенка, его социальной приспособленности и взаимоотношений с окружающими, уровня общительности и как следствие коммуникативных навыков, была использована, проективная методика Рене Жиля. Результаты количественного анализа межличностных отношений и общительности, по данной методике, в двух группах отражены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты диагностики межличностных отношений и общительности по методике Р. Жиля

№	Название шкал	Группа «А»		Группа «Б»	
		(+) %	(-) %	(+) %	(-) %
1	Отношение к матери	38%	62%	46%	54%
2	Отношение к отцу	23%	77%	15%	85%
3	Отношение к обоим родителям	15%	85%	15%	85%
4	Отношение к братьям и сестрам	15%	85%	23%	77%
5	Отношение к бабушке, дедушке и др. родственникам	8%	92%	8%	92%
6	Отношение к другу (подруге)	31%	69%	23%	77%
7	Отношение к воспитателю	15%	85%	15%	85%
8	Любознательность	54%	46%	62%	38%
9	Стремление к общению в больших группах детей	23%	77%	31%	69%
10	Доминирование, лидерство в группе	62%	38%	54%	46%

11	Конфликтность, агрессивность	54%	46%	54%	46%
12	Реакция на фрустрацию	67%	33%	67%	33%
13	Стремление к уединению, отгороженность	85%	15%	92%	8%

Результаты обеих групп по методике наглядно представлены на рисунках 17 и 18.

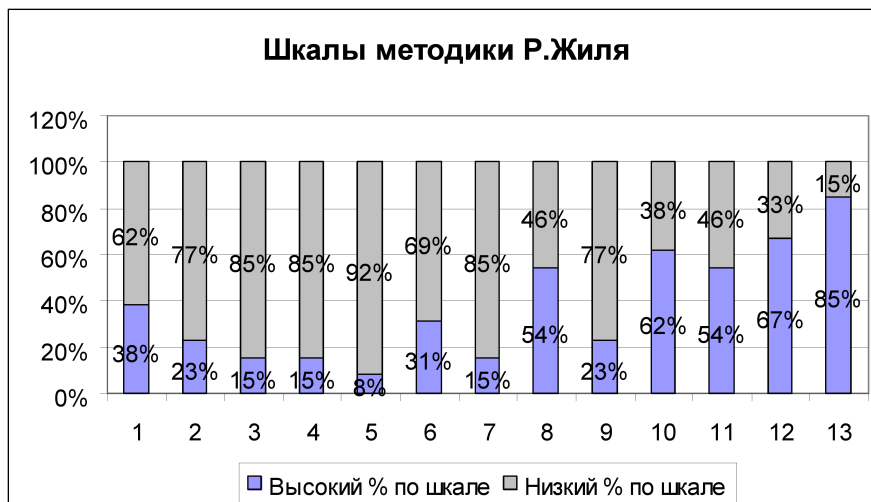


Рисунок 17 – Результаты диагностики по методике Р. Жилия (Старшая группа «А»)

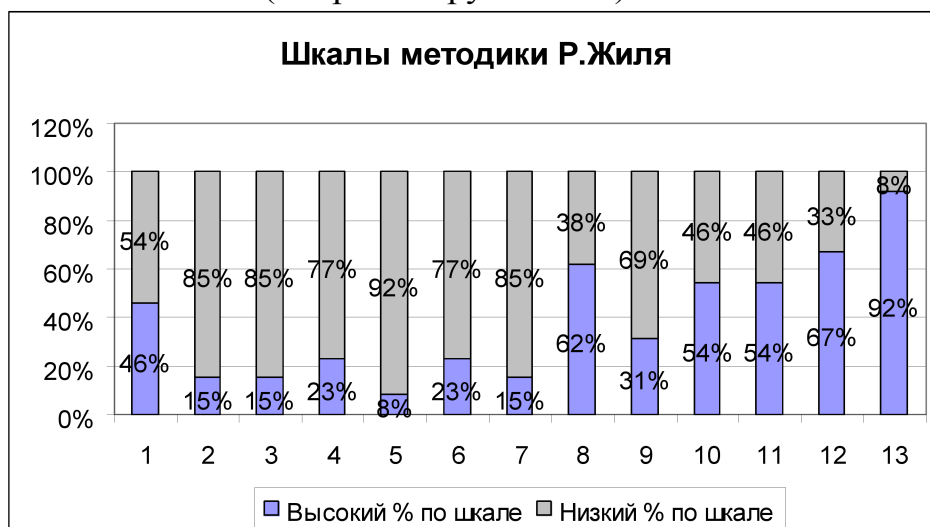


Рисунок 18 – Результаты диагностики по методике Р. Жилия (Старшая группа «Б»)

У детей изучаемых групп прослеживаются общие черты. У большинства детей в обеих группах наблюдается яркая тенденция к изоляции от сверстников (шкала № 13 «Отгороженность»). Слабая включенность во взаимодействие со сверстниками (заниженный показатель по шкале № 9 «Общительность») при наличии тенденции к доминированию и лидерству (завышенный показатель по шкалам № 10 «Лидерство», № 11 «Конфликтность, агрессивность») может говорить о том, что сфера взаимодействия «ребенок – ребенок», для большей

половины детей, является конфликтной. В основе этого конфликта, вероятно, лежит противоречие между «я» и «мы», когда ребенок хочет общаться, но не может войти в референтную группу сверстников.

Таким образом, у испытуемых наблюдается стремление к взаимодействию с другими детьми, желание утвердиться в их глазах, но в реальности, из-за неразвитых коммуникативных навыков и нарушений речи, наблюдается неумение выстраивать свое поведение и эффективно взаимодействовать с другими детьми. У многих детей групп «А» и «Б» наблюдаются заниженные показатели по шкалам 1,2,3, что говорит о недостаточной эмоциональной близости детей с родителями. То же самое, наблюдается и в отношениях к воспитателю (шкала № 7 «Отношение к воспитателю»).

Итак, полученные данные свидетельствуют о подтверждении данных методики экспертного опроса, так как она более субъективна, чем проективная методика Рене Жиля. С помощью методики были выявлены конфликтные зоны в системе межличностных отношений детей, что в свою очередь дает возможность, воздействуя на эти отношения, влиять на дальнейшее развитие коммуникативных навыков детей, на успешность межличностной коммуникации и гармонизацию межличностных отношений. Для этого были разработаны конкретные рекомендации для воспитателей и родителей.

3.2 Анализ результатов исследования взаимосвязи речи и коммуникативных навыков у детей 5-6 лет

Изучив психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования особенностей коммуникативной деятельности дошкольников, а также основы развития речи, мы охарактеризовали понятия коммуникации и общения, коммуникативных навыков, функций общения и речи. Обследование уровня развития речи детей 5-6 лет осуществлялось посредством методик Немова Р.С. «Составление рассказа по картинкам», «Составление рассказа по серии картинок», «Пересказ», «Составление рассказа-описания игрушки», «Обследование словарного запаса», «Исследование наличия и частота употребления различных частей речи, грамматических форм и конструкций». При определении уровня речевого развития ребенка, проверялись различные стороны пользования устной речью, такие как навык связного рассказывания, грамматический строй, словарь, слоговая структура, наличие и частота употребления различных частей речи, грамматических форм и конструкций.

В результате проведения диагностики уровня развития речи у детей 5-6 лет можно сделать следующие вывод - данные по обеим группам практически не отличаются. По результатам проведенной диагностической работы, у детей с низким и средним уровнем речевого развития выделены следующие нарушения: замены слов, близких по значению, отдельныеagramматичные фразы, искажения звукослоговой структуры некоторых слов, недостатки произношения наиболее сложных по артикуляции звуков.

Параллельно в процессе проведения методик, велся протокол, в котором отмечалось наличие и частота употребления ребенком различных частей речи, грамматических форм и конструкций. Результаты показали общие черты в обеих группах.

Проведенное обследование позволило определить в группах дошкольников 5-6 лет детей, имеющих высокий, средний и низкий уровень речевого развития.

На следующем этапе перешли к изучению коммуникативных навыков детей 5-6 лет. С этой целью была использована методика «Каков ребенок во взаимоотношениях с окружающими людьми?». Методика представляет собой опросник, предназначенный для экспертного оценивания коммуникативных качеств ребёнка-дошкольника 5-6 лет. Коммуникативные навыки в данном случае определялись родителями и воспитателями детей. Проведя качественный анализ по проведенным методикам, пришли к выводу, что в каждой группе детей, ребята, имеющие низкий и средний уровень речевого развития, имеют низкий и средний уровень коммуникативных навыков.

В ходе исследования была доказана взаимосвязь между речевым развитием и коммуникативными навыками у детей 5-6 лет, с помощью применения регрессионного анализа по Спирмену.

Для дальнейшего диагностического исследования межличностных отношений ребенка, его социальной приспособленности и взаимоотношений с окружающими, уровня общительности и как следствие коммуникативных навыков, была использована, проективная методика Рене Жиля, так как она более объективна и информативна, чем экспертный опрос.

Результаты количественного анализа межличностных отношений и общительности, по данной методике свидетельствуют о том, что у детей изучаемых групп прослеживаются общие черты, в частности, по шкалам № 13 «Отгороженность»), заниженный показатель по шкале № 9 «Общительность»

У многих детей группы «А» и групп «Б» наблюдаются заниженные показатели по шкалам 1,2,3, что говорит о недостаточной эмоциональной близости детей с родителями. Невысокие показатели наблюдается и в отношении к воспитателю (шкала № 7 «Отношение к воспитателю»). Результаты диагностики имеют и завышенные показатели по шкалам № 10 «Лидерство», № 11 «Конфликтность, агрессивность»). Таким образом, у детей 5-6 лет наблюдается стремление к взаимодействию с другими детьми, желание утвердиться в их глазах, но в реальности, из-за неразвитых коммуникативных навыков и нарушений речи, наблюдается неумение выстраивать свое поведение и эффективно взаимодействовать с другими детьми.

Далее был сделан вывод, о том, необходимо разработать рекомендации для воспитателей и родителей, с помощью которых воздействуя на эти заниженные показатели можно влиять на дальнейшее развитие коммуникативных навыков детей, социальной приспособленности и взаимоотношений с окружающими.

Таким образом, полученные данные в ходе проведенного исследования, подтверждают выдвинутую нами гипотезу исследования.

3.3 Рекомендации по развитию речи и коммуникативных навыков у детей 5-6 лет для воспитателей и родителей

Все дети от природы одарены способностью к развитию: способностью ощущать и воспринимать окружающий мир, способностью думать, говорить, рассуждать, воображать, запоминать, желать, чувствовать, переживать, напрягаться, добиваться и пр. Но эти способности необходимо развивать с момента рождения ребенка. Усилия воспитателей в детском саду должны быть направлены на то, чтобы создать условия воспитания и обучения детей, которые бы восполнили, если это необходимо, пробелы и недостатки в развитии, возникшие в предшествующие годы жизни ребенка. В свободной и организованной деятельности детей воспитатели могут использовать ряд заданий и упражнений, способствующих общему речевому развитию детей: обогащению словарного запаса, совершенствованию грамматического строя речи [65].

Возраст дошкольного детства является важным для развития всех психических процессов, в том числе и речи. Ребенок 5-6 лет, помещенный в развивающую среду, быстро обучается новым формам взаимодействия с окружающим, присваивает все новые способы исследования окружающего. [66]. Речевое развитие является важнейшим аспектом общего психического развития в детском возрасте. Речь неразрывно связана с мышлением. По мере овладения речью ребенок учится адекватно понимать речь окружающих, связно выражать свои мысли. Речь дает ребенку возможность вербализовать собственные чувства и переживания, помогает осуществлять саморегуляцию и самоконтроль деятельности.

Разучивание стихов способствует развитию связной речи, ее выразительности, обогащает активный и пассивный словарный запас ребенка, помогает развивать произвольную словесную память.

Пересказ рассказов, басен, просмотренных кино- и мультфильмов также способствует развитию связной и выразительной речи ребенка, обогащению словаря и развитию произвольной словесной памяти. Эффективным способом развития связной речи является и регулярно провоцируемый взрослым рассказ ребенка о тех событиях, которые произошли с ним в течение дня: в детском саду, на улице, дома. Такого рода задания помогают развивать у ребенка внимание, наблюдательность, память. Если детям трудно дается пересказ текста, рекомендуется применять следующий прием – предложить разыграть в лицах прочитанный рассказ или сказку. При этом первый раз просто читают литературный текст, а перед вторым прочтением распределяют роли между детьми (этот прием можно с успехом применять на занятии). После второго прочтения детям предлагается инсценировать прочитанное. Этот способ развития умения пересказывать основан на том, что, получив какую-то роль, ребенок будет воспринимать текст с иной мотивационной установкой, что способствует выделению и запоминанию основного смысла, содержания прочитанного.

На развитие выразительной, грамматически правильно построенной речи существенное влияние оказывает прослушивание ребенком аудиозаписей детских сказок, спектаклей и пр. в исполнении актеров, владеющих мастерством художественного слова [67].

Скороговорки являются эффективным средством развития экспрессивной речи. Они позволяют отрабатывать навыки правильной и четкой артикуляции, совершенствовать плавность и темп речи. Скороговорки могут служить также удобным материалом для развития внимания и памяти детей.

Игры «в слова» обогащают лексический запас ребенка, приучают быстро находить нужные слова, актуализируют пассивный словарь. Большинство таких игр рекомендуется проводить с ограничением времени, в течение которого выполняется задание (например, 3-5 мин). Это позволяет внести в игру соревновательный мотив и придать ей дополнительный азарт. Например, можно использовать следующие задания:

1. «Дополни слово». Ведущий называет часть слова (кни...) и бросает мяч. Ребенок должен поймать мяч и дополнить слово (... га). В роли ведущего ребенок и взрослый могут выступать поочередно.

2. Составить из предлагаемого набора букв как можно больше слов а, к, с, о, и, м, р, т м, ш, а, н, и, ы, г, р

3. Назвать слова, противоположные по значению.

4. «Кто больше сочинит». Подбирают несколько предметных картинок. Ребенку предлагают найти рифму к названиям изображенных на них предметов. Рифмы можно подбирать и к словам, не сопровождая их показом соответствующих картинок. Примечание. Для объяснения понятия «рифма» можно привлечь отрывок из книги Н.Н. Носова «Приключения Незнайки и его друзей» о том, как Незнайка сочинял стихи.

5. «Перевернутые слова». Ребенку предлагают набор слов, в которых буквы перепутаны местами. Необходимо восстановить нормальный порядок слов.

6. «Из слогов – слова». Из предварительно отобранных слов формируются несколько блоков слогов. Ребенку предлагают составить из них определенное количество слов, используя каждый слог только по одному разу.

7. Соединить половинки слов. Это задание составляется следующим образом. Слова делят на две части: например – ГА-ЗЕТА, ПЫЛЕ-СОС и т.д. Затем первые половинки записывают вразнобой в левый столбик, а вторые – в правый. Ребенку предлагают соединить эти половинки между собой так, чтобы получились целые слова.

8. Составить слова по конструкции. Предлагают разные варианты конструкций, в соответствии с которыми необходимо подобрать слова.

9. Предлагают слово-корень: стол, кот, дом и др. Необходимо в возможно короткое время подыскать к нему как можно больше производных слов.

Особенное значение в становлении системы коммуникативно-деятельностного взаимодействия в дошкольном возрасте приобретает сюжетно-ролевая игра как ведущая деятельность этого периода детства. Полноценное психическое становление ребенка, как в норме, так и при различных видах

дизонтогенеза невозможно без развития игровой деятельности [68]. В игре происходит развитие всех сторон психики ребенка, становление его личности.

Дидактический принцип систематичности и последовательности, в развивающих занятиях с детьми, должен отражаться, прежде всего в логическом расположении содержания этих занятий, когда сообщение определенных занятий и воспитание навыков правильной речи у дошкольников происходит в строго систематическом и последовательном порядке с учетом их речевых возможностей, когда весь процесс обучения идет от простого к сложному, от известного к неизвестному, от легкого к трудному (60).

На речь ребенка оказывает влияние разная степень ее самостоятельности. Это значит, что качество речи зависит от того, говорит ли ребенок сам (задает вопросы, самопроизвольно выражает свои мысли, желания) или делает это с чьей-либо помощью. Эта помощь (прямая или косвенная) может выражаться в подсказке ему образца фразы и даже просто в совместном ее проговаривании. Свободная и громкая речь у дошкольников должна достигаться путем последовательных речевых упражнений, произносимых ими беззвучно, шепотом, тихо, громко, обычным голосом. На речь ребенка благотворно действуют плавность и ритмичность. Поэтому в речевые занятия с детьми необходимо вводить пение и ритмизованную речь. Такой вид упражнений используется для совершенствования и развития голоса, дыхания, артикуляции, а также для того, чтобы еще раз обратить внимание ребенка на имеющуюся у него возможность говорить свободно [61]. Таким образом, плавность и ритмичность речи у детей развивается в такой последовательности: пение; пение с движениями; ритмизованная речь (стихи, затем проза) в сопровождении движений; ритмизованная речь (стихи, проза) без движений; опора на гласные звуки; разнометричная речь. В зависимости от обстановки, последовательность речевых упражнений должна быть выражена следующим образом: тренировка правильной речи в хорошо знакомой, привычной обстановке, в малознакомой [62]. Следует обращать особое внимание на занятия по ручной деятельности с детьми, так как было обнаружено, что речь у них лучше, когда они непосредственно сопровождают свои действия словами, т.е. одновременно проговаривают, что каждый из них в данный момент делает. Например: «Я отрезаю полоску бумаги»; «Я скатываю шарик из пластилина» и т.д. При этом, безусловно, чем проще действие, тем легче ребенку было его описать. Значительно труднее ребенку рассказать о предстоящих своих действиях, тем более, если они сложные. Ребенок, в данном случае, лишен возможности опереться на зрительный и тактильный анализаторы, как это он делает при описании. Все это затрудняет речь ребенка, способствует учащению и усилению запинок [63]. Занятия по развитию речи детей должны включать в себя упражнения в совместной и отраженной речи, в произношении при заучивании фраз, стихов, широко использовать декламацию. Периодически упражнять детей в устном описании картинок по вопросам, в составлении самостоятельного рассказа по серии картинок или на данную тему, в пересказе содержания рассказа или сказки, которая им была прочитана.

Своеобразная система работы с дошкольниками должна исходить из психолого-педагогической концепции о том, что развитие связной речи ребенка осуществляется путем перехода от речи ситуативной (непосредственно связанной с практической деятельностью, с наглядной ситуацией) к контекстной (обобщенной, связанной с событиями прошедшими, с отсутствующими предметами, с будущими действиями) [64]. Затем необходим переход к осуществлению контекстной и ситуативной форм речи. Поэтому необходима последовательность речевых упражнений с детьми в постепенном переходе от наглядных, облегченных форм речи к отвлеченным, контекстным высказываниям с включением в себя следующих форм: сопровождающую, завершающую, предваряющую. Система последовательного усложнения речи предусматривает также постепенное усложнение объектов деятельности через увеличение числа отдельных элементов работы, на которые распадается весь трудовой процесс при изготовлении поделок.

На занятиях с детьми в первую очередь реализуется принцип игровой деятельности. Система игр, составляющая содержание развивающих занятий, включает следующие виды игр: дидактические, игры с пением, подвижные, с правилами, игры-драматизации на основе стихотворного и прозаического текста, пальчиковые игры. В ходе развивающей работы с детьми использовать, игры и игровые приемы для проведения расслабляющих упражнений, в соответствии с этапами педагогического воздействия: режима относительного молчания, воспитания правильного речевого дыхания, общения короткими фразами; активизации развернутой фразы (отдельных фраз, рассказа, пересказа), инсценировок, свободного речевого общения.

Задания, игры, упражнения на развитие коммуникативных навыков необходимо направить на то, чтобы помочь ребенку преодолеть отчуждение в отношениях со сверстниками. Такая задача может решаться не в лабораторных условиях и не через интерпретацию художественных произведений или проективных ситуаций, а в реальной практике детских отношений, в конкретной группе детского сада. Работу рекомендуется осуществлять в несколько этапов [65].

Задачей первостепенного значения является преодоление отчужденной позиции в отношении к сверстникам, разрушение защитных барьеров, отгораживающих ребенка от других. Страх, что тебя недооценивают, отвергают, порождает либо стремление утвердиться любым способом через агрессивную демонстрацию своей силы, либо уход в себя и полное игнорирование окружающих. Подчеркнутое внимание и доброжелательность сверстников может снять этот страх. С этой целью организовывать игры, в которых дети должны говорить друг другу приятные слова, давать ласковые имена, видеть и подчеркивать, в другом, только хорошее, стараться сделать что-нибудь приятное для товарищей. Необходимо заметить, что далеко не все дети сразу готовы хвалить других, говорить им приятные слова или делать подарки. Все игры были основаны только на добровольном участии.

Следующую линию педагогического воздействия необходимо направить на то, чтобы научить детей правильно воспринимать сверстников - их

движения, действия, слова. Как ни странно, дошкольники часто не замечают этого. Если ребенок сосредоточен на себе, он обращает внимание на других детей только тогда, когда они мешают или угрожают ему или когда в их руках он видит привлекательные для себя предметы. Задача в этих случаях состоит в том, чтобы привлечь их внимание к другим детям, научить прислушиваться и присматриваться к ним. Наилучшим способом для этого является воспроизведение чужих слов или действий. Способность к такому «уподоблению» - важный шаг к становлению чувства общности и причастности к другому [66]. В процессе игр, детей объединяют не только одинаковые движения, но и общее настроение, общий игровой образ. Такая общность чувств позволяет детям ощутить единство с другими, их близость и даже родственность. Это разрушает отчуждение, делает ненужными защитные барьеры и создает чувство причастности.

Следующая задача воспитателя заключается в том, чтобы дать непопулярному, обособленному ребенку возможность самому выразить поддержку другим, помочь им в затруднительных игровых обстоятельствах. Такая поддержка и помощь другим, даже если она стимулируется всего лишь правилами игры, позволяет ребенку получить удовлетворение от своего доброго поступка, от того, что он может принести радость своим сверстникам. Взаимная забота и участие в нуждах своих партнеров объединяют детей и создают чувство причастности. Эта забота не требует от ребенка особых жертв, поскольку заключается в несложных игровых действиях: спасти от «салочки», помочь беспомощной «кукле», «старенькой бабушке» или уступить дорогу на узком мостике.

На следующем этапе работы воспитателям рекомендуется организация совместной продуктивной деятельности детей, где нужно согласовывать свои действия и договариваться с другими. Дети с трудностями в общении, сосредоточенные на себе, не готовы к объединению вокруг общего продукта [67]. Однако проведение игр способствует налаживанию нормальных отношений со сверстниками и готовит детей к сотрудничеству, в котором дети делают одно общее дело. Главная цель данных игр - побуждать к заботливому и внимательному отношению к сверстникам. Побуждать не призывами и нотациями, а создавая конкретные житейские или игровые ситуации, в которых внимание к другому, является необходимым и естественным условием совместной игры. Педагогам необходимо помнить, что очень важно, осуществлять такую подборку игр, чтобы данные игры исключали всякое сравнение детей, их конкуренцию и соревновательность. Каждый делает все по-своему, как считает нужным. Нельзя осуждать детей за эгоизм или невнимательность. Нельзя слишком хвалить одних и ставить их в пример остальным. Такое оценивание и приведение положительных образцов, разделение детей на «хороших» и «плохих» может только разъединить детей и вызвать отчуждение. Наиболее эффективным способом воспитания нравственных качеств и преодоления трудностей в общении является не поощрение и порицание взрослого и не приобретение коммуникативных навыков, а формирование чувства общности с другими, своей внутренней

причастности к ним [68]. Также необходим систематический опыт, проведение подобных игр и занятий, это способствует достижению поставленной цели.

Так же важно отметить, что в процессе всей работы учет всего выше сказанного будет благоприятно способствовать созданию у детей положительного настроения, большого интереса к занятиям [69]. Эти рекомендации реализуются в работе с детьми воспитателями, родителями при взаимодействии с психологом и при активной роли самого ребенка. В качестве практической помощи воспитателям детских садов рекомендуется «Коррекционно-развивающая программа для детей с нарушениями речи и трудностями в общении» [70]. Подробное содержание игр и игровых упражнений нескольких вариантов занятий представлено в приложении (Приложение К).

Развивающая работа, необходима как в отношении системы «ребенок – ребенок», так и «ребенок – родитель». При работе важно отличать трудности, возникающие в связи с различного рода нарушениями и отклонениями в развитии ребенка и поэтому подлежащие коррекции, от проблем, связанных со «сверхтребованиями», которые предъявляют родители и нередко воспитатели к детям [71]. Примерами сверхтребовательности к детям дошкольного возраста могут служить жалобы родителей на неорганизованность, упрямство, непослушание, невнимательность ребенка. Но дети в этом возрасте еще не обладают достаточно развитым умением произвольно и целенаправленно строить свою деятельность и поэтому нарушают жесткие требования режима жизни и деятельности. Ориентация родителей на сверхдостижения ребенка объясняется непониманием ими возрастных и индивидуальных особенностей сына или дочери, психолого-педагогической безграмотностью, низким уровнем родительской компетентности и пр. Во всех этих и подобных случаях основной задачей помощи становится просвещение родителей в области закономерностей психического развития ребенка, с тем, чтобы повысить степень понимания и принятия ребенка и улучшить детско-родительские отношения [72]. Но, в условиях детского сада наиболее приемлема работа в системе «ребенок – ребенок». Поэтому для родителей воспитанников были подготовлены следующие рекомендации.

Рекомендации для родителей:

Для своевременного и правильного усвоения звуков в процессе речевого развития ребенку необходимо помогать преодолевать несовершенства произношения путем постоянного общения с ним. Постоянно следить за своей речью: говорите неторопливо, отчетливо и внятно, ни в коем случае не искажая звуков так, как произносит их ребенок. При ошибке следует поправлять ребенка, но делать это надо без упрека и насмешек, а путем медленного произношения слов, выделяя голосом неправильно произнесенный звук [73]. Если и при повторении правильное произношение звука у ребенка не получается, то не следует сразу заострять на этом внимание, попытайтесь вернуться к этому звуку через некоторое время в игровой ситуации. Если же изъяны произношения не устраняются, то следует обратиться за помощью к специалисту. Следует помнить, что дефекты речи, не устраненные в

дошкольный период, нередко остаются и на всю жизнь и могут повлиять на успеваемость в школе (трудности чтения и письма), выбор профессии, для которых качество произношения звуков имеет важное значение. Исправлять искаженное произношение звуков в дошкольном возрасте значительно легче, чем в школьные годы, т.к. у ребенка- дошкольника ещё недостаточно закреплены навыки ошибочного воспроизведения звуков и, при отсутствии каких- либо серьезных отклонений в строении речевого аппарата, устранить их возможно и тем самым избежать серьезных проблем [74].

Матери следует знать о влиянии эмоционального общения с ребенком на становлении его речи. Кроме того, логопед и психолог должны обучить родителей основным приемам работы по стимулированию психического развития ребенка. В целях предупреждения различных речевых и коммуникативных проблем необходимо постоянно разрабатывать рекомендации для родителей детей, относящихся к группе риска.

Родителям предлагаем памятку, которая поможет развивать речь и коммуникативные навыки у детей 5-6 лет.

Памятка для родителей.

1. Не перебивайте ребенка, не говорите, что Вы все поняли, не отворачивайтесь, пока он не закончил рассказывать, - другими словами, не дайте ему заподозрить, что Вас мало интересует то, о чем он говорит.

2. Не задавайте слишком много вопросов.

3. Не принуждайте ребенка делать то, к чему он не готов.

4. Не заставляйте ребенка делать что-нибудь, если он вертится, устал, расстроен; займитесь чем-то другим.

5. Не требуйте сразу слишком многого: пройдет немало времени, прежде чем малыш приучится самостоятельно убирать свои игрушки, приводить в порядок комнату.

6. Не следует постоянно поправлять ребенка, то и дело повторяя: «Не так! Переделай это».

7. Не надо критиковать ребенка даже с глазу на глаз; тем более не следует этого делать в присутствии других людей.

8. Не надо устанавливать для ребенка множество правил: он перестанет обращать на Вас внимание.

9. Не перестарайтесь, доставляя ребенку слишком много стимулов или впечатлений: игрушек, поездок и т.д.

10. Не ожидайте от ребенка дошкольного возраста понимания: всех логических связей; всех ваших чувств («мама устала»); абстрактных рассуждений и объяснений.

11. Не проявляйте повышенного беспокойства по поводу каждой перемены в ребенке: небольшого продвижения вперед или, наоборот, некоторого регресса.

12. Не сравнивайте малыша ни с какими другими детьми: ни с его братом или сестрой, ни с соседскими ребятами, ни с его друзьями или родственниками.

Запомните!

Проблемы отцов и детей не существует там, где родители и дети дружат и чем-то занимаются вместе.

При общении с детьми необходимо соблюдать следующие правила:

1. Не теряйте чувства юмора.
2. Играйте с ребенком в разные игры.
3. Если ребенок начал что-то коллекционировать - кораблики, машинки, крышки от бутылок - или у него появилось хобби, займитесь этим вместе с ним; вообще старайтесь проявлять интерес к тому, что ему нравится делать.
4. Смотрите на ребенка, когда он говорит.
5. Посещайте специальные группы для родителей с детьми в учебных центрах, библиотеках, находящихся по соседству школах.
6. Регулярно водите ребенка в библиотеку.
7. Будьте примером для малыша: пусть он видит, какое удовольствие Вы получаете от чтения газет, журналов, книг.
8. Хвалите ребенка, обнимайте его.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Влияние общения в форме его положительного воздействия прослеживается во всех сферах психической жизни ребенка. Общение – решающий фактор общего психического развития ребенка в раннем и дошкольном детстве. Вместе с тем потребность в общении и характер отношений зависят и от партнера по общению, от того, с кем общается ребенок. В дошкольном возрасте существуют две сферы общения - с взрослым и со сверстником.

Решающим фактором становления общения ребенка психологи считают его взаимодействие с взрослыми, отношение к нему взрослых как к личности, учет ими уровня сформированности коммуникативной потребности, который достигнут ребенком на данном этапе развития. Стиль общения педагога с детьми, его ценностные установки отражаются в отношениях детей между собой, в психологическом микроклимате группы. Особое воздействие на становление психической жизни ребенка оказывает успешность развития его отношений со сверстниками. Таким образом, существует единая система формирования общения ребенка, формирования его личности.

Совместная деятельность детей является основным условием возникновения и развития общения, взаимодействий и взаимоотношений. Отсутствие умения общаться или низкий его уровень отрицательно сказывается

на характере участия в совместной деятельности, обуславливает непрочность отношений, конфликтность контактов между детьми этого возраста.

Речь развивается только в процессе общения, в связи с потребностью в коммуникации. Развитие речи ребенка 5-6 лет идет в нескольких направлениях: совершенствуется ее практическое употребление в общении с другими людьми, вместе с тем речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления. При определенных условиях воспитания ребенок начинает не только пользоваться речью, но и осознавать ее строение, что имеет важное значение для последующего овладения грамотой.

Сделав анализ психолого-педагогической литературы по вопросам формирования речи и коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с ОНР, пришли к выводу, что:

1. Речь как средство общения возникает на определенном этапе общения, для целей общения и в условиях общения. Ее возникновение и развитие обусловлены, при прочих равных и благоприятных условиях (нормальном мозге, органах слуха и гортани), нуждами общения и общей жизнедеятельности ребенка. Речь возникает как необходимое и достаточное средство для решения тех задач общения, которые встают перед ребенком на определенном этапе его развития.

2. Развитие речи у детей с ОНР 5-6 лет протекает замедленно и своеобразно, вследствие чего различные звенья речевой системы долгое время остаются несформированными. Замедление речевого развития, трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем в совокупности с особенностями восприятия обращенной речи ограничивают речевые контакты ребенка со взрослыми и сверстниками, препятствуют осуществлению полноценной деятельности общения.

3. Общее недоразвитие речи у детей приводит к стойким нарушениям общения, плохо развитая речь препятствует установлению у них полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет контакты со взрослыми и может приводить к изоляции этих детей к коллективе сверстников. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей, и создаются серьезные проблемы на пути их развития и обучения.

Таким образом, наряду с указанными речевыми особенностями, для детей с общим недоразвитием речи характерна недостаточная сформированность процессов, тесно связанных с речевой деятельностью, а именно: нарушение внимания и памяти; артикуляционной и пальцевой моторики; недостаточная сформированность словесно-логического мышления. У детей с речевым недоразвитием оказываются сниженными в разной степени потребность в общении со сверстниками и желание разворачивать совместную игру.

Для проведения исследовательской работы, были выделены методы диагностики речи и коммуникации дошкольников. При изучении речевого развития проверяли: составление рассказа по картинке; составление рассказа по серии картинок; пересказ; составление рассказа-описания игрушки или предмета; словарный запас; грамматический строй речи. При изучении коммуникативных навыков детей, был использован экспертный опрос, с

использованием методики «Каков ребенок во взаимоотношениях с окружающими людьми?», а также проективная методика Рене Жилия. Проведя качественный и количественный анализ по проведенным методикам, пришли к выводу, что в каждой группе детей, ребята, имеющие низкий и средний уровень речевого развития, имеют низкий и средний уровень коммуникативных навыков. У детей обеих групп наблюдается стремление к взаимодействию с другими детьми, желание утвердиться в их глазах, но в реальности, из-за неразвитых коммуникативных навыков и нарушений речи, наблюдается неумение выстраивать свое поведение и эффективно взаимодействовать с другими детьми. Таким образом, в ходе нашего исследования была подтверждена гипотеза о наличии взаимосвязи между коммуникативными навыками и речевыми расстройствами у детей 5-6 лет с помощью применения регрессионного анализа по Спирмену.

С целью дальнейшего изменения сложившейся ситуации, а именно, повышение уровня речевого развития и улучшения коммуникативного взаимодействия в группах дошкольников 5-6 лет, были разработаны психолого-педагогические рекомендации для воспитателей групп данного возраста. Педагогам предложены варианты игр и игровых упражнений развивающей программы для детей с нарушениями речи и трудностями в общении, а также подготовлены рекомендации и для родителей дошкольников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Венгер Л.А. Генезис сенсорных способностей. -М., 2006.
- 2 Мухина В.С. Детская психология. - М., 2005.
- 3 Лисина М.И. Общение детей со взрослым и сверстником: общее и различное. //Исследование по проблемам возрастной и педагогической психологии. -М., 2000.
- 4 Венгер Л.А. Развитие умственных способностей детей. -М., 2001.
- 5 Абрамова Г.С. Возрастная психология. Учеб. пос. – М.:Академия, 2006.
- 6 Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. -М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. -288 с.
- 7 Корницкая С.В. Влияние содержания общения на отношение детей раннего возраста ко взрослым //Вопросы психологии. - 1973. -№4. - с. 52-56.
- 8 Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии. -М.:Наука, 2001. – 354 с.
- 9 Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е издание. –М., 2001.
- 10 Общение и оптимизация совместной деятельности /Под ред. Г.М. Андреевой, Я. Яноушека. - М.:Изд-во МГУ, 2007. - 301 с.
- 11 Митева Л.Б. Соотношение уровней общения дошкольников со взрослым и сверстником. - М., 2004.

- 12 Леонтьев А.А. Деятельность и общение //Вопросы философии. – 1979. - №2. - с. 121-132.
- 13 Лисина М.И., Галигузова Л.Н. Становление потребности детей в общении со взрослыми и сверстниками //Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. -М.,1990. –с. 14.
- 14 Деревянко Р.И. Особенности мотивов общения со взрослым и сверстниками у дошкольников: Дис. кандидат психологических наук. - М., 1983.
- 15 Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения /НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. - М.: Педагогика, 2006.
- 16 Гуманизация образования и проблемы развития личности: Сб. науч. ст. Волгоград: Перемена, 2000. - 182 с.
- 17 Волков Б.С., Волкова Н.В. Детская психология. Психология развития ребенка до поступления в школу. 3-е изд., испр. и доп. -М.: Педагогическое общество России, 2000. – С.214.
- 18 Давидчук А.Н., Осокина Т.И. Воспитание и обучение детей 5-го года жизни. М.:Просвещение, 1986. – С.38.
- 19 Крайг Грэйс. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. – 327с.
- 20 Реана А.А. Психология человека от рождения до смерти. СПб.: Еврознак, 2002. – 281с.
- 21 Ярошевский А.М. История психологии. М., 1999. – С.421.
- 22 Немов Р.С. Психология образования – 3-е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – С.180.
- 23 Пиаже Ж. Психология интеллекта. Избран. псих. труды. М., 1989. – С. 405.
- 24 Рубинштейн С.Л. Основы психологии. М., 1995. – С.380.
- 25 Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер Ком, 1999. – С.290.
- 26 Выготский Л.С. Проблема возраста В 6 т. М., 1983, т.4. – С.260.
- 27 Флэйк-Хобсон К. Робинсон Б.Е. Развитие ребенка и его отношения с окружающими. М., 1993. – С.38-55.
- 28 Выготский Л.С. История развития высших психических функций: В 6 т. М., 2003, т.3. – С.302.
- 29 Минский Е.М. От игры к занятиям: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1987. – С.119.
- 30 Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. М., 2002. – С.315.
- 31 Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 2002. – С.110.
- 32 Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1988. – С.94.
- 33 Андреева Г.М. Социальная психология. М., МГУ, 1980. - С.416.

- 34 Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка. Вопросы психологии, 1999, №1. – С.25.
- 35 Крижанская Ю.С., Третьяков В.В. Грамматика общения, Л., 1990. – С.190.
- 36 Венгер А.Л., Слободчиков В.И., Эльконин Д.Б. Проблемы детской психологии. Вопросы психологии, 1988, №3. – С. 31.
- 37 Запорожец А.В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. М., 1986. – С. 328.
- 38 Левина Р. Е. Характеристика ОНР у детей / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина // Основы теории и практики логопедии. - М.: Просвещение, 2008. - С. 67-85.
- 39 Гриншпун Б.М., Селиверстов В.И. Развитие коммуникативных умений и навыков у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью // Дефектология. - 1988, №3.
- 40 Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. - М., 1999.
- 41 Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. - М., 2009. - 144 с.
- 42 Барменкова Т.Д. Характеристика нарушений связного речевого высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т.Д. Барменкова. - М., МПГУ, 1995. - 182 с.
- 43 Методы обследования речи детей: пособ. по диагностике речевых нарушений / под ред. проф. Г.В. Чиркиной. - 3-е изд., доп. - М.: АРКТИ, 2003. - 240 с.
- 44 Гаркуша Ю.Ф. Система коррекционных занятий воспитателя в детском саду для детей с нарушениями речи. - М., 1992.
- 45 Исенина Е.И. Начальный период развития речи у детей. Вопросы психологии.- 1987 N 2. - с. 104-112.
- 46 Коржевина В.В. Развитие вербальных средств в общении у детей 3-4 лет с недоразвитием речи [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук / В.В. Коржевина. - М., 2006. - 22 с.
- 47 Соловьева Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Л.Г. Соловьева // Дефектология. - 1996. - №1. - С. 62- 66.
- 48 Павлова О. С. Нарушение коммуникативного акта у детей с ОНР / О. С. Павлова // Психолингвистика и современная логопедия / Под ред. Л. Б. Халиловой. - М. : Экономика, 2007. - 304 с.
- 49 Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. М., 1990. – С.148.
- 50 Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития. Избран. психол. труды. М., 2009. – С.218.
- 51 Леонтьев А.Н. Проблема деятельности в психологии. Вопросы философии, 1992, №9,11,12.
- 52 Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М., 1996. – С.230.

- 53 Грановская Р.М. Элементы практической психологии. Л.: Изд. ЛГУ, 1988. - С.320.
- 54 Эггерс Г. Проблемы детского развития. М.: Мир, 2007. – С. 34-47.
- 55 Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. М.: Наука, 2006. – 190.
- 56 Бремс К. Полное руководство по детской психотерапии/ Пер. с англ. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. - С. 640.
- 57 Заика Е.В. Комплекс интеллектуальных игр для развития речи детей //Вопросы психологии. 1990. № 6. – С. 86-92.
- 58 Ремшмидт Х. Психотерапия детей и подростков с аномальными формами поведения. М.: Мир, 2000. – С.656.
- 59 Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии. С-П., 1998. - С.136.
- 60 Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения дошкольников. М., 2003.- С.38.
- 61 Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. М., 1990. – С.45.
- 62 Белякова А.Е. Развитие речевого общения у детей дошкольного возраста с интеллектуальной и речевой недостаточностью [Текст]: автореф. дис.... канд. псих. наук /А.Е. Белякова. - Калуга, 2003. - 25 с.
- 63 Белякова, Г.П. Формирование у старших дошкольников в детском саду элементарного осознания языковых явлений [Текст]: автореф. дисс. канд. пед. наук / Г.П. Белякова. - М., 1982. - 24 с.
- 64 Глухов В.П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. - Автореф. канд. дис. - М., 2007.
- 65 Дридзе Т.М. Язык и социальная психология / Под ред.проф. А.А.Леонтьева. М.: Высшая школа, 1980. 224 с.
- 66 Запорожец А. В., Венгер Л. А., Зинченко В. П., Рузская А. Г. Восприятие и действие. М., 2007.
- 67 Левина Р.Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей // Специальная школа, 1967, вып. 2 (122).
- 68 Лисина М.И., Смирнова Р.А. Формирование избирательных привязанностей у дошкольников//Генетические проблемы социальной психологии. Минск, 1995.
- 69 Лисина М.И., Силвестру А.И. Психология самосознания у дошкольников. - Кишинев: Штиинце, 2003.
- 70 Методы обследования речи детей: пособ. по диагностике речевых нарушений / под ред. проф. Г.В. Чиркиной. - 3-е изд., доп. - М.: АРКТИ, 2003. - 240 с.
- 71 Павлова А.А. , Шустова Л.А. Методика выявления особенностей речевого развития детей // Вопросы психологии. 1987. - №6. с. 28-37.
- 72 Соловьева Л.Г. Сюжетно-ролевая игра как средство развития вербальной коммуникации детей с ОНР 6-го г.ж. [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Л.Г. Соловьева. - М., 1998. - 199 с.

73 Филичева Т.Б. Четвертый уровень недоразвития речи// Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. – М., 1999. – С. 87-98, С. 137-250

74 Филичева Т.Б. Недоразвитие речи у дошкольников и пути его преодоления. Автореф. дисс. на . канд. пед. наук. М., 1974.- 17 с.

Приложение А

Список детей старшей группы «А»

№ п\п	Имя ребенка	№ п\п	Имя ребенка	№ п\п	
1	Рената И.	11	Саша М.	21	Витя У.
2	Инна К.	12	Вера М.	22	Олеся Ш.
3	Маша А.	13	Вика К.	23	Оля А.
4	Алексей В.	14	Виталий С.	24	Дима Д.
5	Коля З.	15	Даулет А.	25	Дамир Т.
6	Сергей С.	16	Игорь Е.	26	Вова З.
7	Айгерим Р.	17	Женя М.	27	Кайрат Б.
8	Оскар П.	18	Риза О.	28	Лена Ж.
9	Миша К.	19	Оксана Ж.	29	Руслан Е.
10	Света Л.	20	Марина М.	30	Жанна Х.

Список детей старшей группы «Б»

№ п\п	Имя ребенка	№ п\п	Имя ребенка	№ п\п	Имя ребенка
1	Игорь Е.	11	Гульмира А.	21	Влад Ю.
2	Жанат М.	12	Антон Т.	22	Олжас Ш.
3	Кира П.	13	Вита Т.	23	София Т.
4	Алмагуль Б.	14	ВалераЗ.	24	Кирилл Д.
5	Саша М.	15	Дана А.	25	Данат К.
6	Виолетта М.	16	Илья Е.	26	Ваня З.
7	Ксения Р.	17	Андрей М.	27	Канат С.
8	Алина Б.	18	Рома О.	28	Алена Т.
9	Камила Н.	19	Эльвира Ж.	29	Никита Г.
10	Руслан Е.	20	Марина М.	30	Оксана Х.

Приложение Б

Методы обследования развития речи детей

Примерный перечень вопросов:

- Как тебя зовут?
- Знаешь ли ты свою фамилию?
- Сколько тебе лет?
- Когда твой день рождения?
- Как зовут маму, папу (бабушку, дедушку)?
- Где ты живешь (улица, номер дома, квартиры)?
- Есть ли у тебя братья и сестры?
- Как их зовут?
- Сколько им лет?
- Кто из вас старше?
- Кто из вас посещает сад (ясли)?
- Где работают родители?
- Чем занимаются родители на работе?

Пример составления описания-рассказа игрушки

Например, про маленькую матрешку: она деревянная. На голове у матрешки красивый платочек. На матрешке желтый сарафан с узорами и красный фартук. Матрешку можно поставить на елку как украшение. Или про игрушечный самосвал: он железный. Кабина у самосвала красная. Внутри

кабины черный круглый руль, сидение для шофера, педали. Кузов у самосвала большой, желтый, четырехугольный. Туда можно загрузить много песка, кирпичей. Шофер нажимает на рычаг, и самосвал сам выгружает груз.

Перечень слов для обследования

а) существительные, объединяющие видовые и родовые понятия. При этом, кроме обиходных слов, были включены слова, более трудные для восприятия (шерсть, туловище, рама, подоконник, форточка, рукав, воротничок, петля, крючок, манжеты и другие), с которыми дети встречаются в процессе прохождения программы. Сюда же вошли существительные, обозначающие части предмета и сам предмет, детенышей и животных, существительные с уменьшительными значениями;

б) глаголы, обозначающие действия предметов, их состояние, чувства, эмоции, различные явления. Среди них, наряду с начальными формами (бегать, летать, мыть, купать, стирать, рисовать, раскрашивать и т. д.), были включены глаголы разного вида (бежал—прибежал), со значением возвратности (выбирает—выбирается, моет—моется), с разными приставками, указывающими на изменение значения действия (бегает, вбегает, выбегает, подбегает, пробегает);

в) прилагательные, обозначающие различные качества предметов: размер (широкий, высокий, низкий, узкий), цвет (основной и добавочный: желтый, зеленый, оранжевый, голубой, серый), форму (квадратная, круглая, овальная), температуру, вес, вкус, соотнесенность с продуктами питания (шоколадный, молочный, лимонный), указывающие на сезонность (летний, осенний, весенний, зимний), обобщающие признаки (пушистый, гладкий, разноцветный и другие);

г) наречия — (быстро, медленно, громко, тихо, высоко, низко) для выяснения понимания и правильности употребления слов, обозначающих признаки действия, качества предмета.

Методические приемы оценки словарного запаса:

— нахождение (показ) детьми названных предметов и действий (покажи, кто моет, а кто подметает, кто вешает пальто, а кто наливает воду, кто переливает, что моет, кто моется и т. д.);

— выполнение названных действий (нарисуй дом, раскрась дом, вырежи гриб, вырежи грибок, сложи бумагу, сомни бумагу);

— самостоятельное называние показанных предметов, действий, явлений, признаков и качества (кто нарисован на картине? что делает мальчик? из чего лепят шарик? какой получился шарик?);

— самостоятельное называние видовых понятий, входящих в какую-либо обобщающую группу (скажи, какую ты знаешь летнюю одежду, зимнюю обувь, чайную посуду, мебель?);

— объединение предметов в обобщающую группу (каким одним словом можно назвать шубу, пальто, платье, брюки).

Исследование наличия и частота употребления различных частей речи, грамматических форм и конструкций

1 Существительные

2 Глаголы

- 3 Прилагательные в обычной форме
- 4 Прилагательные в сравнительной степени
- 5 Прилагательные в превосходной степени
- 6 Наречия
- 7 Местоимения
- 8 Союзы
- 9 Предлоги

10 Сложные предложения и конструкции

Оценка результатов:

10 баллов — в речи ребенка встречаются все 10 фрагментов речи.

8-9 баллов — в речи ребенка встречаются 8-9 фрагментов речи.

6-7 баллов — в речи ребенка встречаются 6-7 фрагментов речи.

4-5 баллов — в речи ребенка имеются только 4-5 из десяти фрагментов речи.

2-3 балла — в речи ребенка встречаются 2-3 фрагментов речи.

0-1 балл — в речи ребенка имеется не более одного фрагмента речи.

Выводы об уровне развития речи:

10 баллов — очень высокий.

8-9 баллов — высокий.

4-7 баллов — средний.

2-3 балла — низкий.

0-1 балл — очень низкий.

Приложение В

Результаты обследования развития речи детей

№ п/п	Составление рассказа по 1 картинке	Характер оказанной помощи	Составление рассказа по серии картинок	Характер оказанной помощи
1	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
2	+	Самостоятельно		Организующая помощь
3		Организующая помощь	-	Коррекционная помощь
4	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
5	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
6	-	Коррекционная помощь	-	Коррекционная помощь
7	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
8		Организующая помощь		Организующая помощь
9	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
10	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
11		Организующая помощь	-	Коррекционная помощь
12	+	Самостоятельно		Организующая помощь
13	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
14	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно

15		Организирующая помощь		Организирующая помощь
16	+	Самостоятельно		Организирующая помощь
17	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
18	+	Самостоятельно		Организирующая помощь
19		Организирующая помощь	-	Коррекционная помощь
20	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
21	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
22	-	Коррекционная помощь	-	Коррекционная помощь
23	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
24		Организирующая помощь		Организирующая помощь
25	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
26	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
27		Организирующая помощь	-	Коррекционная помощь
28	+	Самостоятельно		Организирующая помощь
29	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
30	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно

Результаты обследования старшей группы «Б», по умению составлять рассказы.

№ п\п	Составление рассказа по 1 картинке	Характер оказанной помощи	Составление рассказа по серии картинок	Характер оказанной помощи
1	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
2		Организирующая помощь	-	Коррекционная помощь
3	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
4	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
5	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
6	-	Коррекционная помощь	-	Коррекционная помощь
7		Организирующая помощь		Организирующая помощь
8	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
9	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
10	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
11		Организирующая помощь	-	Коррекционная помощь
12	+	Самостоятельно		Организирующая помощь
13	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
14	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
15		Организирующая помощь		Организирующая помощь

16	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
17	+	Самостоятельно		Организирующая помощь
18	+	Самостоятельно		Организирующая помощь
19		Организирующая помощь	-	Коррекционная помощь
20	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
21	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
22	-	Коррекционная помощь	-	Коррекционная помощь
23	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
24		Организирующая помощь		Организирующая помощь
25	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
26	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
27	+	Самостоятельно		Организирующая помощь
28		Организирующая помощь	-	Коррекционная помощь
29	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
30	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно

Результаты обследования старшей группы «А», по умению составлять
пересказ и рассказ-описание игрушки

№ п\п	Пересказ	Характер оказанной помощи	Составление рассказа-описания игрушки	Характер оказанной помощи
1	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
2		Организирующая помощь	+	Самостоятельно
3	-	Коррекционная помощь	-	Коррекционная помощь
4	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
5	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
6	-	Коррекционная помощь		Организирующая помощь
7	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
8		Организирующая помощь	+	Самостоятельно
9	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
10	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
11	-	Коррекционная помощь	-	Коррекционная помощь
12		Организирующая помощь		Организирующая помощь
13	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
14	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
15		Организирующая помощь		Организирующая помощь
16	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно

17	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
18	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
19	-	Коррекционная помощь		Организирующая помощь
20	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
21	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
22	-	Коррекционная помощь	-	Коррекционная помощь
23	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
24		Организирующая помощь		Организирующая помощь
25	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
26	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
27	-	Коррекционная помощь	-	Коррекционная помощь
28	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
29	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
30	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно

Результаты обследования старшей группы «Б», по умению составлять
пересказ и рассказ-описание игрушки

№ п\п	Пересказ	Характер оказанной помощи	Составление рассказа-описания игрушки	Характер оказанной помощи
1	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
2	-	Коррекционная помощь	-	Коррекционная помощь
3		Организирующая помощь	+	Самостоятельно
4	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
5	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
6	-	Коррекционная помощь		Организирующая помощь
7		Организирующая помощь	+	Самостоятельно
8		Организирующая помощь	+	Самостоятельно
9	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
10	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
11	-	Коррекционная помощь	-	Коррекционная помощь
12		Организирующая помощь		Организирующая помощь
13	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
14	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
15		Организирующая помощь		Организирующая помощь

16	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
17	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
18	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
19	-	Коррекционная помощь		Организирующая помощь
20	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
21	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
22	-	Коррекционная помощь	-	Коррекционная помощь
23	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
24		Организирующая помощь		Организирующая помощь
25	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
26	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
27	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
28	-	Коррекционная помощь	-	Коррекционная помощь
29	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно
30	+	Самостоятельно	+	Самостоятельно

Приложение Г

Результаты оценки словарного запаса старшей группы «А»

№ п\п	Оценка словарного запаса				
	Показывание предметов	Выполнение действий по инструкции	Самостоятельное называние предметов	Самостоятельное называние видовых понятий	Объединение в обобщающую группу
1	15	15	15	15	15
2	15	15	10	10	10
3	10	10	10	5	5
4	15	15	15	15	15
5	15	15	15	15	15
6	10	5	5	10	5
7	15	15	15	15	15
8	15	15	10	10	10
9	15	15	15	15	15
10	15	15	15	10	10
11	10	10	10	5	5
12	15	15	10	10	10
13	15	15	15	15	15
14	15	15	15	15	15
15	15	15	10	10	10
16	15	15	15	15	15
17	15	15	15	10	10
18	15	15	15	15	15
19	15	15	10	10	5
20	15	15	15	15	15

21	15	15	15	15	10
22	5	5	5	5	5
23	15	15	15	15	15
24	15	15	10	10	10
25	15	15	15	15	15
26	15	15	15	15	10
27	10	10	10	5	5
28	15	15	15	15	15
29	15	15	15	15	15
30	15	15	15	15	15

Результаты оценки словарного запаса старшей группы «Б»

№ п\п	Оценка словарного запаса				
	Показывание предметов	Выполнение действий по инструкции	Самостоятельное название предметов	Самостоятельное название видовых понятий	Объединение в обобщающую группу
1	15	15	15	15	15
2	10	10	10	5	5
3	15	15	10	10	10
4	15	15	15	15	15
5	15	15	15	15	15
6	10	5	5	10	5
7	15	15	10	10	10
8	15	15	15	15	15
9	15	15	15	15	15
10	15	15	15	10	10
11	10	10	10	5	5
12	15	15	10	10	10
13	15	15	15	15	15
14	15	15	15	15	15
15	15	15	10	10	10
16	15	15	15	10	10
17	15	15	15	15	15

18	15	15	15	15	15
19	15	15	10	10	5
20	15	15	15	15	15
21	15	15	15	15	10
22	5	5	5	5	5
23	15	15	15	15	15
24	15	15	10	10	10
25	15	15	15	15	15
26	15	15	15	15	10
27	15	15	15	15	15
28	10	10	10	5	5
29	15	15	15	15	15
30	15	15	15	15	15

Приложение Д

Результаты диагностики развития грамматического строя речи детей старших групп «А» и «Б»

№ детей старшей группы «А»	Баллы	Уровень	№ детей старшей группы «Б»	Баллы	Уровень
1	9	Выс.	1	9	Выс.
2	7	Ср.	2	3	Низ.
3	3	Низ.	3	7	Ср.
4	9	Выс.	4	9	Выс.
5	8	Выс.	5	8	Выс.
6	3	Низ.	6	3	Низ.
7	9	Выс.	7	5	Ср.
8	5	Ср.	8	9	Выс.
9	9	Выс.	9	9	Выс.
10	6	Ср.	10	6	Ср.
11	2	Низ.	11	2	Низ.
12	7	Ср.	12	7	Ср.
13	9	Выс.	13	9	Выс.
14	9	Выс.	14	9	Выс.
15	4	Ср.	15	4	Ср.
16	9	Выс.	16	7	Ср.

17	7	Ср.	17	9	Выс.
18	8	Выс.	18	8	Выс.
19	2	Низ.	19	2	Низ.
20	8	Выс.	20	8	Выс.
21	8	Выс.	21	8	Выс.
22	2	Низ.	22	2	Низ.
23	9	Выс.	23	9	Выс.
24	5	Ср.	24	5	Ср.
25	8	Выс.	25	8	Выс.
26	9	Выс.	26	9	Выс.
27	3	Низ.	27	8	Выс.
28	8	Выс.	28	3	Низ.
29	9	Выс.	29	9	Выс.
30	8	Выс.	30	8	Выс.

Приложение Е

Характеристика старшей группы «А» по принципу успешности выполнения заданий

№ п\п	Самостоятельное название видовых понятий	Объединение в обобщающую группу	Составление рассказа по серии картинок
1	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
2	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
3	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень
4	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
5	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
6	Средний уровень	Низкий уровень	Низкий уровень
7	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
8	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
9	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
10	Средний уровень	Средний уровень	Высокий уровень
11	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень
12	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
13	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
14	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
15	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
16	Высокий уровень	Высокий уровень	Средний уровень
17	Средний уровень	Средний уровень	Высокий уровень
18	Высокий уровень	Высокий уровень	Средний уровень
19	Средний уровень	Низкий уровень	Низкий уровень
20	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень

21	Высокий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
22	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень
23	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
24	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
25	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
26	Высокий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
27	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень
28	Высокий уровень	Высокий уровень	Средний уровень
29	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
30	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень

Характеристика старшей группы «Б» по принципу успешности
выполнения заданий

№ п\п	Самостоятельное называние видовых понятий	Объединение в обобщающую группу	Составление рассказа по серии картинок
1	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
2	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень
3	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
4	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
5	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
6	Средний уровень	Низкий уровень	Низкий уровень
7	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
8	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
9	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
10	Средний уровень	Средний уровень	Высокий уровень
11	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень
12	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
13	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
14	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
15	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
16	Средний уровень	Средний уровень	Высокий уровень
17	Высокий уровень	Высокий уровень	Средний уровень
18	Высокий уровень	Высокий уровень	Средний уровень
19	Средний уровень	Низкий уровень	Низкий уровень
20	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
21	Высокий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
22	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень

23	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
24	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
25	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
26	Высокий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
27	Высокий уровень	Высокий уровень	Средний уровень
28	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень
29	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
30	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень

Приложение Ж

Результаты экспертного оценивания коммуникативных навыков детей старших групп «А» и «Б»

№ детей старшей группы «А»	Баллы	Уровень	№ детей старшей группы «Б»	Баллы	Уровень
1	8	Выс.	1	8	Выс.
2	5	Ср.	2	3	Низ.
3	2,5	Низ.	3	4,5	Ср.
4	9	Выс.	4	8,5	Выс.
5	8	Выс.	5	9	Выс.
6	2,5	Низ.	6	2	Низ.
7	10	Выс.	7	5,5	Ср.
8	6	Ср.	8	8	Выс.
9	8,5	Выс.	9	9	Выс.
10	4,5	Ср.	10	5,5	Ср.
11	3	Низ.	11	2,5	Низ.
12	5	Ср.	12	6	Ср.
13	8,5	Выс.	13	8,5	Выс.
14	9	Выс.	14	8	Выс.
15	7	Ср.	15	6	Ср.
16	8	Выс.	16	6	Ср.

17	6,5	Ср.	17	8,5	Выс.
18	9	Выс.	18	8,5	Выс.
19	2	Низ.	19	3	Низ.
20	8,5	Выс.	20	8	Выс.
21	8	Выс.	21	8	Выс.
22	3	Низ.	22	2,5	Низ.
23	8,5	Выс.	23	9	Выс.
24	4,5	Ср.	24	7	Ср.
25	8	Выс.	25	8,5	Выс.
26	8,5	Выс.	26	8	Выс.
27	2,5	Низ.	27	9	Выс.
28	8,5	Выс.	28	3	Низ.
29	9	Выс.	29	8,5	Выс.
30	8	Выс.	30	8	Выс.

Приложение К

Коррекционно-развивающая программа для детей с нарушениями речи и трудностями в общении

Цель - развитие коммуникативных навыков и речи дошкольников

Задачи:

- формирование и развитие положительной «Я – концепции»;
- развитие высших психических функций;
- стабилизация межполушарных взаимодействий;
- организация внимания, аналитического мышления и речи, мнестических процессов, зрительного и слухового восприятия, развитие мелкой моторики руки;
- развитие коммуникативных навыков.

Принципы:

1. Принцип системности;
2. Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей детей;
3. Принцип личностно-деятельностного подхода;
4. Принцип приоритета «причинной» коррекции;
5. Принцип опоры на зону ближайшего развития;
6. Принцип комплексности.

Структура коррекционно-развивающих занятий

Занятия построены таким образом, что один вид деятельности сменяется другим.

1. Психоэмоциональный настрой.
2. Интеллектуально-развивающие игры и упражнения. Направлены на развитие памяти, внимания, мышления, воображения, речи, восприятия.
3. Дыхательно-координационные упражнения (релаксация). Направлены на активизацию и энергетизацию работы стволовых отделов мозга, ритмирование правого полушария, снятие мышечного напряжения.
4. Кинезиологические упражнения. Направлены на развитие координации движений и графических навыков, активизацию стволовых структур мозга и межполушарного взаимодействия.
5. Графические диктанты. Направлены на развитие умений действовать по правилу и самостоятельно по заданию взрослого, а также развитие пространственной ориентировки и мелкой моторики руки.
6. Пальчиковая гимнастика. Способствует развитию психических функций (вниманию, памяти, мышлению и речи), а также подвижности и гибкости кистей рук.
7. Упражнения для профилактики нарушений зрения и предупреждения зрительного переутомления. Способствуют снятию рефлекса периферического зрения, ритмированию правого полушария, активизации мозга и межполушарного взаимодействия.
8. Упражнения на релаксацию, массаж.

Рекомендации к форме организации занятий



Педагог-психолог организует работу детей по подгруппам 12-14 человек. Продолжительность занятий: 30-35 мин. Для проведения занятий каждому ребенку необходимы тетрадь в клетку, простой и цветной карандаши; у педагога-психолога – набор эстетично оформленного демонстрационного и раздаточного материала, аудио-видео записи детских песен, звуков природы, слайдовые презентации и т.д.

ЗАНЯТИЕ 1

Цель - снятие напряжения, устранение зажимов, развитие слуховой памяти, подвижности и гибкости кистей рук.

1. Игра «Давайте познакомимся!»

Дети с психологом становятся в круг. Ведущий держит мяч (для этой игры лучше использовать надувной мяч, так как, во-первых, он легкий и неприятности при его ловле исключаются, а во вторых, он обычно яркий, красочный, что, безусловно, привлекает малышей), называет свое имя и имя того, кому бросает мяч.

Названный ребенок ловит мяч, называет свое имя и имя следующего участника игры. Игру можно разнообразить: например, вместо мяча передавать красивую игрушку.

2. Игра «Добрые волшебники»

Игра начинается с того, что дети садятся в круг, а психолог рассказывает им сказку: «В одной стране жил злой волшебник-грубиян. Он мог заколдовать любого ребенка, назвав его нехорошим словом. И все, кого он называл грубыми словами, переставали смеяться и не могли быть добрыми. Расколдовать такого несчастного ребенка можно было только добрыми, ласковыми именами. Давайте посмотрим, есть у нас такие заколдованные дети?»

Многие дошкольники охотно берут на себя роли «заколдованных».

«А кто сможет стать добрым волшебником и расколдовать их, называя ласковым именем?» Как правило, дети с удовольствием берут на себя роль добрых волшебников.

По очереди они подходят к «заколдованным» детям и стараются назвать их ласковым именем.

3. Дыхательное упражнение

Глубокий вдох. Во время вдоха медленно поднять прямые руки до уровня груди ладонями вперед. *Задержать дыхание.* Во время задержки дыхания сконцентрировать внимание на середине ладоней (ощущение «горячей монетки» в центре ладони). *Медленный выдох.* Выдыхая, рисовать перед собой обеими руками одновременно геометрические фигуры (квадраты, треугольники, круги).

4. Упражнение на развитие слуховой памяти

Детям зачитываются слова с установкой на запоминание:

одеяло, мед, круг, белка, глаз, слеза, замок, муха, журнал, ранец.

5. Пальчиковая гимнастика «Разминка»

Упражнения выполняются сначала одной рукой, затем другой, а в завершении- двумя руками вместе.

Ты утенок не пищи! *Сжимать в кулачки и разжимать пальцы сразу двух рук.*

Лучше маму поищи!

Л.И.Савина

6. Упражнения для профилактики нарушений зрения

Голова фиксирована. Глаза смотрят прямо перед собой. Необходимо отрабатывать движения глазами по четырем основным направлениям (вверх, вниз, направо, налево).

7. Рефлексия занятия

ЗАНЯТИЕ 2

Цель - развитие эмпатии, профилактика эмоционального благополучия, развитие памяти, речи, развитие мелкой моторики.

1. Игра «Мы соскучились друг по другу»

(Психолог предлагает сесть в круг, протягивает свои руки в центр круга, и дети кладут свои ладошки на ладонь психолога так, чтобы получилось крепкое пожатие «узел дружбы», которое никому не разжать.

— Давайте скажем, друг другу, как мы скучали, как мы друг друга любим.



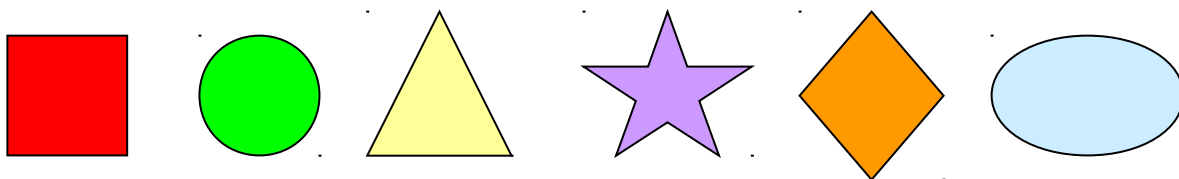
2. Игра «Волшебные очки»

Психолог приносит в группу коробочку с сюрпризом и торжественно объявляет: «Я хочу показать вам волшебные очки. Тот, кто их наденет, увидит только хорошее в других, и даже то хорошее, что человек иногда прячет от всех. Вот я сейчас примерю эти очки... Ой, какие вы все красивые, веселые, умные!» Подходя к каждому ребенку, психолог называет какое-либо его достоинство (кто-то хорошо рисует, кто-то умеет строить из кубиков, у кого-то красивое платье и пр.). «А теперь мне хочется, чтобы каждый из вас примерил эти очки и хорошенько рассмотрел своего соседа. Может они помогут рассмотреть то, что вы раньше не замечали».

Дети по очереди надевают волшебные очки и называют достоинства своих товарищей. В случае, если кто-то затрудняется, можно помочь и подсказать. Повторения одних и тех же достоинств здесь не страшны, хотя желательно расширять круг хороших качеств.

3. Упражнение «Какой фигуры не стало?»

Выставляются карточки с изображением геометрических фигур разного цвета. Например : *квадрат- красный, круг- зеленый, треугольник- желтый, ромб-оранжевый, овал-голубой, звезда- фиолетовая.*

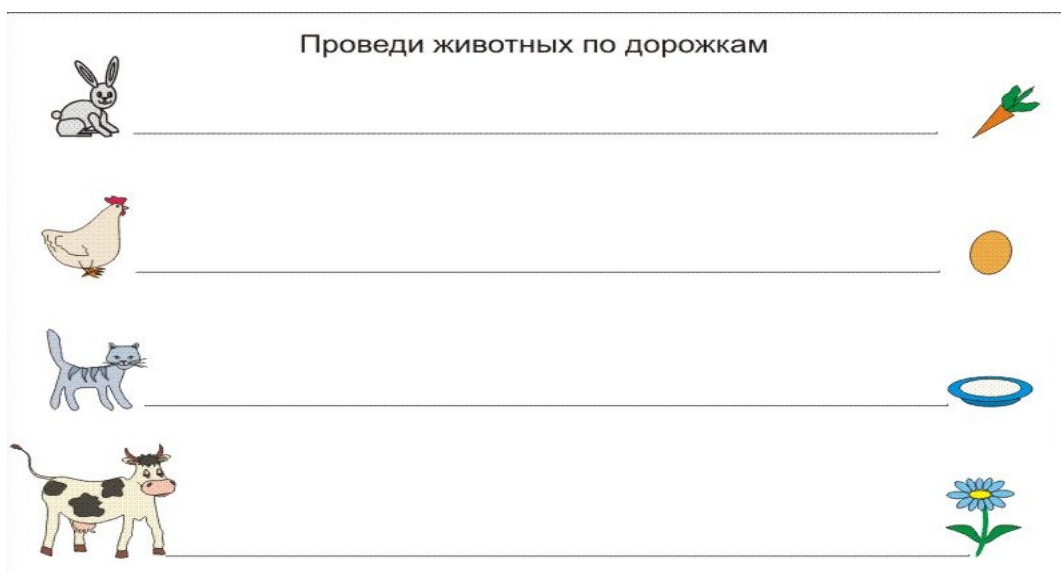


Дети запоминают порядок их расставления. Затем фигура убирается, а дети определяют, какой фигуры не стало и какого она цвета.

4. Дыхательное упражнение «Подуем на одуванчик»

Предложите детям сорвать отцветший одуванчик, поднесите его к губам (держат на небольшом расстоянии) и подуть так, чтобы слетели все семена-парашютики. Задание выполняется вначале в несколько приемов, а затем дети пытаются сдуть парашютики за время одного долгого выдоха.

5. Упражнение «Проведи животных по дорожкам»



6. Пальчиковая гимнастика «Пальчики здороваются»

Повстречал ежонка еж:
правой и

«Здравствуй, братец!

Как живешь?»

Одновременно кончиками больших пальцев

левой рук поочередно касаться кончиков
указательных,

средних, безымянных пальцев и мизинцев.

Л.Савина

7. Рефлексия занятия

ЗАНЯТИЕ 3

Цель - создание позитивного настроения, развитие слуховой памяти, внимания, мышления и речи.

1. Игра «Кустики-деревья»

Играющие становятся в
маленькие кружочки.

По сигналу «Кустики» - играющие
должны присесть.

По сигналу «Деревья» - встать и
поднять руки вверх.

Задача играющих – быть
внимательными. Задача водящего –
говорить одно, а показывать другое,
«путать». Те игроки, которые
перепутали команды, отходят в



сторону. Побеждают самые внимательные «кустики» и «деревья».

2. Упражнение «Запомни Слова»

С установкой на запоминание детям зачитываются слова:

тетрадь, книга, рюкзак, линейка, пенал, карандаш, ручка, альбом.

Задание 1. Воспроизвести слова.

Задание 2. Назвать слова одним словом.

3. Упражнение «Комплименты»

Дети становятся в круг. Глядя в глаза соседу, надо сказать ему несколько добрых слов, за что-то похвалить, пообещать или пожелать что-то хорошее. Упражнение проводится по кругу.

4. Игра «Четвертый лишний» Детям предъявляются четыре картинки, три из которых имеют обобщающий признак, а четвертая не подходит под этот признак, и ребенку нужно ее исключить.

Например: курица- гусь- утка- яйцо. Варианты предлагаемой серии картинок

*Пирамидка-матрешка-портфель-
кукла;*

Сосиски- печенье- тарелка-сыр;

*Чайник- кружка- колбаса-
кастрюля;*

Кепка-шапка- шляпа-тапочки;

Перчатки-ботинки- сапоги- туфли;

Муха-воробей- стрекоза- кузнечик;

*Мандарины- бананы-помидоры-
лимоны;*

Машина- троллейбус- самолет-скакалка;

Пенал-тетрадь-карандаш-юла;



5. Дыхательное упражнение «По реке плывет кораблик»

В тазик с водой поместите бумажные кораблики.

Тазик поставьте на стол, посадите двоих детей друг против друга и предложите им, дуя, направить кораблик в противоположную сторону.

6. Упражнение «Капитан»

Концы пальцев направить вперед, прижать руки ладонями друг к другу, слегка приоткрыв. Проговаривая стишок, показывать, как лодка качается на волнах, а затем плавными движениями рук - сами волны.



Потом по тексту стиха показать чайку, скрестив руки, соединив ладони тыльной стороной и помахать пальцами, сжатыми вместе. Выпрямленными ладонями с пальцами, прижатыми друг к другу изобразить рыбок. Плавными движениями ладоней показать, как рыбы плывут в воде.

Я плыву на лодке белой
По волнам с жемчужной пеной.
Я - отважный капитан,
Мне не страшен ураган.

Чайки белые кружатся,
Тоже ветра не боятся.
Лишь пугает птичий крик
Стайку золотистых рыб.

И, объездив чудо-страны,
Посмотрев на океаны,
Путешественник-герой,
К маме я вернусь домой.

7. Рефлексия занятия



ЗАНЯТИЕ 4

Цель - устранение двигательных зажимов, улучшение психоэмоционального настроения, развитие слуховой памяти, речи, на развитие умения проводить ассоциации между цветом и словом, формой.

1. Игра «Путешествие»

Играющие образуют большой круг и отправляются в путешествие (двигаются по кругу в правую сторону), сопровождая действиями слова ведущего:

- Идем по дороге.
- Прыгаем через лужу.
- Едем на велосипеде.
- Летим на самолете.
- Скачем на лошади и т.д.

В зависимости от цели путешествия меняется транспорт и условия передвижения.

2. Упражнение «Зайка-хозяйка»

Детям предлагают внимательно послушать стихотворение.

Хозяйка однажды с базара пришла.

Хозяйка с базара домой принесла:

Картошку, Капусту, морковку, горох, петрушку и свеклу Ох!...

Я.Гуним

-Какие овощи принесла хозяйка с базара? Повторите стихотворения.

4. Игра «Цветные слова»

Детям по одной предъявляются цветные карточки разной формы и одновременно произносятся слова, которые нужно запомнить к каждой карточке. Затем снова предъявляются карточки, а дети называют слов, которые они запомнили.

4. Игра «Царевна-Несмеяна»

Психолог рассказывает сказку про Царевну-Несмеяну и предлагает детям поиграть в такую же игру. Кто-то из детей будет царевной, которая все время грустит и плачет, а остальные будут по очереди подходить к ней и стараться ее рассмешить. Царевна же изо всех сил старается не засмеяться. Выигрывает тот, кто сумеет все-таки вызвать у нее улыбку или смех.

В качестве Царевны-Несмеяны выбирается необщительный ребенок (лучше девочка), а остальные стараются ее рассмешить всеми силами.



5. Дыхательное упражнение «Дуем в рожок»

Руки составляют «трубочкой». Ребенок дует, создавая звуки «у-у-у».

6. Пальчиковая гимнастика «Моя семья»

Вот дедушка, *Поочередно пригибать*
 пальчики к ладошке
Вот бабушка, *начиная с большого, а со слов*
 «А вот и вся семья»
Вот папочка, *второй рукой охватывать*
 весь кулачок.
Вот мамочка,
Вот деточка моя.
А вот и вся семья моя.
А. Фребель

7. Рефлексия занятия

ЗАНЯТИЕ 5

Цель - создание позитивного настроения, произвольности, развитие навыков коммуникации, сенсомоторики и речи.

1. Игра «Сети»

Играющие располагаются по кругу парами друг за другом, лицом к центру. Внутренний круг соединяет руки – это морские сети. Остальные – «рыбки».

По сигналу «Рыбки!» - сети открываются, поднимая руки вверх, «рыбки» свободно плавают внутри круга. По сигналу «Сети!» - внутренний круг опускает руки, «сети» закрываются, и «рыбка», не успевшая выскочить, становится в круг.

Игра продолжается до тех пор, пока все «рыбки» не будут пойманы. Побеждает последняя, самая ловкая «рыбка».

2. Стихотворение «Еще раз про осень»

Если на деревьях листья пожелтели,
Если в край далекий птицы улетели,
Если небо хмурое, если дождик льется,
Это время года осенью зовется.

М.Ходякова

- Расскажите, как про осень сказал поэт.

3. Дыхательное упражнение «Подуем на листики»

На ладошку положить упавший листок или лист, вырезанный из бумаги, и сдуть его.



4. Упражнение на расслабление и концентрацию

- 1) Левая рука напряжена, правая расслаблена; правая рука напряжена, левая расслаблена. Повторить 3 раза.
- 2) Зажмурить правый глаз, левым нарисовать 3 круга по часовой стрелке, 3- против.
- 3) Зажмурить правый глаз, левым нарисовать 3 круга по часовой стрелке, 3 - против.
- 4) Зажмурить левый глаз, правым нарисовать 3 круга против часовой стрелки, 3- по часовой.

5. Игра «Конкурс хвастунов»

Дети садятся в круг в случайном порядке, а психолог объявляет: «Сегодня мы проведем с вами конкурс хвастунов. Выиграет тот, кто лучше похвастается. Но хвастаться мы будем не собой, а своим соседом. Ведь это так приятно и почетно



иметь самого лучшего соседа! Посмотрите внимательно на того, кто сидит справа от вас. Подумайте, какой он, что в нем хорошего, что он умеет, какие хорошие поступки он совершил, чем он может понравиться. Не забывайте, что это конкурс. Выиграет тот, кто лучше похвалится, кто найдет в своем соседе больше достоинств». После такого вступления дети по кругу называют преимущества своего соседа и хвастаются его достоинствами. Здесь совершенно не важна объективность оценки - реальные эти достоинства или придуманные.

Не важен также «масштаб» этих достоинств - это могут быть новые тапочки, или громкий голос, или аккуратная прическа. Главное, чтобы дети заметили все эти особенности сверстников и смогли не только похвалить других детей, но и похвалиться ими перед остальными. Победителя выбирают сами дети, но в случае необходимости психолог может высказать свое мнение. Выигрывает тот, кто лучше похвалится своим соседом. Чтобы победа стала более значимой и желанной, можно наградить победителя каким-нибудь маленьким призом (картинка, бумажная медаль, значок и пр.).

Такая организация игры вызывает даже у ребенка с неразвитыми навыками коммуникации пристальный интерес к сверстнику и явное желание найти у него как можно больше достоинств.

6. Пальчиковая гимнастика «Домик»

*Проговаривая этот стишок,
сопровождаете его движениями рук.*

*Пусть ребенок подражает Вашим
действиям.*

Под грибом - шалашик-домик,
(соедините ладони шалашиком)

Там живет веселый гномик.

Мы тихонько постучим, (постучать
кулаком одной руки о ладонь другой руки)

В колокольчик позвоним. (ладони обеих
рук обращены вниз, пальцы скрещены;

средний палец правой руки опущен вниз и слегка качается).

Двери нам откроет гномик,

Станет звать в шалашик-домик.

В домике дощатый пол, (ладони опустить вниз, ребром прижать друг к другу)

А на нем - дубовый стол. (левая рука сжата в кулак, сверху на кулак опускается ладонь правой руки)

Рядом - стул с высокой спинкой.

(направить левую ладонь вертикально вверх, к ее нижней части приставить кулачок правой руки большим пальцем к себе)

На столе - тарелка с вилок. (ладонь левой руки лежит на столе и направлена вверх, изображая тарелку, правая рука изображает вилку: ладонь



направлена вниз, четыре пальца выпрямлены слегка разведены в стороны, а большой прижат к ладони)

И блины горой стоят -
Угощение для ребят.

7. Рефлексия занятия

ЗАНЯТИЕ 6

Цель – развитие внимания и доброжелательности к сверстникам, развитие воображения и способности к перевоплощению, памяти, мышления и речи.

1. Игра «Магнит и шарики»

Психолог выбирает одного ребенка, он будет «магнит», он садится в стороне. Затем психолог говорит остальным детям: «Я произношу волшебные слова – кривле-крапле-бумс – и превращаю вас в деревянные шарики, которые катаются по полу, прыгают, постукивают».



Дети могут бегать, сталкиваясь, они должны сказать: «тук-тук-тук».

Они не обращают внимания на «магнит».

Затем психолог говорит: «Кривле-крапле-бумс! Превращаю вас в резиновые шарики!». Дети прыгают на носочках и, сталкиваясь, говорят: «Пум-пум-пум!» - и не обращают внимания на «магнит».

Психолог: «Кривле-крапле-бумс! Превращаю вас в железные шарики!» - дети бегают, при столкновении говоря: «Дон-дон-дон!». Увидев «магнит», они все устремляются к нему. «Магнит» медленно передвигается, а дети, взявшись за него руками, следуют за ним.

Психолог говорит: «Кривле-крапле-бумс! Превращаю вас в бумажные шарики!». Дети бросают «магнит» и бегают с шипением: «Ш-ш-ш!».

В конце игры психолог говорит: «Кривле-крапле-бумс! Превращаю вас в детей».

2. Игра «Назови слова»

С установкой на запоминание детям предлагаются следующие слова:
сокол, сито, сосна, старик, сарай, Снегурочка.

Задание 1. Воспроизвести слова.

Задания 2. Детям предлагают ответить на вопросы: «Что общего у этих слов? Чем они похожи?»

Задание 3. Придумать слова, которые начинаются с буквы с.

3. Упражнение «Хлоп – топ»

Педагог-психолог называет слова, а дети по договоренности должны отреагировать на некоторые из них. Например они хлопают в ладоши, когда встретится слово, обозначающее школьную принадлежность; топнуть ногой на слово, обозначающее животное.

Вариант предлагаемой серии слов:

стол, кровать, чашка, карандаш, тетрадь, воробей, вилка, ручка, стул, медведь, пенал, мак, кит, портфель, лопата, стрекоза, линейка, обезьяна, учебник, комар, банан, стирательная резинка, муравей

4. Упражнение «Дождь и дождик»

При выполнении упражнения используем рисование. Ребенку даются лист бумаги и карандаш. Сверху вниз проводятся длинные и короткие полосы, проведение их сопровождается произнесением длинного "каап-каап" (дождь) и короткого "кап-кап (дождик).



5. Подарки

Перед игрой психолог готовит различные привлекательные для детей мелочи: маленькие игрушки, ленточки, значки, коробочки, косынки, мишуру и пр., которые детям приятно было бы получить в подарок. Все это заранее раскладывается на специальном столе и закрывается тканью, чтобы дети раньше времени не обнаружили это «богатство». В группе объявляется праздник, а на праздник всегда дарят подарки.

«Давайте сделаем так: пусть каждый выберет из вещей то, что ему понравится, положит в коробку, а потом подарит, кому захочет. Посмотрите, какие красивые подарки приготовлены для вас!» - говорит психолог. Он открывает приготовленные украшения и дает детям полюбоваться ими. Потом дети усаживаются на стульчики, которые стоят спиной к столу с подарками. Взрослый спрашивает одного из них, кому он хочет сделать подарок, дает ему коробку, с которой тот отправляется к столу. «Интересно, что выберет Петя (Саша, Оля и пр.) и кому он подарит свой подарок?» - говорит психолог, обращаясь к остальным. И тут же объясняет важное правило игры: не подглядывать, что выбирает Петя и не выпрашивать для себе подарки. Потом ребенок вместе с подарком в коробке подходит к тому, для кого этот подарок выбран. Торжественная передача подарка происходит при активном участии психолога, который показывает всем детям подарок, если нужно, помогает приладить украшение и подсказывает, что за подарок обязательно следует поблагодарить. Так по очереди все дети выбирают и дарят подарки друг другу.

6. Пальчиковая гимнастика «Наш малыш»

Этот пальчик-дедушка, *Согнуть пальцы в кулачок, затем по очереди*

Этот пальчик- бабушка,
пальца.

разгибать их, начиная с большого

Этот пальчик-папочка,
Этот пальчик –мамочка,
Этот пальчик- наш малыш.

Л.Савина

7. Рефлексия занятия.