

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА
ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАРУШЕНИЙ
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
СРЕДСТВАМИ КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия
заочной формы обучения, группы 02021561
Бахтиной Дарьи Владимировны

Научный руководитель
к.псих.н., доцент
Панасенко К.Е.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАРУШЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ...	8
1.1. Понятие коммуникативных нарушений.....	8
1.2. Закономерности проявления коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	19
1.3. Методический аспект организации коррекционно- педагогической работы по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	24
ГЛАВА II ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАРУШЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	38
2.1. Изучение коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	38
2.2. Организационно-содержательный аспект работы учителя- логопеда по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-образовательной среды	50
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	59
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	63
ПРИЛОЖЕНИЯ	69

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время с позиции современного образования проблема коммуникативного развития ребенка как условия его позитивной социализации и индивидуализации актуальна. Для успешного вхождения в социокультурную среду, выполнения различных видов деятельности ребенку необходим достаточно высокий уровень коммуникативных умений и навыков (Ш.А. Амонашвили, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.И. Кабрин, Я.Л. Коломинский, М.И. Лисина, А.Р. Лурия, В.С. Мухина, А.В. Петровский, А.Г. Ружская, Е.В. Субботский, Р.В. Овчарова и др.).

По данным исследователей (М.И. Лисиной, С.В. Проняевой, Т.А. Репиной и др.) начальным этапом развития общения, формирования коммуникативно-речевой деятельности является период дошкольного детства. На данном возрастном этапе ребенок активно усваивает и реализует в коммуникативной деятельности разнообразные цели, средства и способы общения, приобретая и совершенствуя, собственный социально-коммуникативный опыт и опыт продуктивного взаимодействия со взрослыми и сверстниками, достигая значимые для него цели в различных видах детской деятельности.

Вопросы коммуникативного развития детей дошкольного возраста являются объектом исследования Б.Г. Ананьева, А. Валлона, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, М.С. Кагана, А.Н. Леонтьева, Й. Лингарта, М.И. Лисиной, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др.

В работах Ю.Ф. Гаркуша, О.Е. Грибовой, Е.В. Ковыловой, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, И.П. Ляминой, С.А. Мироновой, О.С. Орловой, В.И. Селиверстова, Е.Ф. Соботович, Л.Г. Соловьевой, В.И. Терентьевой, Е.Г. Федосеевой, Т.Б. Филичевой, М.Е. Хватцева, Г.В. Чиркиной, С.Н. Шаховской и др. отмечается своеобразие коммуникативной деятельности и коммуникативных нарушений у детей с общим недоразвитием речи и обозначается необходимость проектирования коррекционно-педагогической

работы по коммуникативному развитию детей и преодолению имеющихся коммуникативных нарушений.

В исследованиях Л.Г. Соловьевой отмечается взаимообусловленность речевых и коммуникативных умений. По мнению автора, особенности нарушенного речевого развития детей препятствуют осуществлению их полноценного общения, что выражается в значительном снижении потребности в общении, низкой коммуникативной активности детей с речевыми нарушениями со сверстниками и взрослыми.

С.В. Артамонова также показала зависимость наличия коммуникативных нарушений у дошкольников от ряда факторов, среди которых возможности использования языковых средств и ограниченный опыт социального взаимодействия со сверстниками и взрослыми (отсутствие коллективного характера деятельности, недостаточный опыт общения и т.д.).

На современном этапе развития теории и практики специального дефектологического образования отмечена недостаточность научных исследований, направленных на развитие коммуникативно-речевой деятельности и преодоление коммуникативных нарушений у детей с общим недоразвитием речи. Существуют определенные противоречия:

– между социальной значимостью данной проблемы и недостаточностью достоверных научных фактов о проявлениях коммуникативных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи;

– между наличием ценного педагогического опыта преодоления коммуникативных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи и отсутствием целостного взгляда и обоснованных направлений коррекционно-педагогической работы.

В связи с этим выбранную нами тему «Коррекционно-педагогическая работа по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-образовательной среды» считаем актуальной.

Проблема исследования: совершенствование коррекционно-педагогической работы по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-образовательной среды.

Цель исследования: обосновать организационно-содержательный аспект работы учителя-логопеда по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-образовательной среды.

Объект исследования: процесс коммуникативного развития у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: организационно-содержательный аспект работы учителя-логопеда по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-образовательной среды.

Гипотеза исследования: коррекционно-педагогическая работа по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи будет эффективной при создании коррекционно-образовательной среды, включающей:

- коммуникативный компонент коррекционно-развивающей среды будет выделен как центральный и обеспечивать формирование взаимопонимания дошкольников со взрослыми и сверстниками;
- обогащение развивающей предметно-пространственной среды коммуникативного развития детей;
- взаимодействие участников коррекционно-образовательного процесса (воспитанников, воспитателей, учителя-логопеда, родителей (законных представителей)).

Исходя из проблемы, цели, объекта, предмета исследования были определены **задачи исследования:**

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы теоретически обосновать проблему организации коррекционно-педагогической

работы по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

2. Подобрать диагностический инструментарий и проанализировать особенности коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи и выявить причины коммуникативных нарушений.

3. Дать описание организационно-содержательного аспекта работы учителя-логопеда по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-образовательной среды.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: труды, раскрывающие сущность коммуникации и общения (Л.С. Выготский, М.С. Каган, В.И. Курбатов, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, А.В. Соколов, К. Чери и др.); исследования коммуникативной деятельности дошкольников Г.Р. Кобелевой, М.И. Лисиной, О.Е. Смирновой; исследования о закономерностях коммуникативных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи (С.В. Артамонова, А.Е. Белякова, О.Е. Грибова, И.Д. Емельянова, Е.М. Мастюкова, О.С. Павлова, Л.Г. Соловьева, Е.Г. Федосеева, Т.Б. Филичева и др.); диссертационное исследование С.В. Артамоновой о преодолении коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-развивающей среды.

Исходя из целей и задач исследования, нами использовались следующие **методы**: теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; эмпирические: педагогический эксперимент (констатирующий этап), наблюдение, диагностические методики – С.В. Артамонова, М.И. Лисина; количественный и качественный анализ результатов исследования.

База исследования: Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад 17 с. Пушкарное» Белгородского района Белгородской области.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАРУШЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Понятие коммуникативных нарушений

В «Психологическом словаре» и «Философском энциклопедическом словаре» коммуникация рассматривается как общение. Такой подход предполагает, прежде всего, ясное осознание того факта, что коммуникация (общение) есть не столько процесс внешнего взаимодействия изолированных личностей, сколько способ внутренней организации и внутренней эволюции общества как целого. Близость терминов «коммуникация» и «общение» подтверждается также наличием в психологической литературе многих их синонимических производных и словосочетаний: «средства коммуникации» и «средства общения», «коммуникативная потребность» и «потребность в общении», «коммуникабельный», «коммуникабельность» и «общительность», «общительный» и т.д (22; 56).

Проблема соотношения понятий «коммуникация» и «общение» привлекала внимание многих ученых, в результате чего определились различные подходы к ее разрешению.

Многие отечественные философы и психологи (Л.С. Выготский, В.И. Курбатов, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина и др.) отождествляют эти понятия (12; 24; 26; 32).

М.С. Каган, разделяя понятия «коммуникация» и «общение», считает, что коммуникация есть субъект – объектная связь, где субъект передает некую информацию, а объект выступает в качестве пассивного получателя. Коммуникация, по мнению М.С. Кагана, является процессом однонаправленным: информация передается только в одну сторону, поэтому в

принципе не имеет большого значения, является ли получатель информации человек, животное или техническое устройство (19). Иной подход предлагает А.В. Соколов, связанный с рассмотрением общения как одной из форм коммуникационной деятельности (48).

С точки зрения Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной и других отечественных психологов, процесс коммуникации неправомерно сводить к процессу передачи кодированной информации от субъекта к объекту. По их мнению, коммуникация носит неизменно деятельный, диалогический характер. Эти же черты присущи и общению (11; 27; 31).

В исследованиях В.И. Курбатова, А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной общение рассматривается как коммуникативная деятельность, складывающаяся из совокупности действий и операций, отличающаяся спецификой предмета (24; 26; 30).

Среди психолого-педагогических исследований по проблеме коммуникативной деятельности существуют две основные теоретические концепции:

– концепция деятельностного опосредствования общения (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, М.С. Каган, А.А. Леонтьев, Б.Д. Парыгин, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман) (7; 19; 27; 35; 39; 47; 58);

– концепция генезиса общения (М.И. Лисина, А.Г. Ружская, Е.О. Смирнова и др.) (30; 43; 46).

Согласно первой концепции общение является коммуникативной деятельностью как сторона любой человеческой деятельности, ее элемент (Г.М. Андреева, Б.Д. Парыгин, В.И. Слободчиков и др.), вид определенной деятельности (А.А. Бодалев, М.С. Каган, А.А. Леонтьев, Г.А. Цукерман и др.).

В рамках концепции генезиса общения, коммуникативная деятельность является особой, самостоятельной деятельностью общения (М.И. Лисина, А.Г. Ружская, Е.О. Смирнова и др.). В исследованиях М.И. Лисиной и ее учеников отмечено, что на каждой стадии онтогенеза развивается определенный тип общения, присущий только данной возрастной ступени развития ребенка, со

своими мотивами, потребностями, действиями и результатами. Данный подход позволил выделить коммуникативную деятельность в отдельный предмет изучения психолого-педагогической науки (32).

В работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, М.С. Каган, М.И. Лисиной и др. доказывалось положение о том, что содержание процесса формирования коммуникативной деятельности дошкольников полностью детерминировано той социальной ситуацией развития (Л.С. Выготский), в которой осуществляется их жизнедеятельность (12; 19; 28; 31).

М.И. Лисина выделила следующие компоненты коммуникативной деятельности дошкольников: предмет общения, потребность в общении, коммуникативные мотивы, действие общения, задачи общения, средства общения, продукты общения. Дадим определение каждому из компонентов:

- предмет общения – партнер по общению как субъект;
- потребность в общении – стремление к познанию других людей, а через это и познание себя;
- коммуникативные мотивы – то, ради чего принимается общение;
- действие общения – целостный акт, направленный на другого человека, как на свой объект;
- задачи общения – та цель, на достижение которых направлены действия общения;
- средства общения – те операции, с помощью которых осуществляются действия общения;
- продукты общения – «общий результат» общения (30).

В исследованиях М.И. Лисиной выявлены четыре стадии развития потребности в общении ребенка в онтогенезе:

1) на первой стадии развития (от 2 до 6 месяцев) доминирует потребность ребенка в доброжелательном внимании со стороны взрослого;

2) в раннем и младшем дошкольном возрасте (от 6 месяцев до 3 лет) у детей формируется потребность в сотрудничестве;

3) в среднем дошкольном возрасте (от 3 до 5 лет) у ребенка появляется потребность в уважительном отношении со стороны взрослого, в самовыражении и в активном взаимодействии как со взрослыми, так и со сверстниками;

4) к концу дошкольного возраста (6-7 лет) у ребенка формируется потребность во взаимопонимании и сопереживании (32).

Отечественный психолог М.И. Лисина рассматривает общение ребенка со взрослым как своеобразную деятельность, предметом которой является другой человек.

Первой в онтогенезе возникает ситуативно-личностная форма общения, которая остается главной от одного до шести месяцев жизни. Данная форма общения заключается в общении с близкими взрослыми, обеспечивающими удовлетворение всех первичных потребностей ребенка. Основными средствами общения являются экспрессивно-мимические операции.

Во втором полугодии жизни складывается новая форма общения ребенка со взрослым - ситуативно-деловая, которая остается главной в общении ребенка со взрослым на протяжении всего раннего возраста (до трех лет). Для нее характерны потребность в сотрудничестве, деловые мотивы и предметно-действенные средства общения. Такое общение позволяют ребенку овладеть предметными действиями, научиться пользоваться бытовыми предметами – ложкой, расческой, горшком, играть с игрушками, одеваться, умываться и т.д.; здесь начинают проявляться активность и самостоятельность ребенка, манипулируя предметами, он впервые чувствует себя независимым от взрослого и свободным в своих действиях, он становится субъектом своей деятельности и самостоятельным партнером по общению; в ситуативно-деловом общении со взрослым появляются первые слова ребенка, ведь для того, чтобы попросить у взрослого нужный предмет, ребенку необходимо назвать его, т.е. произнести слово.

Внеситуативное общение становится возможным только благодаря тому, что ребенок овладевает активной речью. Существуют две формы

внеситуативного общения – познавательная и личностная. Внеситуативно-познавательное общение складывается к четырем-пяти годам. Фактом появления у ребенка являются его вопросы, адресованные взрослому. Взрослый становится для дошкольников главным источником новых знаний о событиях, предметах и явлениях, происходящих вокруг. Характерной чертой речи является ее яркая эмоциональная окрашенность. Для познавательного общения ребенка со взрослым характерны: хорошее владение речью, которое позволяет разговаривать со взрослым о вещах, не находящихся в конкретной ситуации; познавательные мотивы общения, любознательность, стремление объяснить мир, что проявляется в детских вопросах; потребность в уважении взрослого, которая выражается в обиде на замечания и отрицательные оценки.

Для внеситуативно-личностного общения, характерны: потребность во взаимопонимании и сопереживании личностные мотивы, речевые средства общения. Внеситуативно-личностное общение имеет важное значение для развития личности ребенка: ребенок сознательно усваивает нормы и правила поведения и начинает сознательно следовать им в своих действиях и поступках; через личностное общение дети учатся видеть себя как бы со стороны, что является необходимым условием сознательного управления своим поведением; в личностном общении дети учатся различать роли разных взрослых – воспитателя, врача, учителя – и в соответствии с этим по-разному строить свои отношения в общении с ними (31).

В исследованиях Е.О. Смирновой отмечено, что в дошкольном возрасте в жизни ребенка все большее место начинают занимать другие дети. Если в конце раннего возраста потребность в общении со сверстниками только оформляется, то у дошкольника она уже становится одной из главных. В четыре-пять лет ребенок точно знает, что ему нужны другие дети, и явно предпочитает их общество. Общение дошкольников со сверстниками имеет ряд существенных особенностей, качественно отличающих его от общения со взрослыми (46).

М.И. Лисиной и А.Г. Рузской были выделены особенности общения детей дошкольного возраста со сверстниками:

- большое разнообразие и широкий диапазон коммуникативных действий;
- интенсивная эмоциональная насыщенность, которая выражается в использовании экспрессивно-мимических средств и эмоциональной направленности действий по отношению к сверстнику;
- нестандартность и нерегламентированность общения детей, раскованность и ненормированность их действий;
- доминирование инициативных действий над ответными, проявляющееся в неспособности ребенка продолжить и развить диалог, который может подвергнуться распаду из-за отсутствия ответной реакции и вызвать конфликты между сверстниками (36; 43).

Согласно О.Е. Смирновой, на протяжении дошкольного возраста меняются содержание, потребности, мотивы и средства общения ребенка со сверстниками. Автор определяет следующие формы общения: эмоционально-практическая, ситуативно-деловая, внеситуативно-деловая.

Первая форма – эмоционально-практическое общение со сверстниками (второй-четвертый годы жизни). На втором году у детей наблюдается интерес к другому ребенку, повышенное внимание к его действиям, а к концу второго года появляется стремление привлечь внимание сверстника к себе, продемонстрировать свои достижения и вызвать его ответную реакцию. В полтора-два года появляются особые игровые действия, в которых выражается отношение к сверстнику как к равному существу, с которым можно баловаться, соревноваться, возиться.

Следующая форма общения – ситуативно-деловая, которая складывается примерно к четырем годам и до шестилетнего возраста. После четырех лет у детей сверстник занимает все большее место в жизни ребенка. Этот возраст является периодом расцвета ролевой игры. Сюжетно-ролевая игра становится коллективной – дети предпочитают играть вместе, а не в одиночку. В ситуативно-деловом общении появляется конкурентное, соревновательное начало. Среди средств общения на этом этапе начинают преобладать речевые.

В конце дошкольного возраста у многих детей складывается внеситуативно-деловая форма общения. Примерно половина речевых обращений к сверстнику приобретает внеситуативный характер. Дети рассказывают друг другу о том, где они были и что видели, делятся своими планами или предпочтениями, дают оценки качествам и поступкам других. В этом возрасте опять становится возможным «чистое общение», не опосредованное предметами и действиями с ними. Дети могут продолжительное время разговаривать, не совершая при этом никаких практических действий (46).

В исследованиях Г. Гибша и М. Форверга отмечено, что для достижения понимания и облегчений коммуникации достаточно учитывать следующие условия:

- осуществление совместных действий наличие относительно общей для всех структуры ситуации, а так же использование при этом мимики, жестов, голоса и интонации с заключенными в них эмоциональными оттенками;
- общий контекст и включенность в ситуацию общения;
- уменьшение дистанции между представлениями общающихся о себе и представлениями о них, сложившимися у партнера, облегчают коммуникацию, делая ее эффективной;
- ясность и открытость мотивов коммуникации;
- осуществление обратной связи;
- устранение прагматических отношений между системой знаков и их потребителями (13).

По мнению Л.В. Трубайчук, условиями успешного коммуникативного развития детей дошкольного возраста являются:

- благоприятные качества взрослого, сочетающиеся с его свойствами как субъекта общения;
- обогащение взрослыми опыта детей;
- прямая постановка взрослыми задач, требующих от ребенка овладения новыми знаниями, умениями и способностями;
- подкрепляющие действия ребенка мнения и оценки взрослого;

– возможности для ребенка черпать в общении образцы действий и поступков взрослых (53).

Для раскрытия закономерностей проявления коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) необходимо раскрыть сущность понятия «затрудненное общение», рассмотреть классификацию трудностей общения и причины их возникновения.

Проблеме изучения коммуникативных нарушений посвящен ряд исследований, в которых раскрываются причины возникновения, содержание и особенности проявления трудностей в деятельности и общении, наиболее характерные для детей с общим недоразвитием речи.

Проанализировав исследования С.В. Артамоновой, мы выяснили, что с одной стороны, затрудненное общение определяется как незначительные трения и сбои в сфере межличностного общения, сопровождающиеся сохранностью и непрерывностью контактов между партнерами, определенной степенью осознания испытываемых затруднений, поиском причин, приводящих к осложнениям и затруднениям. С другой стороны, затрудненное общение рассматривается как виды и формы общения (от межличностного до межгруппового), приводящие к деструктивным изменениям поведения партнеров и общностей, к непрерывно-прерывным контактам между ними, вплоть до отказа от общения, к снижению уровня осознания причин трудностей в общении, к уменьшению, а в ряде случаев к исчезновению попыток самостоятельного выхода из возникших затруднений, к формированию тревожного отношения к любой ситуации общения (2).

Автором коммуникативные нарушения понимаются как комплекс трудностей в освоении субъекта общения на уровне речевого общения и способности к произвольной регуляции своего поведения и совместной деятельности, проявляющиеся в неумении применять стратегии взаимодействия, отсутствии или недостаточности формирования навыков и умений в области коммуникативной деятельности, нарушении контактов и хода взаимодействия партнеров по общению, возникновении препятствий развитию отношений,

вплоть до их разрыва, когда общение складывается неблагоприятно, и партнеры испытывают напряжение, что является серьезными факторами, негативно влияющими на формирование и актуализацию вербальных средств общения (2).

В нашем исследовании наибольший интерес представляет классификация трудностей общения, разработанная А.А. Рояк, в которой выделены два класса трудностей общения детей – трудности операционального и мотивационного характера.

Операциональные трудности понимаются как трудности исполнительской стороны игровой деятельности, возникающие из-за недостатка знаний, умений и способов их реализации:

1. Трудности, возникающие в связи с недостаточной сформированностью у ребенка необходимого уровня игровых умений и навыков. Дети, испытывающие трудности такого характера, добры и уживчивы, стремятся к общению со сверстниками, которые обладают соответствующими игровыми умениями.

2. Трудности несформированности способов построения «деловых» взаимоотношений со сверстниками. По мысли автора, они возникают из-за отсутствия умения управлять своим поведением. Дети с трудностями общения такого характера импульсивны, не умеют сдерживать себя, однако умеют играть, обладают положительными личностными качествами – добры, уступчивы и т.д. Однако, несмотря на это, в большинстве случаев они оказываются вне игры, потому что невольно ее дезорганизуют.

3. Операциональные трудности, принадлежащие к этому типу, наиболее выразительны, поскольку возникают как результат сочетания трудностей первого и второго типов. Основная причина их появления – недостаток сформированности способов построения «деловых» взаимоотношений, сопровождающийся недостаточным овладением игровыми навыками (44).

К операциональным трудностям, кроме указанных, может быть отнесено и неумение адекватно выразить свои мысли, выбрать способ коммуникации в соответствии с особенностями партнера и обстановкой общения.

Одним из проявлений неэффективности ориентировочной части коммуникации, как следствие операциональных трудностей, является субъективное ощущение непонимания партнера, невозможность создать его целостный образ и, значит, правильно строить свои действия. Факты свидетельствуют о том, что люди, общение с которыми затруднено на инструментальном уровне, воспринимаются негативно.

Во второй класс объединены трудности мотивационной стороны деятельности, среди которых выделено три подгруппы.

1. Трудности, отнесенные к первой подгруппе, возникают из-за несформированности потребности в общении. Ребенок, обладающий трудностями такого характера, предпочитает пребывать в одиночестве, заполняя его различными компенсаторными интересами – любовью к животным, потребностью заботиться о них и т.п.

2. Трудности, появляющиеся в результате вытеснения мотивов общения какими-либо другими мотивами и целями, возникают в результате преобладания у ребенка потребности в какой-то иной деятельности (рисовании, лепке и др.). Поэтому ребенок, испытывающий трудности такого характера, играет со сверстниками, вступает с ними в общение лишь постольку, поскольку игра и общение могут удовлетворить его основные потребности.

3. Трудности общения, принадлежащие к третьей группе, возникают из-за несформированности мотивов общения. Например, при преобладании мотивов эгоистического характера. По мнению А.А. Рояк, наиболее часто данный вид трудностей испытывают дети, которые вступают в общение со сверстниками исключительно ради удовлетворения потребности в самоутверждении, проявляющейся в форме желания занимать главенствующее положение в игре (44).

В исследовании С.В. Артамоновой выявлены причины, которые способствуют возникновению трудностей в общении у ребенка дошкольного возраста: неэффективность ориентировочной части коммуникации, вытеснение мотивов общения другими мотивами, нарушение установок на «прочтение

другого» как объекта и субъекта взаимодействия, принадлежность участников общения к разным группам, неблагоприятные социально-педагогические условия, недостаточное владение речевыми и игровыми навыками, невозможность реализации потребности в дружеском общении.

Психолого-педагогические причины трудностей общения делятся на внешние и внутренние. Внешние причины – нарушения семейного воспитания, на которые наслаиваются недостатки и просчеты педагогов в образовательной работе. Внутренние причины – индивидуальные, психофизиологические и личностные особенности ребенка: генотип, физическое состояние здоровья, доминирующее психоэмоциональное состояние, внутренняя позиция, уровень активности во взаимодействии с окружающими и др (4).

Согласно точки зрения В.В. Ткачевой, причинами трудностей общения могут быть неблагоприятные отношения в семье, которые проявляются в непоследовательности и противоречивости воспитания (52). По мнению Н.В. Ключевой, Ю.В. Касаткиной, причинами являются психофизиологические нарушения, соматические и наследственные заболевания. Часто признаком заболевания является отказ от контактов с людьми, избегание любого общения, уход в себя, замкнутость и пассивность. Возможно проявление повышенной возбудимости с агрессивностью, драчливостью, повышенная склонность к конфликтам, мстительность, стремление причинить боль (21).

Таким образом, анализ работ по проблеме общения демонстрирует то, что при некоторых различиях в подходах авторов к проблеме общения, в исследованиях ученых есть множество общих и схожих положений, их сходство состоит в том, что все они разделяют принципиальную позицию о единстве общения и деятельности. Компонентами коммуникативной деятельности дошкольников являются предмет общения, потребность в общении, коммуникативные мотивы, действие общения, задачи общения, средства общения, продукты общения. Развитие общения ребенка со взрослым осуществляется посредством смены ситуативно-личностной, ситуативно-деловой, внеситуативной форм общения. К формам общения со сверстниками

относятся эмоционально-практическое, ситуативно-деловое, внеситуативно-деловое общение. Коммуникативные нарушения представляют собой комплекс трудностей в освоении субъекта общения на уровне речевого общения и способности к произвольной регуляции своего поведения и совместной деятельности, проявляющиеся в неумении применять стратегии взаимодействия, отсутствии или недостаточности формирования навыков и умений в области коммуникативной деятельности, нарушении контактов и хода взаимодействия партнеров по общению, возникновении препятствий развитию отношений и др. Причинами трудностей общения могут быть неблагоприятные отношения в семье, психофизиологические нарушения, соматические и наследственные заболевания.

1.2. Закономерности проявления коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Р.Е. Левиной под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом понимается такая форма речевого дизонтогенеза, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи (22).

При общем недоразвитии речи отмечается позднее ее начало, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования. Речевое недоразвитие у детей может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речи или лепетного ее состояния до развернутой речи, но с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. Условно можно выделить три уровня общего недоразвития речи, причем первые два характеризуют глубокие степени нарушения речи, а на третьем, более высоком уровне, у детей остаются лишь отдельные пробелы в развитии звуковой стороны речи, словарного запаса и грамматического строя (16).

Несформированность фонетико-фонематического, лексического, грамматического компонентов речевой системы, связной речи детей с общим

недоразвитием речи оказывает отрицательное воздействие на их коммуникативное развитие и коммуникативную деятельность.

Анализ ряда исследований позволил нам выделить характерные затруднения в общении детей с общим недоразвитием речи (О.Е. Грибова, Л.В. Лопатина, О.С. Павлова, Е.В. Соболева, В.Н. Терентьева, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская).

В исследованиях О.Е. Грибовой отмечается, что несформированность языковых способностей неизбежно приводит к трудностям организации коммуникативной деятельности, что в свою очередь, обуславливает недостаточную произвольность учебной деятельности (14).

По мнению Л.В. Лопатиной и Е.В. Соболевой, незрелость основных параметров тактической стороны коммуникативной деятельности отрицательно влияет на возможности реализации продуктивной стратегии слушающего в общении с окружающими и препятствует накоплению опыта ролевых взаимодействий (33).

О.С. Павлова указывает, что ограниченные возможности речевой коммуникации нередко сопровождаются снижением мотивационно-потребностной сферы общения, трудностями реализации речевых и паралингвистических средств, сравнительно медленным усвоением языковых понятий (37).

С точки зрения В.Н. Терентьевой, у детей с ОНР имеет место качественное своеобразие в употреблении высказываний в процессе общения со сверстниками, родителями и воспитателями: они не умеют обращаться с просьбами, задавать вопросы и др (51).

По утверждению Т.Б. Филичевой, к началу школьного обучения у дошкольников с ОНР недостаточно сформированы языковые средства, заметно сдерживается формирование коммуникативной и обобщающей функции речи (55).

В исследованиях С.Н. Шаховской говорится, что в структуре дефекта при общем недоразвитии речи отмечается несформированность речевой

деятельности и других психических процессов, выявляется своеобразие лексической системы. Без овладения словарем невозможно полноценно овладеть речью как средством общения и орудием мышления (59).

С.В. Артамонова отмечает, что подобные нарушения, выделенные в исследованиях О.С. Павловой, В.Н. Терентьевой, Т.Б. Филичевой, С.Н. Шаховской, наблюдаются и у детей, не имеющих речевые нарушения, но у детей с ОНР эти трудности еще более усугубляются вследствие занижения своих возможностей, ощущения своей неполноценности, недостаточного опыта социального взаимодействия (3).

Трудности формирования планирующей и регулирующей функции речи, своеобразие речевого мышления у детей с ОНР отмечаются в работах И.Т. Власенко, В.В. Юртайкина (10; 60). В таких условиях ребенок затрудняется в последовательном выполнении интеллектуальных операций, не замечает своих ошибок, теряет конечную задачу, легко переключается на несущественные раздражители, речь взрослого мало корригирует его деятельность (17).

И.Д. Емельянова установила, что в основе языковых трудностей, имеющих место у детей с недоразвитием речи, лежат два типа трудностей общения: несформированность предикативных отношений, как ядра предложения и ограниченные возможности оперирования языковыми средствами на уровне поверхностного синтаксирования (15).

По мнению Т.Б. Филичевой, дети с общим недоразвитием речи наряду с речевыми нарушениями имеют характерные черты: замкнутость, резкость, застенчивость, зажатость, скованность, безразличие, повышенная чувствительность, эмоциональная возбудимость, агрессивность. Для таких детей свойственна постоянная, часто беспричинная смена настроения. Из-за своего речевого нарушения дети не принимают себя такими какие они есть, они не могут быть уверенны в себе и своих возможностях; иногда такие дети могут испытывать ненависть к людям, которые их окружают. У таких детей часто имеются нарушения в поведении. Данные специфические особенности детей с общим недоразвитием речи значительно затрудняют их адаптацию в социуме и

возможность установления ими коммуникации, как со своими сверстниками, так и со взрослыми людьми (55).

Согласно экспериментальным данным О.Е. Грибовой, у ребенка с речевыми нарушениями, в частности, с общим недоразвитием речи, существенно снижена потребность в общении из-за того, что у таких детей не сформированы такие формы коммуникации, как монологическая и диалогическая речь, что является основой для овладения речью, как средства общения. Это, по мнению автора, и препятствует полноценному общению детей между собой и ребенка со взрослым (14).

В диссертационном исследовании А.Е. Беляковой отмечались следующие характерные трудности в общении детей с ОНР: ослабление интереса к сверстнику, снижение направленности друг на друга, на другого человека в процессе деятельности; неумение распознавать эмоциональное состояние сверстника; ослабление внимания к собеседнику; преобладание у дошкольников 5-6 лет с ОНР деловых мотивов обращения к сверстникам и взрослым, определяющихся потребностью в сотрудничестве в каком-либо деле (6).

Л.Г. Соловьевой отмечалось, что у детей с общим недоразвитием речи самые большие трудности возникают при организации своего речевого поведения, эти трудности отрицательно сказываются на общении с окружающими сверстниками и взрослыми людьми. Дети с речевыми нарушениями не всегда понимают речь, адресованную им от собеседника; таким детям сложно ответить на нее и довольно трудно отследить смысловую цепочку речевого общения (49). По мнению Л.Г. Соловьевой, именно вследствие этого у детей с общим недоразвитием речи возникают серьезные проблемы использования речи как средства общения (50).

В исследованиях О.С. Павловой отмечено, что коммуникативная деятельность детей старшего дошкольного возраста с недоразвитием речи значительно отличается от процесса общения их нормально развивающихся сверстников как по уровню своего развития, так и по основным качественным показателям. Ограниченные возможности речевой коммуникации, весьма

характерные для дошкольников данного контингента, нередко сопровождаются снижением мотивационно-потребностной сферы общения, трудностями реализации речевых и паралингвистических средств, сравнительно медленным усвоением языковых понятий. Обнаруживая себя на этапе дошкольного детства, комплекс нарушений речевого и когнитивного порядка заметно препятствует организации коммуникативного поведения ребенка с общим недоразвитием речи, затрудняет его речевой контакт со взрослым, способствует изоляции от коллектива сверстников (37).

Е.Г. Федосеева утверждала, что дошкольники с речевым недоразвитием имеют низкий уровень развития коммуникативных умений, проявляющийся в ограниченности речевых и неречевых средств общения, трудностях их реализации, в недостаточной мотивационно-потребностной сфере, целеустремленности, снижении активности в общении, несформированности форм общения, соответствующих нормальному онтогенезу (54).

С.В. Артамонова указывала на то, что дошкольникам с ОНР характерны: ограниченность и неадекватность реализуемых коммуникативных тактик, однообразие коммуникативных типов высказываний, выраженная асинхронность речевых реакций и эмоциональных состояний в ходе общения, что говорит о наличии у них операциональных трудностей в данной ситуации общения. Достаточно распространенными для этих детей являются смешанные диалогические единства, включающие вербальную инициативу логопеда и ответную, выраженную в невербальной форме, реакцию дошкольника. Характерным для дошкольников с ОНР является отсутствие случаев употребления детьми высказываний-просьб, высказываний-предложений, адресованных взрослому. Указанные выше особенности и отсутствие пауз в речевом потоке свидетельствуют о слабости коммуникативных намерений у дошкольников с недоразвитием речи. Дошкольники с ОНР не могут поддерживать беседу более или менее длительное время, что приводит к быстрой смене ситуативно-деловой формы общения на внеситуативно-познавательную (3).

Таким образом, анализ исследований позволил выделить коммуникативные нарушения, характерные для детей старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи. У старших дошкольников с ОНР коммуникативные нарушения проявляются в отсутствии визуального контакта, неустойчивости мотивационно-потребностных установок, быстрой истощаемости побуждений к речи, отсутствии случаев употребления детьми высказываний, характеризующихся сильной коммуникативной направленностью, что приводит к ограничению и стереотипности тематики диалога, непродолжительности вербальных контактов и свидетельствует о слабости коммуникативных намерений у дошкольников. Наличие коммуникативных нарушений у детей с ОНР обусловлено совокупным влиянием различных факторов, среди которых можно выделить возможности использования языковых средств и ограниченный опыт социального взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

1.3. Методический аспект организации коррекционно-педагогической работы по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Коммуникативные нарушения затрудняют проведение эффективной коррекционно-педагогической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, поэтому коррекционная помощь детям должна носить своевременный и комплексный характер, ориентированный на структуру отклонений, что является одной из важнейших предпосылок успешности образования и социализации ребенка.

Проанализировав примерную адаптированную основную образовательную программу для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи под редакцией Л.В. Лопатиной, мы выделили аспекты, касающиеся коммуникативного развития детей. Рассматривая содержание логопедической работы на третьей ступени обучения, т.е. в старшем дошкольном возрасте, определили, что

основной целью является совершенствование механизмов языкового уровня речевой деятельности. На основном этапе логопедической работы выделяется направление – формирования связной речи (формирование умения четко выстраивать сюжетную линию, использовать средства связи и др.), что является составляющей коммуникативного развития.

Мы выяснили, что содержание образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» направлено на всестороннее развитие у детей с ОНР навыков игровой деятельности, дальнейшее приобщение их к общепринятым нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми. В этот период в коррекционно-развивающей работе с детьми взрослые создают и расширяют знакомые образовательные ситуации, направленные на стимулирование потребности детей в сотрудничестве, в кооперативных действиях со сверстниками во всех видах деятельности. Совместная образовательная деятельность педагогов с детьми предполагает следующие направления работы: формирование представлений детей о разнообразии окружающего их мира людей и рукотворных материалов; воспитание правильного отношения к людям, к вещам и т.д.

Анализ показал, что в разделе программы «Представления о мире людей и рукотворных материалах», выделены следующие направления, в которых заложена цель коммуникативного развития детей: «Жизнь ребенка среди взрослых и сверстников», «Ребенок в семье», «Ребенок в детском саду», «Ребенок знакомится со страной, жизнью людей в обществе и их трудом» и др. Формами работы с детьми, которые содействуют успешному коммуникативному развитию, являются беседа, комментированное рисование, разыгрывание ситуаций, сюжетно-ролевые и дидактические игры, наблюдение, практические упражнения и т.д. Также в программе предложен примерный перечень игр и игровых упражнений, обеспечивающих коммуникативное развитие: сюжетно-ролевые игры «Семья», «Магазин», «Школа», «Парикмахерская» и др.; настольно-печатные и словесные игры «Вопрос-ответ», «Узнай о чем я говорю», «Это я, это я, это все мои друзья», «Малыш и Карлсон» и т.п.; театрализованные

игры «Айболит», «Три медведя», «Три поросенка», «Маша и медведь» и т.д.; сюжетно-дидактически игры «Автозавод», «В магазине игрушек и школьных принадлежностей», «В супермаркете», «В школьной библиотеке», «В центре подготовки космонавтов», «День города» и др (1).

Анализ программы (примерной адаптированной основной образовательной программы для детей с тяжелыми нарушениями речи от 3 до 7 лет Н.В. Нищевой) показывает, что одной из основных задач данной программы является овладение детьми самостоятельности, связной, грамматически правильной речью и коммуникативными навыками. Основными направлениями коррекционно-развивающей работы в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» являются: формирование общепринятых норм поведения, формирование гендерных и гражданских чувств, развитие игровой и театрализованной деятельности, совместная трудовая деятельность, формирование основ безопасности в быту, социуме, природе. В программе предлагается перечень компонентов развивающей предметно-пространственной среды по центрам: «Играем в театр» (ширма, костюмы, куклы, аудиокассеты и т.д.), «Центр сюжетно-ролевой игры» (куклы, комплекты одежды для кукол, атрибуты для сюжетно-ролевых игр «Моряки, «Дочки-матери», альбомы). В программе предлагается ряд направлений речевого развития детей старшего дошкольного возраста: куда входит уровень развитие экспрессивной речи, развитие связной речи (34).

Л.В. Июдина указывает, что коррекционно-педагогический процесс в дошкольном учреждении компенсирующего вида предусматривает комплексное развитие личности и речи ребенка, использование специальных технологий, ориентированных на формирование мотивационно-потребностной сферы общения, активизацию контактности и коммуникативности ребенка. Цель логопедической работы заключается в развитии коммуникативных умений детей с ОНР III-IV уровней и формировании их поведения при общении. По мнению автора, задачами логопедической работы являются: развитие коммуникации в различных видах детской деятельности (игровой, продуктивной, трудовой);

воспитание интереса к окружающим людям, развитие потребности в общении; формирование у детей представления о доброжелательных чувствах и отношениях со сверстниками; нормализация внутрисемейных отношений, общение в семье; закрепление полученных умений коммуникативной деятельности в различных ситуациях общения; формирование умения задавать вопросы и отвечать на них с целью активизации способности вступать в речевое отношение; выявление наиболее эффективных приемов коррекционной работы, обеспечивающих развитие речевых и неречевых средств общения, его активности (18).

По мнению автора, основными формами работы в группе являются подгрупповые и индивидуальные логопедические занятия. Развитие коммуникативных умений как элемент коррекционной работы должен присутствовать на каждом занятии. Задачей подгрупповых логопедических занятий, направленных на развитие коммуникативных умений, является оказание помощи каждому ребенку в его адаптации с учетом новых условий сотрудничества со взрослыми, в освоении новых форм поведения и общения в коллективе сверстников, в формировании различных видов познания окружающей действительности, в усвоении нового материала не только через общение со взрослым, но и через опыт сверстников. На подгрупповых занятиях ребенок имеет возможность наблюдать реакцию других детей на то или иное задание, способ его выполнения, общение детей друг с другом, слушать речевые высказывания других детей. Задачами индивидуальных занятий с детьми являются: закрепление пройденного материала с учетом индивидуальных особенностей ребенка; подготовка отдельных детей к предстоящей работе, чтобы они чувствовали себя увереннее на занятии; постепенное подведение детей к новым формам работы.

Автором определены направления логопедического воздействия: развитие неречевых и речевых средств общения, формирование умений применять средства общения в разнообразных коммуникативных ситуациях, развитие активности и использование различных форм общения, формирование

определенных нравственных норм и правил поведения. В ходе логопедических занятий были созданы условия, способствующие желанию детей общаться; ситуации, стимулирующие активность общения; мотивация к сближению детей друг с другом и с окружающими взрослыми.

Основными приемами обучения детей с ОНР в процессе логопедического воздействия являлись игры-драматизации, подвижные и настольные игры, дидактические игры, сюжетно-ролевые инсценировки, моделирование коммуникативных ситуаций, обсуждение книг, сочинение историй и сказок, бытовые ситуации (из личного опыта ребенка), проведение интегрированных занятий (18).

В рамках нашего исследования считаем необходимым раскрыть содержание понятий «среда», «коррекционно-образовательная среда» и теоретически обосновать компоненты коррекционно-образовательной среды, выделенные в гипотезе исследования, согласно которой коррекционно-педагогическая работа по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи будет эффективной при создании коррекционно-образовательной среды, включающей:

- коммуникативный компонент коррекционно-развивающей среды будет выделен как центральный и обеспечивать формирование взаимопонимания дошкольников со взрослыми и сверстниками;
- обогащение развивающей предметно-пространственной среды коммуникативного развития детей;
- взаимодействие участников коррекционно-образовательного процесса (воспитанников, воспитателей, учителя-логопеда, родителей (законных представителей)).

В настоящее время многие авторы среду понимают по-разному и представляют как: окружение, особого рода информационная целостность, включающая социальные и материальные компоненты (Н.Я. Крижановская) (23); «социальная ситуация развития», представляющая собой образ жизни, влияющий на формирование и функционирование человека в обществе, его

способности, интересы, сознание (Л.И. Божович (8), Л.С. Выготский (12), А.Н. Леонтьев (29) и др.); совокупность культурных ценностей, виды деятельности, вещные и субъектные элементы (В.Н. Борисова (9), В.А. Петровский (40) и др.).

Проблемой изучения среды занимались отечественные ученые – В.И. Панов (38), А.В. Петровский (40), В.В. Рубцов (45), В.А. Ясвин (61) и др. Так, В.А. Ясвин под термином «образовательная среда» понимает систему влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении (55).

А.В. Хуторской раскрывает понятие «образовательная среда» в контексте личностно-ориентированного образования как характеристику внешнего содержания образования, заключающую в себе условия развития личности. Внутренним же содержанием образования, атрибутом образующейся личности является преломление внешних условий через опыт ребенка как результат его деятельности (57).

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования под образовательной средой понимается совокупность условий, целенаправленно создаваемых в целях обеспечения полноценного образования и развития детей (42).

В Федеральном государственном образовательном стандарте отмечено, что образовательная среда дошкольного учреждения состоит из следующих компонентов: взаимодействие участников педагогического процесса, развивающая предметно-пространственная среда, содержание дошкольного образования (42).

В работе М.А. Поваляевой коррекционно-развивающая образовательная среда определяется как совокупность условий создания благоприятных возможностей для целостного процесса развития ребенка с особыми образовательными потребностями, в нашем случае, для преодоления коммуникативных нарушений у детей, имеющих общее недоразвитие речи (36).

Автор рассматривает среду как показатель профессионального творчества и результат совместной деятельности специалистов, поскольку ее моделирование и конструирование требуют от педагога глубоких знаний, высокого профессионализма творческого поиска, гибкого сочетания медицинских и психолого-педагогических методик, традиционных и нетрадиционных технологий, умения работать с детьми, их родителями, людьми, обеспечивающими коррекционный процесс (41).

Вслед за Ю.Н. Кисляковой выделяем принципы, на основе которых создается коррекционно-образовательная среда:

- доступности;
- наглядности, позволяющей организовать чувственное изучение предметов окружающей действительности;
- открытости – закрытости, что предполагает наличие мест для совместной работы детей и взрослых, оснащение деятельности оборудованием, дидактическим материалом, игрушками, пособиями;
- стабильности – динамичности – изменчивости, что предусматривает гибкое зонирование пространства: по периметру, отделением друг от друга полками с дидактическими материалами, стоящими поперек помещения; группировку материала по зонам, его укомплектованность и подготовленность к работе; поддержание порядка при хранении игр и пособий; наличие легкой мебели на колесиках для построения необходимой ребенку пространственной среды;
- эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия ребенка и взрослого, который указывает на признание самоценности и неповторимости личности ребенка, специфику процесса познания и обретения опыта эмоционально-ценностных отношений каждым ребенком;
- благоприятной дистанции и позиции при взаимодействии детей друг с другом либо со взрослым: обеспечение положения «вместе» в системе

«взрослый – ребенок»); создание индивидуальных мест для выполнения ребенком различных видов деятельности (работа «рядом»);

– аутентичности, обеспечивающей благоприятный режим, ритм и темп жизнедеятельности (20).

Вторым компонентом является обогащение развивающей предметно-пространственной среды коммуникативного развития детей.

Развивающая предметно-пространственная среда – часть образовательной среды, представленная специально организованным пространством (помещением, участком и т.п.), материалами, оборудованием и инвентарем для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития (42).

Развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной (42).

С.В. Артамоновой отмечается, что одним из компонентов коррекционно-развивающей среды является предметно-пространственная среда, обеспечивающая решение развивающих и коррекционных задач (3). Учитывая специфику нашего исследования, основным является обогащение развивающей предметно-пространственной среды коммуникативного развития.

А.Г. Асмолов, В.А. Петровский выделяют следующие принципы построения развивающей предметно-пространственной среды:

- дистанции, позиции при взаимодействии;
- активности, самостоятельности, творчества;
- стабильности – динамичности;
- комплексирования и гибкого зонирования;
- эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка и взрослого;
- сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды;

- открытости – закрытости;
- учета половых и возрастных различий детей (5; 40).

Согласно ФГОС ДО, взаимодействие участников педагогического процесса представляет собой согласованную деятельность педагога, воспитанников и родителей по достижению совместных задач и результатов (42).

Обратимся к исследованию С.В. Артамоновой, в котором представлена модель коррекционно-развивающей среды как эффективное условие формирования коммуникативных навыков, социально-адаптивного поведения, подбора методов оценки уровня коммуникативных навыков, разработки и экспериментальной проверки индивидуально-дифференцированной системы коррекционно-педагогической работы, направленной на преодоление коммуникативных нарушений у старших дошкольников с ОНР, имеющих различный опыт социального взаимодействия. Автором указывается, что параметрами общения при построении коррекционного обучения являются: создание ситуаций общения, наличие положительной направленности детей с ОНР на взаимодействие со сверстниками и взрослыми в процессе обучения на занятиях и вне их, выраженной в желании сотрудничать, восприятию и оценке взрослого или сверстника как партнера совместной деятельности, высокая степень вовлеченности детей и родителей в коррекционно-педагогический процесс, осуществление постоянной обратной связи педагога, детей, родителей, воспитателей, диалогические отношения которых строятся на взаимном доверии. В качестве основных организационных форм являются следующие: совместная деятельность взрослого и ребенка на занятиях (индивидуальная и подгрупповая); совместная деятельность взрослого и ребенка на прогулках, во время посещения ДОУ; совместная деятельность детей в диаде и группе (4-5 детей) на занятиях (3).

Коррекционно-педагогическая работа с детьми, по мнению автора, должна состоять из трех этапов: подготовительный, основной и заключительный. Целью подготовительного этапа является формирование побудительно-мотивационной

речевой деятельности дошкольников, способствующей мотивированности и результативности общения, развитию у детей базовых функций и навыков, необходимых для осуществления взаимодействия в совместной деятельности на занятиях (сенсомоторное развитие: зрительное, слуховое, тактильно-вибрационное и кинестетическое восприятие, обоняние и осязание). Автором выделены следующие направления работы: первое направление – завоевание безусловного расположения и доверия со стороны ребенка, формирование желания заниматься совместно с взрослым (выполнение совместных предельно простых действий, способных заинтересовать и увлечь ребенка), обучение самостоятельному анализу результатов своей деятельности); второе направление направлено на преодоление отчужденной позиции в отношении к сверстникам, разрушение защитных барьеров, отгораживающих ребенка от других, создание чувства причастности к другим детям, развитие интереса друг к другу и взаимодействию со сверстниками, как проявление естественной потребности в совместной деятельности со сверстником, где им нужно согласовывать свои действия, договариваться друг с другом. Цель основного этапа, согласно исследованиям автора, заключается в развитии операциональных возможностей, включающих не только знание грамматики и лексики, но и навыки употребления вербальных средств в коммуникативных целях, свободное владение невербальными средствами общения, коммуникативную активность и компетентность. Исследователь считает, что на заключительном этапе коррекционная работа должна быть направлена на установление интерактивного-взаимодействия, предусматривающего усложнение речевого материала и выбор коммуникативных ситуаций, в которых основную смысловую нагрузку несут языковые средства. Коррекционно-логопедическая работа на третьем этапе обучения нацелена на установление интерактивного взаимодействия: с использованием ситуативных и внеситуативных высказываний в пользу последних в различных ситуациях общения со сверстниками и взрослыми; с осознанным использованием вербальных и невербальных средств общения.

По мнению автора, эффективное коррекционное обучение возможно лишь при условии специальной подготовки не только родителей, но и педагогов. Педагог при создании и функционировании коррекционно-образовательной среды должен выступать организатором педагогических ситуаций, речевых ситуаций, занимая позицию «вместе с ребенком», отводя ребенку главную роль. В системе детско-родительских отношений «Родитель» является ведущим звеном, и от него в большей мере зависит, как складываются эти отношения. Создание коррекционно-образовательной среды необходимо для возникновения у родителей потребности работать над собой ради помощи своему ребенку. Только в том случае, если взрослый сам с интересом погружен в какую-либо деятельность, видит, что можно получать удовольствие от совместных усилий, переживает «красоту решения» проблемы, происходит передача личностных смыслов деятельности ребенку (3).

Таким образом, коррекционно-педагогическая работа по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи должна носить комплексный характер, что будет способствовать повышению эффективности проводимой работы. В АООП выделяется направленность коррекционно-педагогической работы по преодолению коммуникативных нарушений у дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи. Современные исследования доказывают актуальность проблемы организации коррекционно-педагогической работы по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, в них отмечаются особенности организации, содержания, целей, задач, принципов коррекционно-педагогической работы. Коррекционно-педагогическая работа по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи эффективна при создании коррекционно-образовательной среды, включающей коммуникативный компонент коррекционно-развивающей среды как центральный и обеспечивающий формирование взаимопонимания дошкольников со взрослыми и сверстниками; обогащение развивающей предметно-пространственной среды

коммуникативного развития детей; взаимодействие участников коррекционно-образовательного процесса.

Выводы по первой главе:

Теоретическое обоснование проблемы исследования проявления коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи позволило сделать ряд выводов.

В настоящее время по проблеме коммуникативной деятельности существуют две основные теоретические концепции: концепция деятельностного опосредствования общения, концепция генезиса общения. Согласно первой концепции общение является коммуникативной деятельностью как: сторона любой человеческой деятельности, ее элемент; вид определенной деятельности. Согласно второй концепции, коммуникативная деятельность является особой, самостоятельной деятельностью общения.

Выделяются следующие компоненты коммуникативной деятельности дошкольников: предмет общения, потребность в общении, коммуникативные мотивы, действие общения, задачи общения, средства общения, продукты общения. В развитии общения ребенка со взрослым отмечается смена своеобразных форм: ситуативно-личностной, ситуативно-деловой, внеситуативной–внеситуативно-познавательное и внеситуативно-личностное общение. Последовательно сменяющимися друг друга формами общения со сверстниками являются эмоционально-практическое, ситуативно-деловое, внеситуативно-деловое.

Коммуникативные нарушения – это комплекс трудностей в освоении субъекта общения на уровне речевого общения и способности к произвольной регуляции своего поведения и совместной деятельности, проявляющиеся в неумении применять стратегии взаимодействия, отсутствии или недостаточности формирования навыков и умений в области коммуникативной деятельности, нарушении контактов и хода взаимодействия партнеров по общению, возникновении препятствий развитию отношений, вплоть до их

разрыва, когда общение складывается неблагоприятно, и партнеры испытывают напряжение, что является серьезными факторами, негативно влияющими на формирование и актуализацию вербальных средств общения.

К причинам коммуникативных нарушений многие авторы относят неблагополучные отношения в семье, индивидуальные, психофизиологические и личностные особенности ребенка, неэффективность ориентировочной части коммуникации, вытеснение мотивов общения другими мотивами, принадлежность участников общения к разным группам, недостаточное владение речевыми и игровыми навыками и т.д.

Мы выяснили, что коммуникативные нарушения у старших дошкольников с ОНР неоднородны, вариативны и зависят от ряда факторов, среди которых можно выделить возможности использования языковых средств и ограниченный опыт социального взаимодействия со сверстником и взрослым. Коммуникативные нарушения у старших дошкольников имеют особенности: отсутствие визуального контакта, неустойчивость мотивационно-потребностных установок, быстрая истощаемость побуждений к речи, отсутствие случаев употребления детьми высказываний, характеризующихся сильной коммуникативной направленностью, которые приводят к ограничению и стереотипности тематики диалога, непродолжительности вербальных контактов и свидетельствуют о слабости коммуникативных намерений у детей. Имеет место качественное своеобразие в употреблении высказываний в процессе общения со сверстниками, недостаточно сформированы языковые средства, заметно сдерживается формирование коммуникативной и обобщающей функции речи.

Проанализировав методический аспект организации коррекционно-педагогической работы по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, выявили, что в АООП и современных исследованиях определена направленность коррекционно-педагогической работы на преодоление коммуникативных нарушений у дошкольников с ОНР. Исследователи при построении коррекционного обучения

по преодолению коммуникативных нарушений у детей с ОНР рекомендуют совместную деятельность взрослого и ребенка на занятиях, совместную деятельность взрослого и ребенка на прогулках, во время посещения ДООУ, совместную деятельность детей в диаде и группе на занятиях, специальных технологий, ориентированных на формирование мотивационно-потребностной сферы общения, активизацию контактности и коммуникативности ребенка.

Коррекционно-образовательная среда определяется как совокупность условий создания благоприятных возможностей для целостного процесса развития ребенка с особыми образовательными потребностями, в нашем случае, для преодоления коммуникативных нарушений у детей, имеющих общее недоразвитие речи. Коррекционно-педагогическая работа по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи эффективна при создании коррекционно-образовательной среды, включающей коммуникативный компонент коррекционно-развивающей среды как центральный и обеспечивающий формирование взаимопонимания дошкольников со взрослыми и сверстниками, обогащение развивающей предметно-пространственной среды коммуникативного развития детей и взаимодействие участников коррекционно-образовательного процесса.

ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАРУШЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

2.1. Изучение коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Целью констатирующего этапа экспериментальной работы является выявление особенностей коммуникативного развития у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи:

1. Подобрать диагностический инструментарий для изучения коммуникативного развития и выявить коммуникативные нарушения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

2. Проанализировать особенности коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи и выявить причины коммуникативных нарушений.

Базой исследования было Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад 17 с. Пушкарное» Белгородского района Белгородской области. В исследовании приняли участие 25 детей старшего дошкольного возраста (старшая группа) с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития).

При выборе диагностического материала, мы опирались на исследования С.В. Артамоновой (3). Диагностическое исследование было направлено на:

- выявление коммуникативных нарушений у дошкольников с ОНР;
- выявление исходных уровней коммуникативной активности.

Первым шагом исследования был анализ сформированности коммуникативных навыков и умений дошкольников в ситуации, моделирующей игровое взаимодействие со сверстником. В данной ситуации паре детей предлагалось собрать картинку, разрезанную на части (парные картинки и кубики). Детям предоставлялась возможность общаться со сверстниками.

Второй шаг исследования был направлен на выявление возможностей активного взаимодействия дошкольников с ОНР с взрослым и представлен методикой изучения их общения в ситуациях, моделирующих основные формы общения с взрослым, предложенной М.И. Лисиной (30). Экспериментатор (логопед) предлагал ребенку на выбор ситуации игрового взаимодействия (ситуативно-деловая форма общения), познавательного сотрудничества (внеситуативно-познавательная форма общения), личностного общения (внеситуативно-личностная форма общения).

В ситуации игрового взаимодействия экспериментатор выступал в роли партнера по совместной деятельности. Составляя с ребенком разрезные картинки, логопед создавал условия для возникновения у ребенка необходимости в сотрудничестве.

В ситуации познавательного сотрудничества логопед выступал в качестве источника определенной познавательной информации для ребенка. Рассматривая с ним книгу о животных, логопед побуждал ребенка к познавательным контактам, провоцируя вопросы, высказывания.

В ситуации личностного общения, беседуя на нравственно-этические темы (о друзьях, близких) логопед создавал условия для активизации личностных контактов.

Выявление коммуникативных нарушений осуществлялось путем анализа качественных и количественных показателей. Для количественно-качественной оценки полученных результатов были разработаны следующие критерии:

- частота употребления инициативных и ответных высказываний;
- мотивы и содержание высказываний;
- особенности использования невербальных средств общения;

- эмоциональные реакции на высказывания и действия партнера;
- длительность латентного периода (вступления в речевой контакт);
- общее время нахождения в ситуациях общения.

Показатели проявления коммуникативной активности детей определялись с учетом обозначенных критериев по балльно-уровневой системе, что позволило выделить группы детей с высоким, средним и низким уровнями коммуникативного взаимодействия в ситуациях общения со сверстником и взрослым (см. приложение 1).

Учитывая, что максимальный показатель коммуникативной активности в ситуации общения со сверстником равен 14 баллам, к группе детей с высоким уровнем коммуникативной активности были отнесены дошкольники, у которых суммарный показатель был в диапазоне от 9 до 14. Группу со средним уровнем коммуникативной активности составили дошкольники, у которых данный показатель находился в диапазоне от 5 до 9 баллов. Если соответствующий показатель находился в диапазоне от 0 до 5, то дошкольник попадал в группу с низким уровнем коммуникативной активности.

Максимальный показатель коммуникативной активности дошкольников в ситуациях общения с взрослым был принят равным 42 баллам. К группе с высоким уровнем коммуникативной активности были отнесены дошкольники, у которых суммарный показатель был не менее 28 баллов. Если соответствующий показатель оказывался менее 14 баллов, дошкольник попадал в группу с низким уровнем речевой активности. Группу со средним уровнем коммуникативной активности составили дошкольники, у которых показатель колебался от 14 до 28 баллов.

В группу с высоким уровнем мы объединили дошкольников, легко и свободно входящих в ситуацию общения, проявляющих заинтересованность в ситуации общения и в собеседнике, учитывающих личностное и эмоциональное состояние партнера, занимающих активную инициативную и ответную позиции, использующих разнообразные средства общения и высказывания которых чаще носили внеситуативный характер, а результативность общения была высокая.

В группу со средним уровнем коммуникативной активности вошли дошкольники, у которых была снижена заинтересованность в ситуации общения и в собеседнике. Им оказывалась помощь в понимании поведения и настроения партнера в виде наводящих вопросов и стимуляции к деятельности. Проявление инициативы в общении у них было снижено, они чаще использовали стереотипные вербальные и невербальные средства. Направленность на достижение результата общения проявляли только в значимой для них ситуации, их действия, были незакончены, у них наблюдались отступления от задуманного плана.

Группу с низким уровнем составили дошкольники, которые не проявляли заинтересованность в ситуации общения и в собеседнике, с трудом вступали в контакт, были крайне невнимательны к речевому и неречевому поведению партнера, постоянно ожидали помощь со стороны логопеда в виде указания способа поиска путей решения, демонстрации способа решения. Они часто выражали явное нежелание отвечать на вопросы, у них преобладали высказывания типа «Не знаю», «Не хочу», повторение фраз за партнером по общению. Их отличало отсутствие инициативности в общении, эпизодичность реакции на обращения партнера, случайность выбора информации, низкая результативность общения.

В ходе выполнения заданий, целью которых было изучение возможностей активного взаимодействия старших дошкольников со сверстниками, где пары детей собирали картинку, разрезанную на части, позволила нам определить коммуникативные нарушения, коммуникативную активность и интенсивность речевого общения дошкольников с общим недоразвитием речи.

Следует отметить, что в данной ситуации общения наблюдались низкие показатели коммуникативной активности общения дошкольников с общим недоразвитием речи при взаимодействии со сверстниками. Результаты представлены в табл. 2.1 и рис.2.1 (см. приложение 2).

Таблица 2.1

Результаты исследования коммуникативного развития у старших дошкольников с общим недоразвитием речи при взаимодействии со сверстниками

Уровень	Количество детей	Процентное соотношение
Высокий	0	0%
Средний	9	36%
Низкий	16	64%

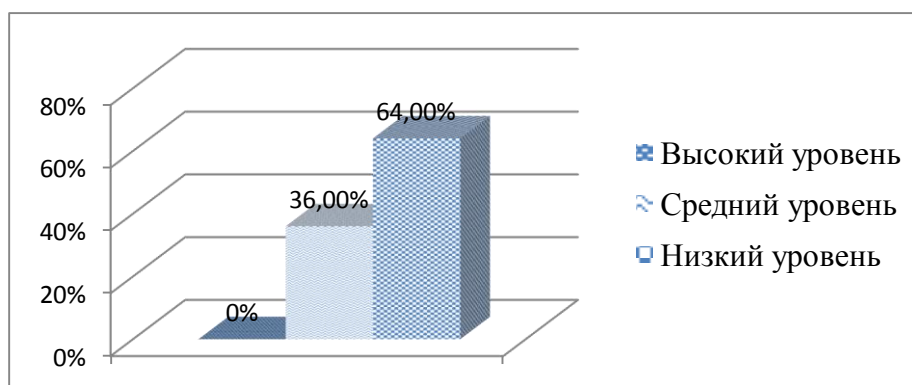


Рис.2.1 Результаты исследования коммуникативного развития у старших дошкольников с общим недоразвитием речи при взаимодействии со сверстниками

Исходя из полученных результатов, делаем вывод о том, что у большинства детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи отмечался низкий уровень развития коммуникативной активности – 64%, так как показатель коммуникативной активности у этих детей находился в диапазоне от 2 до 4 баллов, что соответствует данному уровню. Для 36% детей с ОНР характерным был средний уровень. Так, для многих детей показатель коммуникативной активности находился в диапазоне от 6 до 8 баллов.

Для 64% детей с ОНР, имеющих низкий уровень коммуникативной активности, характерны следующие показатели: отсутствие заинтересованности в ситуации общения и в собеседнике, трудности вступления в контакт, невнимательность к речевому и неречевому поведению партнера, ожидание помощи со стороны логопеда в виде указания способа поиска путей решения, демонстрации способа решения, выражение нежелания отвечать на вопросы, повторение фраз за партнером по общению, отсутствие инициативности в

общении, эпизодичность реакции на обращения партнера, случайность выбора информации, низкая результативность общения.

У 36% испытуемых со средним уровнем коммуникативной активности отмечено сниженная заинтересованность и инициативность в ситуации общения и в собеседнике, использование стереотипных вербальных и невербальных средств общения, направленность на достижение результата общения только в значимой для них ситуации, отступление от задуманного плана.

Анализируя полученные данные, мы выделили особенности коммуникативного развития старших дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи.

Анализ частоты употребления инициативных и ответных высказываний показал, что у испытуемых ограничено количество как инициативных, так и реактивных высказываний. На наш взгляд, это связано с недостаточностью мотивационных установок у детей данной группы в общении со сверстниками, недостатком сформированности способов построения «деловых» взаимоотношений, сопровождающихся недостаточным овладением игровыми навыками, выбором тактик коммуникативного поведения. Объем продуцируемых предложений составляет не более 9 высказываний. Приведем примеры высказываний: «Дай мне!» - «Что?» - «Вот эту» - «На», а также отметим, что некоторые дети действовали, молча, не обращая внимания на призывы действовать совместно.

Согласно полученным данным, можем сделать вывод о том, что выбор дошкольниками тех или иных средств общения определялся их потребностями в общении, задачами, решаемыми в ходе общения, можно говорить о том, что собственно совместная деятельность по выполнению поставленной перед дошкольниками совместной задачи у детей не наблюдалась. Поэтому главным мотивом, на наш взгляд, был общий предмет для общения и взаимодействия, задаваемый условиями задания.

К числу наиболее употребляемых коммуникативных типов высказываний дошкольниками с ОНР относится сообщение. Лишь у единиц наблюдалось

редкое использование иных предпочтений в выборе высказываний, т.е. объяснение, вопросы, оценка. В ситуации взаимодействия дошкольники с ОНР выступали в качестве источника информации, демонстрируя собственные знания, посредством высказываний-сообщений, часто сопровождая совершаемые действия («Вот это сюда», «Вот насол», «Ну здесь», «А вот земля» и т.д.). Как показали данные анализа, вопросительные высказывания относятся к числу наиболее употребляемых конструкций у этих детей. Дошкольники с ОНР чаще употребляли высказывания, направленные на получение информации о действиях, о наименовании объекта («Ну где?», «Сюда?» и т.д.). Следует отметить, что достаточно частым в группе дошкольников с ОНР было отсутствие пауз в речевом потоке и формулирование ответов на свои же вопросы («Где карточка? – Смоги, вот она», «Смотри, правильно? – Нет, не правильно», «Сюда? – нет, ха-ха-ха» и т.д.). Следует отметить склонность дошкольников с ОНР к многократному воспроизведению словосочетаний определенного содержания с помощью повторяющихся конструкций («Найди мне кота. Кота найди. Найди ко-та...»). Такого рода инициативы указывают на отсутствие ориентировки на собеседника.

Нами выделены следующие особенности использования невербальных средств общения: низкие показатели использования жестов, визуального контакта, мимических средств. Делаем вывод, что в условиях недоразвития речи происходит нарушение понимания и интерпретации невербальных средств общения. Дети не в полной мере учитывают используемые окружающими невербальные средства общения, не придают им значения, демонстрируют неточность и необоснованность их употребления.

Эмоциональные реакции на высказывания и действия партнера характеризовались следующими особенностями: снижение или отсутствие заинтересованности в ситуации общения и в собеседнике (молчание в течение выполнения задания, отсутствие реакции на фразы собеседника «Не сюда», «Это сюда», «Не так»), преобладание стереотипных вербальных и невербальных средств, неустойчивость или отсутствие визуального контакта,

невнимательность к речевому и неречевому поведению партнера, не учет интересов партнеров (Елена Г.: «Найди мне бабочку», Кирилл В. проигнорировал просьбу).

Характеризуя длительность латентного периода, сделали вывод о том, что вступления в речевой контакт составил от 20 секунд и более. Общее время нахождения в ситуациях общения было не более 2 минут.

Далее мы приступили к анализу результатов взаимодействия дошкольников с ОНР с взрослым, в первую очередь к выявлению уровня коммуникативной активности (см. табл. 2.2, рис. 2.2-2.3, приложение 3-4).

Таблица 2.2

Результаты исследования коммуникативного развития у старших дошкольников с общим недоразвитием речи при взаимодействии с взрослыми

Уровень	Ситуативно-деловая форма общения	Внеситуативно-познавательная форма общения	Внеситуативно-личностная форма общения	Коммуникативная активность – итоговый результат
Высокий	0%	0%	0%	0%
Средний	76%	20%	12%	20%
Низкий	24%	80%	88%	80%

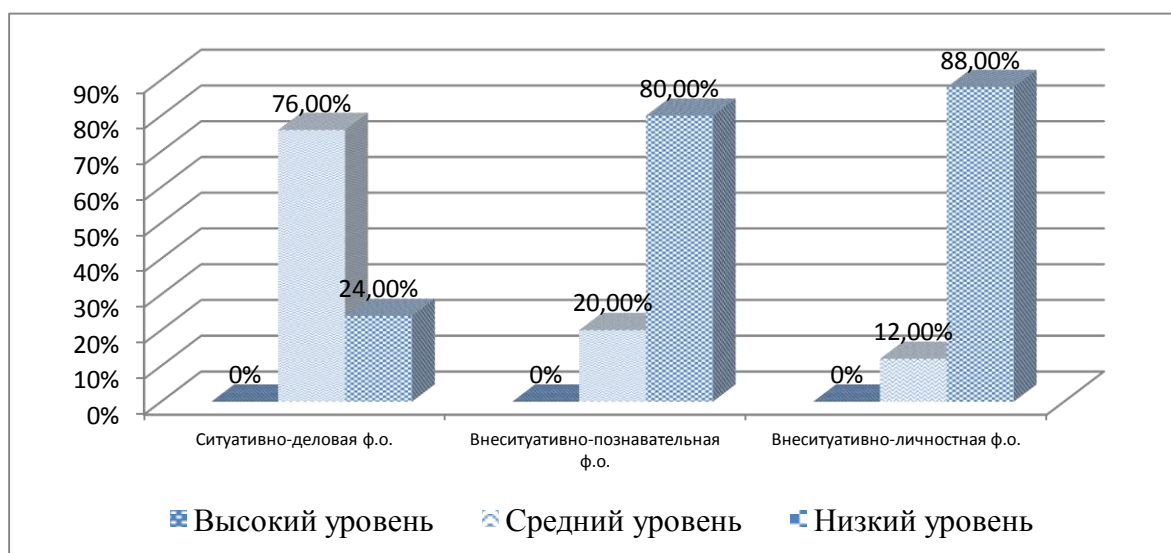


Рис.2.2 Результаты исследования коммуникативного развития у старших дошкольников с общим недоразвитием речи при взаимодействии с взрослыми (по формам общения)

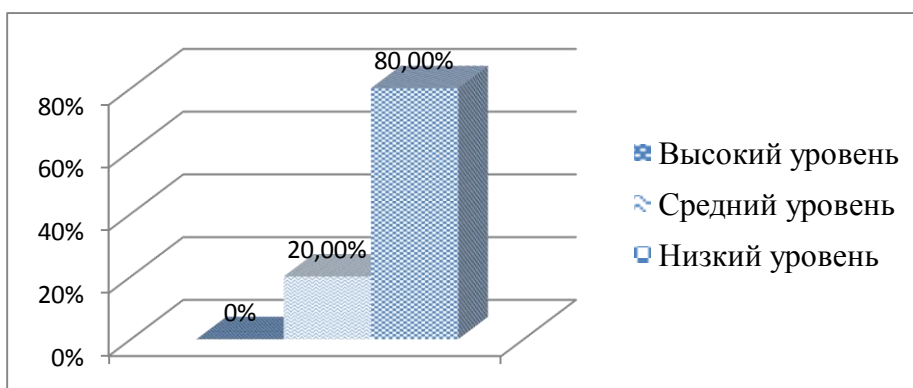


Рис.2.3 Результаты исследования коммуникативного развития у старших дошкольников с общим недоразвитием речи при взаимодействии с взрослыми

Проведя анализ результатов исследования коммуникативного развития старших дошкольников с ОНР при взаимодействии с взрослыми, мы выяснили, что для 20% испытуемых характерным явился средний уровень коммуникативной активности, так как у данных детей отмечалась сниженная заинтересованность в ситуации общения и в собеседнике, им оказывалась помощь в понимании поведения и настроения партнера в виде наводящих вопросов и стимуляции к деятельности, они использовали стереотипные вербальные и невербальные средства, у них наблюдались отступления от задуманного плана; у 80% детей был отмечен низкий уровень, потому что дошкольники не проявляли заинтересованность в ситуации общения и в собеседнике, с трудом вступали в контакт, были крайне невнимательны к речевому и неречевому поведению партнера, постоянно ожидали помощь со стороны взрослого, выражали явное нежелание отвечать на вопросы, характерно отсутствие инициативности в общении, эпизодичность реакции на обращения партнера, случайность выбора информации, низкая результативность общения.

Дадим описание коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи при взаимодействии с взрослым, характеризуя каждую форму общения: ситуативно-деловую, внеситуативно-познавательную, внеситуативно-личностную.

В ситуации игрового взаимодействия, где взрослый выступал в роли партнера по совместной деятельности, вместе с детьми составляя разрезные

картинки (ситуативно-деловая форма общения), мы выявили, что для 76% детей характерным оказался средний уровень коммуникативной активности, у 24% - низкий уровень. Так, анализ показал, что многие дети, принимая предложение взрослого играть, но не всегда проявляли желание более длительно продолжать данное взаимодействие. К числу наиболее употребляемых коммуникативных типов высказываний для одних испытуемых со средним уровнем относились сообщения и вопросы. Приведем примеры некоторых из них:

- вопрос-сообщение: - Что мы будем собирать? - Зайца будем;
- вопрос-вопрос: - Тебе помочь? -А это его ухо?;
- сообщение-вопрос с целью уточнения: - Вот так надо. - Вот так? Да?;
- сообщение-ответное сообщение: - Вот его голова. - Лапки. Лапа его.

Отметим, что также у детей с низким уровнем наблюдалось предпочтительное использование высказываний-сообщений, реже оценочных высказываний. Как показывают данные, вопросительные высказывания у них оказались менее распространены в речи. Представим некоторые примеры:

- побуждение к действию – отказ или выполнение: - Дай ту.
- сообщение-сообщение: - Хорошо, давай будем собирать не зайца, а медведя. - Вот есть.
- вопрос-сообщение: - На картинке есть домик медведя? - Это вот.
- сообщение-оценочное высказывание: - Это живот. - Вот есть. Да, так. Да, он здесь был.

В ситуации познавательного сотрудничества взрослый, рассматривая с детьми книгу о животных, побуждал каждого ребенка к познавательным контактам, провоцируя вопросы и высказывания (внеситуативно-познавательная форма общения). Анализ полученных данных показал, что для 20% дошкольников характерен средний уровень коммуникативной активности, для 80% - низкий. К числу наиболее употребляемых коммуникативных типов высказываний дошкольниками относились сообщения и вопросы. Среди особенностей употребления дошкольниками с ОНР вербальных средств общения важно отметить, что смысл вопроса утрачивался или вопрос не являлся

показателем сформированности потребности в получении новых знаний. Часто дети, не слушая ответы и объяснения логопеда, задавали новые вопросы, самостоятельно формулировали ответ на свой вопрос, меняли тему диалога на новую («Это кто? А это? А это?»). Характерным для дошкольников с ОНР явилось отсутствие случаев употребления детьми высказываний-просьб, высказываний-предложений, адресованных взрослому. Указанные выше особенности и отсутствие пауз в речевом потоке свидетельствовали о слабости коммуникативных намерений у дошкольников указанной группы в данной ситуации общения.

В ситуации личностного общения, беседуя о своей семье и друзьях (внеситуативно-личностная форма общения), у 12% испытуемых отмечался средний уровень коммуникативной активности, для 88% - низкий. Дошкольники с ОНР не могли поддерживать беседу. Некоторыми испытуемыми оценочные высказывания употреблялись редко и включали в себя прилагательные «хороший-плохой», местоимения «такой-такая» для характеристики личностных особенностей друзей и родственников и их действий («Он плохой...», «Он хорошо делает...»). Это позволяет сделать вывод об ограниченности языковых средств для выражения собственных мыслей и, как следствие, о затруднениях в вербальном развертывании высказываний. В процессе взаимодействия с логопедом, большинство дошкольников с ОНР чаще выступали в качестве источника информации, но они не проявляли достаточной заинтересованности в поддержании контакта на личностные темы в представленной ситуации.

В ходе проведенного нами исследования, выявлены различия в уровне коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с ОНР при взаимодействии со сверстниками и взрослыми (см. рис. 2.4).

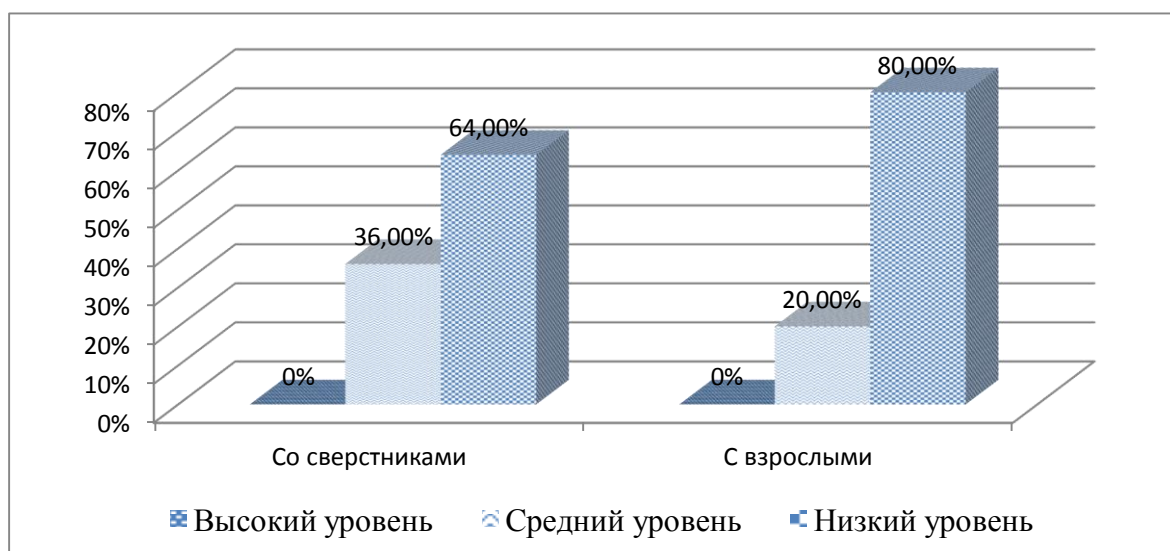


Рис.2.4 Сравнительный анализ результатов коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с ОНР при взаимодействии со сверстниками и взрослыми

Из диаграммы видим, что уровень коммуникативного развития у детей старшего дошкольного возраста с ОНР при взаимодействии со сверстниками несколько выше, чем при взаимодействии с взрослыми. Так, средний уровень на 16% выше, низкий уровень меньше на 16%.

Обобщая результаты констатирующего этапа экспериментальной работы, можем выделить коммуникативные нарушения, отмечающиеся у дошкольников с ОНР: отсутствие потребности в общении, неустойчивость или отсутствие визуального контакта с партнерами в общении, быстрый выход из ситуации общения, быстрая истощаемость побуждений к речи, невнимательность к речевому и неречевому поведению партнера, ограниченное количество как инициативных и реактивных высказываний, преобладание стереотипных вербальных и невербальных средств, нарушение понимания и интерпретации невербальных средств общения (дети не в полной мере учитывают используемые окружающими невербальные средства общения, не придают им значения, демонстрируют неточность и необоснованность их употребления; наиболее употребляемым коммуникативным типом высказывания является сообщение, редко вопросы), предпочтительной является ситуативно-деловая форма общения с взрослыми.

В результате исследования нами выявлена зависимость наличия коммуникативных нарушений у дошкольников от ряда факторов, среди которых можно выделить возможности использования языковых средств и ограниченный опыт социального взаимодействия со сверстником и взрослым (отсутствие коллективного характера деятельности, недостаточный опыт общения с взрослым и сверстником и т.д.).

Таким образом, результаты проведенного исследования, показали, что коммуникативные нарушения у дошкольников с ОНР являются характерным признаком на фоне речевого недоразвития. Средний уровень сформированности коммуникативной активности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР при взаимодействии со сверстниками на 16% выше, чем при взаимодействии с взрослыми, а низкий уровень меньше на 16%. К коммуникативным нарушениям старших дошкольников с недоразвитием речи относятся недостаточность мотивационных установок в общении, трудности вступления в речевой контакт, неустойчивость или отсутствие визуального контакта, быстрый выход из ситуации общения, ограниченное количество как инициативных и реактивных высказываний, трудности построения собственного высказывание и др.

2.2. Организационно-содержательный аспект работы учителя-логопеда по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-образовательной среды

Констатирующий этап эксперимента, проведенный нами и описанный в предыдущем параграфе, показал, что коммуникативные нарушения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи вариативны и зависят от уровня речевого развития, опыта социального взаимодействия дошкольников со взрослыми и сверстниками. Также в рамках нашего исследования выявлена недостаточность организационно-методического обеспечения коррекционно-

педагогической работы по преодолению коммуникативных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Учитывая гипотезу нашего исследования, которая заключается в предположении о том, что коррекционно-педагогическая работа по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи будет эффективной при создании коррекционно-образовательной среды, включающей:

- коммуникативный компонент коррекционно-развивающей среды будет выделен как центральный и обеспечивать формирование взаимопонимания дошкольников со взрослыми и сверстниками;
- обогащение развивающей предметно-пространственной среды коммуникативного развития детей;
- взаимодействие участников коррекционно-образовательного процесса (воспитанников, воспитателей, учителя-логопеда, родителей (законных представителей)), - раскроем организационно-содержательный аспект работы учителя-логопеда.

В табл.2.3 представлено примерное планирование коррекционно-педагогической работы по преодолению коммуникативных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-образовательной среды.

Таблица 2.3

Планирование коррекционно-педагогической работы по преодолению коммуникативных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-образовательной среды

Содержание	Форма проведения	Сроки
Учитель-логопед		
Коммуникативное развитие в различных ситуациях общения	Подгрупповые и фронтальные занятия	В течение года
Закрепление умения контролировать и корректировать свои высказывания в различных ситуациях общения	Подгрупповые и фронтальные занятия	В течение года
Воспитатель		
Обеспечение в режимных моментах различных коммуникативных ситуаций	Игровые упражнения и задания	В течение года

для закрепления коммуникативных умений		
Обогащение развивающей предметно-пространственной среды группы дидактическими играми по коммуникативному развитию	Привлечение родителей и самостоятельное создание и приобретение дидактических игр	Сентябрь
Создание картотеки игр и игровых упражнений для коммуникативного развития детей	Папки с играми	Октябрь
Родители (законные представители)		
Помощь в обогащении развивающей предметно-пространственной среды группы	Коллективная работа Индивидуальная работа	Сентябрь
«Как помочь ребенку начать общаться?»	Консультация	Октябрь
«Давайте пообщаемся»	Мастер-класс	Ноябрь

Целью первого направления работы учителя-логопеда является формирование навыков употребления вербальных средств в коммуникативных целях, свободного владения невербальными средствами общения, коммуникативной активности. Здесь важным является развитие эмоциональной отзывчивости, жестов и мимики, развитие умения слушать собеседника и проявлять активное ответное отношение на предъявляемые вопросы и ситуации, формирование коммуникативно-речевых умений (см. приложение 5).

Для развития эмоциональной отзывчивости, жестов и мимики, можно использовать моделирование ситуаций «Узнавание эмоций», «Узнай эмоции», «Детский сад», «Кого - куда», «Смелые мышки», «Изобрази героя», «Изобрази вкус», а также игры и игровые упражнения «Расскажи стихи руками», «Через стекло», «Мимическая гимнастика», «Скульпторы», «Где мы были – мы не скажем, а что делали – покажем».

Развитию умения слушать собеседника и проявлять активное ответное отношение на предъявляемые вопросы и ситуации способствуют игры и игровые упражнения «Давайте познакомимся», «Испорченный телефон», «Приглашение», «Сундучок», игра-драматизация «Колобок», сюжетно-ролевая игра «Шоферы и строители».

Формирование коммуникативно-речевых умений, а именно умения поддерживать и завершать начавшееся взаимодействие, осуществлять

реплицирование в ходе развертывания диалога, говорить выразительно, осознанно, грамматически правильно и содержательно строить свои высказывания, осуществляется посредством создания на логопедических занятиях ситуаций, вызывающих стремление к говорению, репликовых коммуникативных упражнений.

К ситуациям, вызывающим стремление к говорению, относятся: «О чем спросить при встрече», «Вопрос – ответ», «Прощай», «Угадай, кто я», «Кто кого запутает», «Сумей отказаться» и т.д.

Используются следующие репликовые коммуникативные упражнения:

– сообщение-вопрос: ответная реплика выражает удивление, сомнение, переспрос, уточнение, предположение, желание получить дополнительные сведения и т.д.);

– сообщение-сообщение: ответная реплика выражает подтверждение или опровержение, согласие/несогласие, суждение, поправку, возражение, протест и т.д.

Вторым направлением работы является закрепление умения контролировать и корректировать свои высказывания в различных ситуациях общения, его цель – установление взаимодействия, предусматривающего усложнение речевого материала и выбор коммуникативных ситуаций, в которых основную смысловую нагрузку несут языковые средства. На данном этапе закрепляются умения вести совместный речевой диалог, а также контролировать и корректировать свои высказывания в различных ситуациях общения (см. приложение 6).

Для закрепления умения вести совместный речевой диалог используются следующие коммуникативные задания: «Давай поговорим», «Клубочек», «Пресс-конференция», «Интервью», «Игровые диалоги», «Так бывает или нет?», «Звонок на работу маме (папе)» и т.п.

Закрепление умения контролировать и корректировать свои высказывания в различных ситуациях общения осуществляется с помощью разыгрывания ряда ситуаций, например, «Два мальчика поссорились – помири их», «Тебе очень

хочется поиграть в ту же игрушку, что и у одного из ребят твоей группы – попроси его», «Ты нашёл на улице слабого, замученного котёнка – пожалей его» и т.п.

Обогащение развивающей предметно-пространственной среды коммуникативного развития является неотъемлемым компонентом коррекционно-образовательной среды.

В кабинете логопеда отмечается наличие различных центров в соответствии с реализуемыми задачами, в нашем случае задач коммуникативного развития. Необходимо создание центра развития связной речи, который включает набор пальчиковых кукол по сказкам, различные виды кукольных театров (перчаточные куклы, теневой театр, пальчиковый театр и др.), серии сюжетных картинок (для установления последовательности событий, по временам года), разрезные сюжетные картинки, комплект детских книг для разных возрастов.

В создании развивающей предметно-пространственной среды отводится значимая часть воспитателям группы и родителям воспитанников (законным представителям). Для полноценного коммуникативного развития дошкольников необходимо создание развивающей предметно-пространственной среды, предметное содержание которой включает компоненты для коммуникативного развития:

- в группах оборудованы уголки сюжетно-ролевых игр, в которых сконцентрированы наборы предметов и аксессуаров к сюжетно-ролевым играм: «Дом, семья», «Детский сад», «Поликлиника», «Больница», «Магазин», «Швейное ателье», «Строительство»;
- персонажи и ролевые атрибуты (мягкие животные, набор кукол, куклы для театра и др.);
- игрушки – предметы оперирования (Набор столовой и чайной посуды, набор медицинских принадлежностей, коляска, телефон и др.);
- маркеры игрового пространства (ширмы, стойки, игровые модули, макеты, набор мебели и др.);

- полифункциональные материалы (строительный набор, объемные модели и др.).

Взаимодействие участников коррекционно-образовательного процесса имеет цель сформировать побудительно-мотивационную речевую деятельность дошкольников, способствующую мотивированности и результативности общения, развитию у детей базовых функций и навыков, необходимых для осуществления взаимодействия в совместной деятельности на занятиях. Здесь важным является завоевание безусловного расположения и доверия со стороны ребенка, формирование желания заниматься совместно с взрослым (выполнение совместных предельно простых действий, способных заинтересовать и увлечь ребенка), обучение самостоятельному анализу результатов своей деятельности. Для решения поставленных задач логопед участвует в совместных с детьми играх, принимает участие в выполнении различных упражнений, выполняет совместные с ребенком действия, пытается установить контакт, заинтересовать и увлечь ребенка, научить его ставить себе цели в процессе совместной деятельности и самостоятельно находить способы их осуществления. Логопед, исполняя роль участника игры, партнера, направляет и увлекает ребенка выполнением совместных игровых действий.

Также в данном направлении уделяется внимание преодолению отчужденной позиции в отношении к сверстникам, разрушение защитных барьеров, отгораживающих ребенка от других, создание чувства причастности к другим детям, развитие интереса друг к другу и взаимодействию со сверстниками, как проявление естественной потребности в совместной деятельности со сверстником, где им нужно согласовывать свои действия, договариваться друг с другом. Здесь дети объединяются в пары и группы, при этом учитывается, что в основе образования микрогрупп выделяются: привлекательность задания; привлекательность межличностных отношений; деловые мотивы; сочетание всех мотивов.

Рекомендуется использовать следующие игры и игровые упражнения: «Как тебя зовут?», «Кто я», «Связующая нить», «Приветствие», «Ласковые слова», «Мир наоборот», «Иголочка и ниточка» и т.д.

Во время логопедического занятия вводится предмет, который объединяет всех участников, например, мягкая игрушка «Необычное животное». Благодаря этому постоянному персонажу устанавливаются следующие стили общения:

- «взрослый» - «ребенок», используя этот стиль, логопед выступает в роли «взрослый», который делится с детьми и игрушкой своим опытом, обучая их;
- «взрослый» - «взрослый», используя этот стиль, ребенок выступает в роли «взрослого» общаясь с взрослыми на равных;
- «ребенок - взрослый», с помощью этого стиля дети выступают в роли «взрослых» - помощников «Необычного животного».

Этот постоянный персонаж обязательно участвует во время приветствия и прощания, так, например, в заключение каждого занятия логопед просит каждого ребенка продолжить предложение начатое «Необычным животным»: «Мне сегодня понравилось...», «На следующем занятии я хотел бы...», «Я очень рад буду, если на следующем занятии...» (см. приложение 7).

Для преодоления детьми затруднений предусматриваются различные виды помощи, оказываемые ребенку:

- стимулирующая помощь, т.е. воздействие взрослого направленное на активизацию собственных возможностей ребенка для преодоления затруднений;
- эмоционально-регулирующая помощь – оценочные суждения взрослого, чаще всего одобряющего, подбадривающего характера;
- показ выполнения действий.

Таким образом, коррекционно-педагогическая работа по преодолению коммуникативных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи осуществляется средствами коррекционно-образовательной среды, которая включает коррекционно-развивающие занятия, которые включают различные

ситуации общения; взаимодействие участников коррекционно-образовательного процесса; организацию и обогащение развивающей предметно-пространственной среды коммуникативного развития

Выводы по второй главе:

Анализ полученных результатов констатирующего этапа по исследованию уровня коммуникативного развития дошкольников с ОНР при взаимодействии со сверстниками, показал, что 64% имели низкий уровень, для 36% детей характерным был средний уровень. При взаимодействии с взрослыми: для 20% испытуемых характерным явился средний уровень, у 80% детей был отмечен низкий уровень. Сравнение полученных данных показало различия в уровнях коммуникативной активности дошкольников с ОНР при взаимодействии со сверстниками и с взрослыми.

Согласно полученных данным, выявлены коммуникативные нарушения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: недостаточность мотивационных установок в общении, трудности вступления в речевой контакт, неустойчивость или отсутствие визуального контакта, преобладание стереотипных вербальных и невербальных средств, нарушение понимания и интерпретации невербальных средств общения, предпочтительная форма общения с взрослыми – ситуативно-деловая, небольшой объем продуцируемых предложений, вопросительные высказывания относятся к числу наиболее употребляемых конструкций у, склонность к многократному воспроизведению словосочетаний определенного содержания с помощью повторяющихся конструкций, нарушение понимания и интерпретации невербальных средств общения и т.д.

Организация коррекционно-педагогической работы по преодолению коммуникативных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи предполагает использование средств коррекционно-образовательной среды, а именно комплекса коррекционно-развивающих занятий, представленного различными ситуациями общения, способствующими коммуникативному

развитию детей, обогащение развивающей предметно-пространственной среды коммуникативного развития детей; взаимодействие участников коррекционно-образовательного процесса (воспитанников, воспитателей, учителя-логопеда, родителей (законных представителей)).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретически обосновав проблему организации коррекционно-педагогической работы по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, мы сделали ряд выводов:

– проблема общения старших дошкольников вызывает несомненный интерес ученых, о чем свидетельствует наличие ценного педагогического опыта формирования коммуникативных навыков и оптимизации коррекционной работы с дошкольниками, имеющими речевые нарушения. Однако вопрос коммуникативных нарушений дошкольников с ОНР остается недостаточно изученным;

– коммуникативная деятельность является особой, самостоятельной деятельностью общения. На каждой стадии детского онтогенеза развивается определенный тип общения, присущий только данной возрастной ступени развития ребенка, со своими мотивами, потребностями, действиями и результатами. К компонентам коммуникативной деятельности дошкольников относятся: наличие предмета общения, потребность в общении, коммуникативные мотивы, действие общения, задачи общения, средства общения, продукты общения. Развитие общения ребенка со взрослым осуществляется посредством смены ситуативно-личностной, ситуативно-деловой, внеситуативной форм общения. Формами общения со сверстниками являются эмоционально-практическое, ситуативно-деловое, внеситуативно-деловое общение;

– коммуникативные нарушения понимаются как комплекс трудностей в освоении субъекта общения на уровне речевого общения и способности к произвольной регуляции своего поведения и совместной деятельности;

– причинами коммуникативных нарушений являются: дефекты семейного воспитания, индивидуальные, психофизиологические и личностные особенности ребенка, неэффективность ориентировочной части коммуникации,

недостаточное владение речевыми и игровыми навыками, невозможность реализации потребности в дружеском общении и др.;

– коммуникативные нарушения детей с речевыми нарушениями обусловлены совокупным влиянием различных факторов – возможностями использования языковых средств и ограниченным опытом социального взаимодействия со сверстником и взрослым. У детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи отмечаются следующие коммуникативные нарушения: отсутствие визуального контакта, неустойчивость мотивационно-потребностных установок, быстрая истощаемость побуждений к речи, непродолжительность вербальных контактов и т.д.;

– раскрывая методический аспект организации коррекционно-педагогической работы по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, мы проанализировали примерные адаптированные основные образовательные программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, а также научные исследования, в которых раскрыты особенности коррекционно-педагогической работы по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с ОНР. Нами выделены и теоретически обоснованы компоненты коррекционно-образовательной среды, способствующие преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи: комплекс коррекционно-развивающих занятий, представленный различными ситуациями общения, способствующими коммуникативному развитию детей; обогащение развивающей предметно-пространственной среды коммуникативного развития детей и взаимодействие участников коррекционно-образовательного процесса.

Проводимое нами исследование на констатирующем этапе было направлено на выявление особенностей коммуникативного развития у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. При выборе диагностического материала, мы опирались на исследования С.В. Артамоновой. Диагностическое исследование было направлено на выявление коммуникативных нарушений у

дошкольников с ОНР и выявление исходных уровней коммуникативной активности (по исследованиям С.В. Артамоновой).

Необходимо отметить, что у 64% дошкольников с ОНР отмечен низкий уровень коммуникативной активности при взаимодействии со сверстниками, у 36% - средний уровень; при взаимодействии с взрослыми для 20% испытуемых характерным был средний уровень, для 80% - низкий. Из этого следует различие в уровнях сформированности коммуникативной активности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР при взаимодействии со сверстниками и взрослыми: средний уровень на 16% выше, низкий уровень меньше на 16%.

Анализ результатов исследования позволил определить коммуникативные нарушения, характерные для детей старшего дошкольного возраста с ОНР: недостаточность мотивационных установок в общении; трудности вступления в речевой контакт; неустойчивость или отсутствие визуального контакта; не учет интересов партнеров; быстрый выход из ситуации общения; быстрая истощаемость побуждений к речи; отсутствие заинтересованности в ситуации общения; невнимательность к речевому и неречевому поведению партнера; ограниченное количество инициативных и реактивных высказываний; преобладание стереотипных вербальных и невербальных средств; нарушение понимания и интерпретации невербальных средств общения; наиболее употребляемым коммуникативным типом высказывания является сообщение, редко вопросы; предпочтительной является ситуативно-деловая форма общения с взрослыми, малы объем продуцируемых предложений, склонность дошкольников с ОНР к многократному воспроизведению словосочетаний и др.

Коррекционно-педагогическая работа по преодолению коммуникативных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи осуществляется за счет использования ресурсов коррекционно-образовательной среды.

Включение в содержание коррекционно-развивающих занятий различных ситуаций общения, способствующих коммуникативному развитию детей осуществляется в двух направлениях: коммуникативное развитие в различных

ситуациях общения, закрепление умения контролировать и корректировать свои высказывания в различных ситуациях общения. Основными формами работы являются игры, игровые упражнения, моделирование ситуация общения, коммуникативные задания и др.

Обогащению развивающей предметно-пространственной среды коммуникативного развития большее внимание отводится педагогам и родителям. Цель является обогащение предметного содержания, которое включает компоненты коммуникативного развития: уголки сюжетно-ролевых игр, игрушки – предметы оперирования, полифункциональные материалы и т.д.

Взаимодействие участников коррекционно-образовательного процесса заключается в преодолении отчужденной позиции в отношении к сверстникам, разрушение защитных барьеров, взаимодействии с сверстниками и логопедом, а также организации работы логопеда с родителями и воспитателями.

Таким образом, положения и выводы, содержащиеся в нашем исследовании, подтверждают актуальность проблемы организации коррекционно-педагогической работы по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-образовательной среды, а также указывают, что все поставленные задачи исследования решены, цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л.Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О.П. Гаврилушкина, Г.Г. Голубева и др. [Текст] / Под ред. проф. Л.В. Лопатиной. – СПб., 2014. – 448 с.
2. Артамонова, С.В. Особенности и условия преодоления трудностей общения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / С.В. Артамонова [Текст]// Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2008. – №7. – С.55-62.
3. Артамонова, С.В. Преодоление коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-развивающей среды [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 196 с.
4. Артамонова, С.В. Психолого-педагогические исследования влияния коммуникативных особенностей детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи на качество ее коррекции [Текст]// Социально - гуманитарные проблемы современности: сб. науч. тр-ов / С.В. Артамонова / ред. кол. А.П. Германович и др. – Шахты: Изд-во ЮРГУЭС, 2007. – С.55-57.
5. Асмолов, А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа [Текст]/ А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2001. – 416 с.
6. Белякова, А.Е. Развитие речевого общения у детей дошкольного возраста с интеллектуальной и речевой недостаточностью [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.Е. Белякова. – Калуга, 2003. – 25 с.
7. Бодалев, А.А. Психология общения. Энциклопедический словарь [Текст]. – М., 2011. – 256 с.
8. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности [Текст] / Л.И. Божович. – Воронеж: МОДЭК, 2001. – 349 с.
9. Борисова, Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора: учебное пособие [Текст] /Н.В. Борисова. – М., 2000. – 154 с.

10. Власенко, И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / И.Т. Власенко [Электронный ресурс]. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001546273> (дата обращения: 25.12.2017)
11. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст]: Монография из сборника: Психология развития человека. – М.: Смысл, 2005. – С. 664-1018.
12. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст]/ под ред. В. В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 671 с.
13. Гибш, Г. Введение в марксистскую социальную психологию / Г. Гибш, М. Форверг [Электронный ресурс]. URL: <http://pympeker.com/forum/viewtopic.php?t=2829753> (дата обращения: 05.02.2018)
14. Грибова, О.Е. К проблеме анализа коммуникаций у детей с речевой патологией // Дефектология [Электронный ресурс]. URL: <http://www.shishkova.ru/library/journals/items/d9506.htm> (дата обращения: 28.12.2017)
15. Емельянова, И.Д. К проблеме исследования готовности речевого восприятия у детей с общим недоразвитием речи [Текст]// Детерминизм языка и культуры в поисках лингвокультурных соответствий. – М., 2001. – С. 213-214.
16. Жукова, Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей [Текст]. – М., 2003. – 96 с.
17. Жукова, Н.С., Мастюкова, Е.М., Филичева, Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Электронный ресурс]. URL: <http://pedlib.ru/Books/6/0388/> (дата обращения: 30.12.2017)
18. Июдина, Л.В. Особенности развития коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III-IV уровне [Текст] // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – № 2. – С. 115-119.
19. Каган М.С. Мир общения / М.С. Каган [Электронный ресурс]. URL: <https://www.twirpx.com/file/497991/> (дата обращения: 03.01.2018)

20. Кислякова, Ю.Н. Создание образовательной коррекционно-развивающей среды для детей с множественными нарушениями развития [Текст] // Раздел II. – 2017. – С.91-100.
21. Ключева, Н.В. Учим детей общаться. Характер, коммуникабельность/ Н.В. Ключева, Ю.В. Касаткина [Электронный ресурс]. URL: <https://www.twirpx.com/file/434240/> (дата обращения: 16.01.2018)
22. Коппард, А. Психологический словарь [Текст]. – М.: Феникс, 2004. – 530 с.
23. Крижановская, Н.Я. Формирование промежуточных рекреационных пространств в архитектурной среде [Текст]/ Н.Я. Крижановская, С.С. Янкович. – Белгород: Изд-во БГТУ, 2007. – 110 с.
24. Курбатов, В.И. Основы философии [Текст]/ В.И. Курбатов. – М., 2009. – 352с.
25. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст]. – М., 2017. – 370 с.
26. Леонтьев, А.А. Психология общения [Текст]: учебное пособие. – М., 2008. – 368 с.
27. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст]. – Красанд, 2010. – 216 с.
28. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст]. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
29. Леонтьев, А.Н., Запорожец, А.В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб. ст./Под ред. Леонтьева А.Н, Запорожца А.В [Электронный ресурс]. URL: http://pedlib.ru/Books/6/0112/6_0112-9.shtml (дата обращения: 15.12.2017)
30. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка [Текст]. – М. 2011. – 168 с.
31. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза и общение [Текст]. – М., 2012. – 254 с.
32. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении [Текст]. – М., 2011. – 138 с.

33. Лопатина, Л.В. Особенности коммуникативной стратегии реципиента у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / Л.В. Лопатина, Е.В. Соболева [Текст] // Логопедия. – 2006. – № 4(10). – С. 5-10.
34. Нищева, Н.В. Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет [Текст]. – СПб., 2015. – 245 с.
35. Общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Г.М. Андреевой, Я. Яноушека [Электронный ресурс]. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001380866> (дата обращения: 23.12.2017)
36. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И. Лисиной [Электронный ресурс]. URL: <http://pedlib.ru/Books/7/0027/7-0027-1.shtml> (дата обращения: 24.12.2017)
37. Павлова, О.С. Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 190 с.
38. Панов, В.И. Психодидактика образовательных систем [Текст]. – СПб., Изд-во Питер, 2006. – 352 с.
39. Парыгин, Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории [Текст]. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.
40. Петровский, В.А., Кларина, Л.М., Смывина, Л.А., Стрелкова, Л.П. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении [Электронный ресурс]. URL: <http://pedlib.ru/Books/1/0481/1-0481-54.shtml> (дата обращения: 21.12. 2016)
41. Поваляева, М.А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов [Текст]/ Поваляева М.А. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 350с.
42. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»

43. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г. Рузской [Электронный ресурс]. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/LOI-1997/LOI-2021.htm#\\$p202](http://psychlib.ru/mgppu/LOI-1997/LOI-2021.htm#$p202) (дата обращения: 26.12.2017)
44. Рояк, А.А. Психологическая характеристика трудностей в общении со сверстниками у детей дошкольного возраста: дисс. канд. психол. наук [Электронный ресурс]. URL: <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/19564.php> (дата обращения: 17.12.2017)
45. Рубцов, В.В. Проектирование развивающей образовательной среды школы [Текст] / В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина. – М., Изд-во МГППУ, 2002. – 272 с.
46. Смирнова, Е.О. Особенности общения с дошкольниками [Текст]. – М.: Академия, 2012. – 156 с.
47. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов [Электронный ресурс]. URL: http://pedlib.ru/Books/5/0125/5_0125-1.shtml (дата обращения: 19.12.2017)
48. Соколов, А.В. Введение в теорию социальной коммуникации [Электронный ресурс]. URL: <https://www.twirpx.com/file/616442/> (дата обращения: 21.12.2017)
49. Соловьева, Л.Г. Диалогическое взаимодействие дошкольников с речевыми нарушениями [Текст] // Дефектология. – 2007. – № 4. – С. 45-47.
50. Соловьева, Л.Г. Логопедия; учебник и практикум для прикладного бакалавриата / Л. Г. Соловьева, Г. Н. Градова. – М.: Юрайт, 2016. – 208 с.
51. Терентьева, В.И. Социально-психологические особенности детей с нарушениями речи 6-7 лет [Текст] // Дефектология. – 2000. – № 4. – С. 74 - 77.
52. Ткачева, В.В. Технология психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии [Текст] / В.В. Ткачева. – М.: АСТ; Астрель, 2007. – С.45-124.

53. Трубайчук, Л.В. Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста [Текст]// Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6. – С.85-91.
54. Федосеева, Е.Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст]: дис. канд. пед. наук. – М., 1999. – 220 с.
55. Филичева Т.Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина [Электронный ресурс]. URL: <http://madou305perm.ru/files/starshaya-logopedicheskaya-gruppa.pdf> (дата обращения: 29.12.2017)
56. Философский словарь [Текст] / Сост. Б.Я. Пукшанский, А.В. Рыбчак. – СПб., 2012. – 78 с.
57. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика [Текст] / А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
58. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении [Электронный ресурс]. URL: <https://www.twirpx.com/file/288355/> (дата обращения: 05.01.2018)
59. Шаховская, С.Н. Обследование детей с нарушениями речи в условиях медико-педагогических комиссий/ С.Н. Шаховская, Б.И. Шостак // Речевые расстройства у детей и методы их устранения: сб. научных трудов [Электронный ресурс]. URL: http://pedlib.ru/Books/2/0051/2_0051-7.shtml (дата обращения: 08.01.2018)
60. Юртайкин, В.В. Пути повышения эффективности коррекционно-воспитательной работы в группах дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология [Электронный ресурс]. URL: <http://www.shishkova.ru/library/journals/items/d8101.htm> (дата обращения: 08.01.2018)
61. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст]/ В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Оценка показателей активности в общении дошкольников с ОНР

№	Показатели активности в общении	Количество баллов
1	Характер эмоциональных проявлений дошкольников в ходе констатирующего эксперимента: - Ребенок легко и свободно входит в ситуацию общения, заинтересован в ситуации общения и в собеседнике, учитывает личностное и эмоциональное состояние партнера, адекватное использование эмоций согласно ситуации;	2
	-Заинтересованность ребенка в ситуации общения и в собеседнике снижена, пользуется стереотипными вербальными и невербальными средствами, визуальный контакт не устойчив;	1
	-Ребенок не проявляет заинтересованность в ситуации общения и в собеседнике, крайне невнимателен к речевому и неречевому поведению партнера, интересы партнеров не учитываются, визуальный контакт не устанавливается.	0
2	Объем речевых средств (количество продуцируемых предложений):	
	-от 27 и более;	3
	-от 22 до 26;	2
	-от 10 до 21;	1
	- от 0 до 9	0
3	Характеристика видов высказываний:	
	- внеситуативные	3
	- ситуативные;	2
	- эхоталлические и perseverативные;	1
	- отказные.	0
4	Время в течение, которого ребенок хотел общаться:	
	- длительность латентного периода вступления в речевой контакт до 10 секунд, длительность общения превышала 5 минут;	3
	-длительность латентного периода вступления в речевой контакт от 10 до 20 секунд, длительность общения не более 5 минут;	2
	-длительность латентного периода вступления в речевой контакт от 20 секунд и более, длительность общения не более 2 минут.	1
5	Результативность общения:	
	- результативность общения высокая или требуется незначительная стимуляция к поддержанию контакта;	3
	- действия незакончены, наблюдаются отступления от задуманного плана, требуется стимуляция к поддержанию контакта, помощь логопеда в понимании поведения и настроения партнера. Направленность на достижение результата общения проявляет только в значимой для него ситуации;	2
	- в большей степени проявляется, сосредоточенность на собственном поведении, чем заинтересованность в установлении и поддержании контакта с партнером;	1
	- процесс планирования затруднен, инициативность в общении отсутствует, реакция на обращения партнера эпизодическая, выбор информации случаен, результативность общения низкая.	0

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Результаты исследования коммуникативной активности у старших
дошкольников с общим недоразвитием речи при взаимодействии
со сверстниками

№	Список детей	1 критерий	2 критерий	3 критерий	4 критерий	5 критерий	Общая сумма баллов	Уровень
1	Алёна Р.	0	0	1	1	0	2	Низкий
2	Альбина Е.	2	1	1	1	1	6	Средний
3	Андрей К.	1	0	1	1	0	3	Низкий
4	Антон Р.	1	1	2	1	2	7	Средний
5	Виктор И.	1	0	1	1	0	3	Низкий
6	Глеб Т.	2	1	1	1	1	6	Средний
7	Диана Р.	0	0	1	1	1	3	Низкий
8	Елена Г.	1	0	1	1	0	3	Низкий
9	Кирилл В.	1	1	1	1	0	4	Низкий
10	Марина У.	1	1	1	2	1	6	Средний
11	Михаил Т.	1	0	1	1	0	3	Низкий
12	Наталья Б.	2	1	1	2	2	8	Средний
13	Никита Ш.	2	1	2	1	2	8	Средний
14	Павел Г.	1	1	2	1	2	7	Средний
15	Петр Н.	1	0	1	1	0	3	Низкий
16	Полина В.	0	0	1	1	0	3	Низкий
17	Рустам И.	1	0	1	1	1	4	Низкий
18	Татьяна К.	0	0	1	1	0	2	Низкий
19	Тимофей К.	0	0	1	1	0	3	Низкий
20	Тимур Р.	1	0	1	1	1	4	Низкий
21	Ульяна О.	1	1	2	1	2	7	Средний
22	Федор П.	0	0	1	1	0	2	Низкий
23	Яна А.	1	0	1	1	0	3	Низкий
24	Яна М.	2	1	1	2	1	7	Средний
25	Ярослав И.	0	0	1	1	0	2	Низкий

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Результаты исследования коммуникативной активности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи при взаимодействии с взрослыми (по формам общения)

№	Список детей	1 критерий	2 критерий	3 критерий	4 критерий	5 критерий	Общая сумма баллов	Уровень
Ситуативно-деловая форма общения								
1	Алёна Р.	2	1	1	1	1	6	Средний
2	Альбина Е.	2	1	1	1	1	6	Средний
3	Андрей К.	2	1	1	1	1	6	Средний
4	Антон Р.	3	2	1	1	1	8	Средний
5	Виктор И.	1	2	1	1	1	6	Средний
6	Глеб Т.	2	2	2	1	1	8	Средний
7	Диана Р.	1	1	2	1	1	6	Средний
8	Елена Г.	2	1	1	1	1	6	Средний
9	Кирилл В.	1	1	1	1	0	4	Низкий
10	Марина У.	1	1	2	1	1	6	Средний
11	Михаил Т.	2	1	1	1	1	6	Средний
12	Наталья Б.	0	1	1	1	0	3	Низкий
13	Никита Ш.	2	2	1	1	1	7	Средний
14	Павел Г.	0	1	1	1	0	3	Низкий
15	Петр Н.	2	1	1	1	1	6	Средний
16	Полина В.	1	1	1	1	0	4	Низкий
17	Рустам И.	2	1	1	1	1	6	Средний
18	Татьяна К.	0	1	1	1	0	3	Низкий
19	Тимофей К.	2	1	1	1	1	6	Средний
20	Тимур Р.	1	2	2	1	1	7	Средний
21	Ульяна О.	1	1	2	1	1	6	Средний
22	Федор П.	0	1	1	1	0	3	Низкий
23	Яна А.	2	1	1	1	1	6	Средний
24	Яна М.	3	2	1	1	1	8	Средний
25	Ярослав И.	2	1	1	1	1	6	Средний

Внеситуативно-познавательная форма общения								
1	Алёна Р.	1	1	1	1	0	4	Низкий
2	Альбина Е.	1	1	1	1	0	4	Низкий
3	Андрей К.	1	0	0	1	0	2	Низкий
4	Антон Р.	0	1	1	1	0	3	Низкий
5	Виктор И.	1	1	1	1	0	4	Низкий
6	Глеб Т.	2	2	1	1	1	7	Средний
7	Диана Р.	0	1	1	1	0	3	Низкий
8	Елена Г.	1	0	0	1	0	2	Низкий
9	Кирилл В.	1	1	0	1	0	3	Низкий
10	Марина У.	1	1	1	1	0	4	Низкий
11	Михаил Т.	0	1	1	1	0	3	Низкий
12	Наталья Б.	2	2	1	1	1	7	Средний
13	Никита Ш.	1	1	1	1	0	4	Низкий
14	Павел Г.	2	2	1	1	1	7	Средний
15	Петр Н.	0	1	1	1	0	3	Низкий
16	Полина В.	1	0	1	1	0	3	Низкий
17	Рустам И.	0	1	0	1	0	2	Низкий
18	Татьяна К.	1	1	1	1	0	4	Низкий
19	Тимофей К.	2	2	1	1	1	7	Средний
20	Тимур Р.	1	1	1	1	0	4	Низкий
21	Ульяна О.	1	1	1	1	0	4	Низкий
22	Федор П.	1	0	1	1	0	3	Низкий
23	Яна А.	1	1	1	1	0	4	Низкий
24	Яна М.	2	1	1	1	1	6	Средний
25	Ярослав И.	1	0	1	1	0	3	Низкий
Внеситуативно-личностная форма общения								
1	Алёна Р.	1	0	1	1	0	3	Низкий
2	Альбина Е.	2	1	1	1	1	6	Средний
3	Андрей К.	1	0	0	1	0	2	Низкий
4	Антон Р.	2	1	1	1	1	6	Средний
5	Виктор И.	0	1	0	1	0	2	Низкий
6	Глеб Т.	2	1	1	1	1	6	Средний

7	Диана Р.	1	0	0	1	0	2	Низкий
8	Елена Г.	1	0	0	1	0	2	Низкий
9	Кирилл В.	0	1	1	1	0	3	Низкий
10	Марина У.	0	1	1	1	0	3	Низкий
11	Михаил Т.	1	0	0	1	0	2	Низкий
12	Наталья Б.	0	1	1	1	0	3	Низкий
13	Никита Ш.	1	0	0	1	0	2	Низкий
14	Павел Г.	1	0	0	1	0	2	Низкий
15	Петр Н.	0	1	1	1	0	3	Низкий
16	Полина В.	0	0	0	1	0	1	Низкий
17	Рустам И.	0	0	0	1	0	1	Низкий
18	Татьяна К.	0	1	1	1	0	3	Низкий
19	Тимофей К.	1	0	0	1	0	2	Низкий
20	Тимур Р.	1	0	0	1	0	2	Низкий
21	Ульяна О.	0	1	1	1	0	3	Низкий
22	Федор П.	0	0	0	1	0	1	Низкий
23	Яна А.	1	0	0	1	0	2	Низкий
24	Яна М.	1	1	1	1	0	4	Низкий
25	Ярослав И.	1	0	1	1	0	3	Низкий

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Результаты исследования коммуникативной активности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи при взаимодействии с взрослыми

№	Список детей	Ситуативно-деловая форма общения	Внеситуативно-познавательная форма общения	Внеситуативно-личностная форма общения	Общая сумма баллов	Уровень
1	Алёна Р.	6	4	3	13	Низкий
2	Альбина Е.	6	4	6	16	Средний
3	Андрей К.	6	2	2	10	Низкий
4	Антон Р.	8	3	6	17	Средний
5	Виктор И.	6	4	2	12	Низкий
6	Глеб Т.	8	7	6	21	Средний
7	Диана Р.	6	3	2	11	Низкий
8	Елена Г.	6	2	2	10	Низкий
9	Кирилл В.	4	3	3	10	Низкий
10	Марина У.	6	4	3	13	Низкий
11	Михаил Т.	6	3	2	11	Низкий
12	Наталья Б.	3	7	3	13	Низкий
13	Никита Ш.	7	4	2	13	Низкий
14	Павел Г.	3	7	2	12	Низкий
15	Петр Н.	6	3	3	12	Низкий
16	Полина В.	4	3	1	8	Низкий
17	Рустам И.	6	2	1	9	Низкий
18	Татьяна К.	3	4	3	10	Низкий
19	Тимофей К.	6	7	2	15	Средний
20	Тимур Р.	7	4	2	13	Низкий
21	Ульяна О.	6	4	3	13	Низкий
22	Федор П.	3	3	1	7	Низкий
23	Яна А.	6	4	2	12	Низкий
24	Яна М.	8	6	4	18	Средний
25	Ярослав И.	6	3	3	12	Низкий

ПРИЛОЖЕНИЕ 5**Коммуникативное развитие в различных ситуациях общения*****Развитие эмоциональной отзывчивости, жестов и мимики*****- моделирование ситуаций общения:**

«Узнавание эмоций». Каждый ребенок по очереди задумывает эмоцию и показывает ее с помощью мимики. Остальные должны узнать эмоцию.

«Узнай эмоции». Каждый ребенок выбирает себе одну карточку с изображением какого-либо эмоционального состояния и рассказывает, когда, в какой ситуации он бывает таким («Я радуюсь, когда...», «Я злюсь, когда...», «Я огорчаюсь, когда...» и т. д.).

«Детский сад». Выбираются два участника игры, остальные дети – зрители. Участникам предлагается разыграть следующую ситуацию – за ребенком в детский сад пришли родители. Ребенок выходит к ним с выражением определенного эмоционального состояния. Зрители должны отгадать, какое состояние изображает участник игры, родители должны выяснить, что произошло с их ребенком, а ребенок рассказать причину своего состояния.

«Кого - куда». Логопед выставляет портреты детей с различными выражениями эмоциональных чувств, состояний. Ребенку нужно выбрать тех детей, которых: можно посадить за праздничный стол; нужно успокоить, подбирать; обидели и др. Ребенок должен объяснить свой выбор, называя признаки, по которым он понял, какое настроение у каждого изображенного на рисунке ребенка.

«Смелые мышки». Сначала дети слушают стихотворение:

Вышли мышки как-то раз

Посмотреть который час.

Раз-два-три-четыре –

Мышки дернули за гири.

Вдруг раздался страшный звон...

Убежали мышки вон.

Логопед предлагает детям превратиться в мышек и выразительно изобразить их, используя жесты и мимику.

«Изобрази героя». Логопед предлагает изобразить сказочных персонажей, напоминая, что у каждого из них свои особенности, по которым их легко узнать:

Лиса, лисонька-лиса,

Шубка очень хороша!

Рыжий хвост, хитры глаза,

- Люблю курочек – да-да!

Петя, Петя-петушок!

Золоченый гребешок!

Как увидишь ты зарю,

Закричишь: «Ку-ка-ре-ку!»

Вышли зайки погулять,

Стали прыгать и играть.

Неуклюжий, косолапый

Ходит по лесу медведь.

Если спросят. Что он любит,

Скажет: «Меду бы поесть!»

Дети изображают разных персонажей.

«Изобрази вкус». Логопед предлагает детям имитировать, как они кусают яблоко (лимон, апельсин, лук и т.д.), изображая мимикой, какое оно, по их мнению, на вкус. Причем первым начинает взрослый, а дети отгадывают (кислое, сладкое, горькое, вкусное и т.д.). Логопед нацеливает детей на то, что каждому может показаться яблоко на вкус разным, и от этого будет зависеть мимика.

- игры и игровые упражнения:

«Расскажи стихи руками». Вышла курочка гулять (шагают двумя пальцами – указательным и средним – каждой руки),

Свежей травки пощипать

А за ней ребятки — (щиплющие движения всеми пальцами каждой руки, бегут всеми пальцами обеих рук)

Желтые цыплятки

«Ко-ко-ко, ко-ко-ко (хлопают в ладоши)

Не ходите далеко (грозят пальцем ведущей руки)

Лапками гребите (гребущие движения каждым пальцем обеих рук одновременно, большие пальцы фиксируют ладони у края стола)

Зернышки ищите» (дети собирают зерна поочередно двумя пальцами каждой руки или обеих рук одновременно: большой – указательный, большой — средний и т.д.).

«Через стекло». Представьте себе, что вы общаетесь с кем-то через звуконепроницаемое стекло и должны без слов, пантомимой передать ему какое-либо сообщение. Например: «Ты забыл надеть шапку, а на улице очень холодно», «пойдем купаться, вода сегодня теплая», «принеси стакан воды, я хочу пить» и т.п. Можно угадывать сообщение и получать за это очки, а можно, наоборот, выполнять задание ведущего. В таком случае он должен оценить, правильно ли передан жестами смысл его слов.

«Мимическая гимнастика». Детям предлагается при помощи мимики выполнить ряд простых упражнений, которые помогут научиться правильно выражать некоторые эмоции: удивление, страх, обиду, злость, печаль, радость, восторг. Эмоции можно изобразить на карточках и положить рубашкой вверх. Ребёнок вытаскивает карточку и изображает данную эмоцию. Дети должны отгадать эмоцию. Когда дети хорошо освоят мимику, можно добавлять жесты и воображаемую ситуацию. Например, ребенок вытащил карточку с эмоцией «радость». Он не только изображает радость, но и помещает себя в конкретную ситуацию: нашёл подарок под ёлкой, хорошо нарисовал портрет, увидел самолёт в небе.

«Скульпторы». Дети по очереди играют роль «скульптора» (решительного, инициативного) и «глины» (мягкой, гибкой, послушной). При обсуждении выясняется, какая роль больше понравилась ребенку.

«Где мы были — мы не скажем, а что делали - покажем». Задача – без слов показать какое-либо действие. Если детей много, можно разделить на две команды. Одна показывает, другая отгадывает. Затем они меняются местами.

Развитие умения слушать собеседника и проявлять активное ответное отношение на предъявляемые вопросы и ситуации

«Давайте познакомимся». Проводятся в кругу. Каждый участник называет себя по имени (если хочет, то что-то рассказывает о себе). В это время можно передавать друг другу любую вещь, игрушку.

«Испорченный, телефон». Ведущий загадывает слово и шепчет его первому игроку так, чтобы не услышали остальные. Первый шепчет на ухо второму игроку то, что удалось услышать. Второй передает слово шепотом третьему и так далее по цепочке. Последний игрок громко вслух называет то, что услышал.

«Приглашение». Дети разбиваются на пары. Часть детей вместе с педагогом обсуждают варианты приглашения друзей (куда бы они могли пойти, поехать, чем заняться). Затем один игрок приглашает сверстника. Другой – принимает приглашение. После этого дети меняются ролями: первый ребенок приглашает друга, второй принимает приглашение.

«Сундучок». На столе стоит сундучок, в котором лежит какой-нибудь предмет. Вызывают одного ребёнка, он заглядывает в сундучок. Остальные дети задают о цвете, форме, качестве, свойствах этого предмета до тех пор, пока не угадают, что лежит в сундучке. На все вопросы нужно отвечать только «да» или «нет».

Игра-драматизация «Колобок». Логопед распределяет между детьми роли и раздает им шапочки. Затем педагог рассказывает сказку, а дети ее изображают, вступая в разговор по тексту сказки. Диалог должен быть эмоциональным, передавать взаимоотношения Колобка с разными зверями.

Сюжетно-ролевая игра «Шоферы и строители». Дети распределяются на шоферов и строителей. У каждого строителя есть свой шофер, вместе они создают одну постройку. Каждый ребенок – строитель получает свой рисунок –

образец и не показывает его шоферу. Рассмотрев образец, строитель просит привезти шофера нужные элементы строителя (бруски, кубики, башенки, пластины) и указывает их количество. Получив необходимые предметы, он должен поблагодарить водителя. Если шофер что-то забыл, он может вернуться и переспросить. По окончании работы строитель и шофер совместно проверяют по рисунку правильность постройки.

Формирование коммуникативно-речевых умений

«О чём спросить при встрече». Дети сидят в кругу. У ведущего – эстафета (красивая палочка, мяч и т.п.). Эстафета переходит из рук в руки. Задача игроков – сформулировать вопрос, который можно задать знакомому при встрече после приветствия, и ответить на него. Один ребенок задает вопрос, другой отвечает («Как живёте?» – «Хорошо». «Как идут дела?» – «Нормально». «Что нового?» – «Все по-старому» и т.д.). Дважды повторять вопрос нельзя.

«Вопрос – ответ». Дети стоят в кругу. У одного из них в руках мяч. Произнеся реплику-вопрос, игрок бросает мяч партнеру. Партнер, поймав мяч, отвечает на вопрос и перебрасывает его другому игроку, при этом задает собственный вопрос и т.д. («Какое у тебя настроение?» – «Радостное», «Где ты был в воскресенье?» – «Ходил с папой в гости». «Какую игру ты любишь?» – «Ловишки» и т.д.).

«Прощай». Дети сидят в кругу и, передавая эстафету друг другу, называют слова, которые говорят при прощании (до свидания, до встречи, всего хорошего, ещё увидимся, счастливого пути, спокойной ночи, до скорой встречи, счастливо т.д.). Логопед обращает внимание на то, что, прощаясь, необходимо посмотреть партнеру в глаза.

«Угадай, кто я». Выбирается ведущий. Его задача – представить себя в роли сказочного персонажа и назвать свои характерные черты (или черту). Остальные дети отгадывают. Например:

Я очень маленького роста, – сообщает ведущий игрок.

Ты – Дюймовочка? – предполагает кто-либо из детей.

Нет. Я не девочка, а мальчик.

Тогда, наверное, ты Мальчик-с-пальчик.

Нет. У меня нет братьев, а есть друзья, с которыми я живу.

Я думаю, что ты – Жихарка.

Правильно. Угадавший ребенок становится ведущим.

«Кто кого запутает». Играют двое. Один из играющих берет из коробки любую картинку (картинки лежат лицевой стороной вниз) и называет ее. Второй играющий возражает, неправильно называя животное. В ответ на это первый играющий аргументированно отклоняет мнение своего собеседника. Это тигр. А по-моему, это заяц. Ты не прав, зайцы не бывают полосатыми. Заяц мог прислониться к покрашенной скамейке. Заяц – лесной зверь, а в лесу нет скамеек. А этот, может быть, убежал из зоопарка. Выигрывает тот, за кем будет последнее слово.

«Сумей отказаться». Ведящий обращается по очереди к каждому игроку с побуждением; игроки отвечают, мотивируя свой отказ: Выбери из этих щеток в стакане самую лучшую и почисти зубы. Извините, этими щетками пользоваться нельзя: они чужие.

Урони эту чашку на пол!

Простите, я не могу этого сделать: мне жалко разбить чашку.

Крикни громко: я самый ловкий!

Простите, я не могу, ведь я не хвастун.

Ведящему при этом можно присвоить какую-либо роль: Карабаса, Бармалея, Шапокляк и т.д.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6**Закрепление умения контролировать и корректировать свои высказывания в различных ситуациях общения*****Закрепление умения вести совместный речевой диалог***

«Давай поговорим». Играют взрослый и ребенок (или дети). Взрослый начинает игру словами: «Давай поговорим. Я бы хотел стать ... (волшебником, волком, маленьким). Как ты думаешь, почему?». Ребенок высказывает предположение и завязывается беседа. В конце можно спросить, кем бы хотел стать ребенок, но нельзя давать оценок его желанию и нельзя настаивать на ответе, если он не хочет по каким-либо причинам признаться.

«Клубочек». Дети садятся в полукруг. Взрослый становится в центре и, намотав на палец нитку, бросает ребенку клубочек, спрашивая при этом о чем-нибудь (как тебя зовут, что ты любишь, чего ты боишься). Ребенок ловит клубочек, наматывает нитку на палец, отвечает на вопрос и задает вопрос, передавая клубок следующему игроку. Если ребенок затрудняется с ответом, он возвращает клубок ведущему.

«Пресс-конференция». Все дети группы участвуют в пресс-конференции на любую тему (например: «Твой выходной день», «Экскурсия в зоопарк», «День рождения друга», «В цирке» и др.). Один из участников пресс-конференции «гость» (тот, кому будут заданы все вопросы) – садится в центр и отвечает на любые вопросы детей

«Интервью». Дети выбирают ведущего, а затем, представляя, что они – взрослые люди, по очереди становятся на стульчик и отвечают на вопросы, которые им будет задавать ведущий. Ведущий просит ребенка представиться по имени и отчеству, рассказать о том, где и кем он работает, есть ли у него дети, какие имеет увлечения и т. д.

«Игровые диалоги». Логопед, исполняя роль домовенка Кузи, ведет с детьми диалог. Перед ними в определенной последовательности лежат предметы или картинки (шубка, шалаш, груша, шашки и т.п.).

-Кузя! Кузя!

-Аюшки.

-Мы хотим подарить тебе шубку.

-Спасибо за заботу. А шубка — это что такое?

-Одежда такая меховая, чтобы не мерзнуть в сильные морозы.

-Большое спасибо! Давайте ее, эту шубку. (Педагог указывает на ребенка, тот передает Кузе картинку.) Стоящая вещь! Мягкая. Буду на ней спать!

Диалог повторяется, видоизменяется, приобретает шутливый характер. Так, шалаш Кузя собирается носить, надевать, когда начнутся морозы, в груше он собирается спать, а шашки намерен съесть.

«Так бывает или нет?» (Небылицы). Дети по очереди рассказывают какие-либо небылицы. Игрок, заметивший небылицу, должен доказать, почему так не бывает. Вначале несколько небылиц разыгрывает логопед.

Летним солнечным днем мы вышли с ребятами на прогулку. Сделали из снега горку и стали с нее кататься.

Наступила весна, все птицы улетели, без них стало грустно.

У Вити день рождения. Он принес в детский сад угощение: сладкие лимоны, соленые конфеты, горькое печенье.

«Звонок на работу маме (папе)»

1. Беседа о том, в каких случаях можно звонить на работу родителям, почему без особой необходимости звонить не следует.

2 Разъяснение правил поведения в этой ситуации: «Ваши родители могут находиться не рядом с телефоном, поэтому за ними должен кто-то пойти. Нужно обязательно извиниться за беспокойство и объяснить причину, по которой вам необходимо поговорить с мамой. Если у мамы сотовый телефон, то нужно узнать, не помешает ли ваш звонок ее работе».

3. Показ разговора. Подготовленный ребенок звонит, а логопед исполняет роль сослуживицы.

— Алло! Добрый день. Вас беспокоит Алеша, сын Рябининой Татьяны Ивановны. Я у бабушки, а она заболела. Если вам нетрудно, позовите маму к телефону.

— Хорошо, Алеша. Ты подожди, не клади трубку, я схожу за мамой.

— Спасибо.

— Алло, Алеша, что случилось?

— Мама, бабушка заболела и просила не задерживаться сегодня.

— Что с бабушкой?

— Она простыла, и у нее болит голова.

— Хорошо, я сразу после работы заеду за тобой. А ты, Алеша, играй тише, чтобы не беспокоить бабушку. Договорились?

— Ладно. Пока, мама. Мы ждем.

— До встречи, сынок.

Закрепление умения контролировать и корректировать свои высказывания в различных ситуациях общения

Детям предлагается разыграть ряд ситуаций:

1. Два мальчика поссорились – помири их.
2. Тебе очень хочется поиграть в ту же игрушку, что и у одного из ребят твоей группы – попроси его.
3. Ты нашёл на улице слабого, замученного котёнка – пожалей его.
4. Ты очень обидел своего друга – попробуй попросить у него прощения, помириться с ним.
5. Ты пришёл в новую группу – познакомься с детьми и расскажи о себе
6. Ты потерял свою машинку – подойди к детям и спроси, не видели ли они ее.
7. Ты пришёл в библиотеку – попроси интересующуюся тебя книгу у библиотекаря.
8. Ребята играют в интересную игру – попроси, чтобы ребята тебя приняли. Что ты будешь делать, если они тебя не захотят принять?
9. Дети играют, у одного ребёнка нет игрушки – поделись с ним.
10. Ребёнок плачет – успокой его.
11. У тебя не получается завязать шнурок на ботинке – попроси товарища помочь тебе.

12. К тебе пришли гости – познакомь их с родителями, покажи свою комнату и свои игрушки.

13. Ты пришёл с прогулки проголодавшийся – что ты скажешь маме или бабушке.

14. Дети завтракают. Витя взял кусочек хлеба, скатал из него шарик. Оглядевшись, чтобы никто не заметил, он кинул и попал Феде в глаз. Федя схватился за глаз и вскрикнул. Что вы скажите о поведении Вити? Как нужно обращаться с хлебом? Можно ли сказать, что Витя пошутил.

ПРИЛОЖЕНИЕ 7**Взаимодействие детей с педагогами и сверстниками*****Завоевание безусловного расположения и доверия со стороны ребенка, формирование желания заниматься совместно с взрослым***

- Давай вместе почитаем (посмотрим книгу, картинки и т.д.)
- Игровое упражнение «Что было бы, если ..». К примеру, попробуйте придумать, что было бы, если: ...люди дышали жабрами; ...Дед Мороз мог исполнять все-все на свете желания и т.д.
- Игра «Прилипла приставка «не». Предложить представить, что ко всем существительным из книжки неожиданно «прилипла» приставка «не». Даже знакомая всем репка превращается в совершенно потрясающую историю: «Посадил кто? Не дед что? Не репку. Выросла не репка большая-пребольшая».
- Игра «Полиномы фантазии». Предложить пофантазировать и поиграть с кубиком, отвечая на разнообразные вопросы (предполагаемого) состояния рассматриваемого предмета (объекта). У детей на столах самые разнообразные предметы и сюжетные картинки, рисунком вниз. Логопед задает вопрос, дети по очереди переворачивают карточку, стараясь, исходя из того, что на ней изображено, ответить на вопрос. Не справившимся детям с заданием помогает сосед.
- Игра «Сказки наизнанку». Предложить ребенку рассказать сказку «наизнанку» превратить в как бы пародию. Пример: Логопед: «Жила – была девочка, звали её Желтая шапочка...» Дети: «Не Желтая, а Красная!» И так далее...
- Дидактическая игра «Сделай как я». Логопед показывает движения, ребенок за ним повторяет. Игра наоборот - ребенок показывает движения, взрослый за ним повторяет.
- Игра «Фу». Логопед называет разные поступки, дети хором оценивают их возгласами «Фу» или «Ура!» (например, «Есть снег» - фу!), «Покатать друг друга на санках? - ура!»)

- «Позови ласково». Ребенку логопед бросает мяч (передает игрушку), называя его имя ласково, затем этот ребенок бросает любому из других детей, ласково назвав его по имени.

- «Научи меня». Логопед сообщает, что собирается заняться какой - либо деятельностью и предлагает детей научить вас этому. Например: кукла Таня собралась погулять, мне нужно её одеть на прогулку. Я не знаю, как это сделать. Вы можете меня научить?

- «Помоги мне». Предложить совместно создать что-то, например, нарисовать картинку на выставку, подписать открытку и т.д. Например, логопед: «Я начала рисовать открытку к празднику, а закончить никак не получается, поможешь мне?»

Преодоление отчужденной позиции в отношении к сверстникам, разрушение защитных барьеров, отгораживающих ребенка от других, создание чувства причастности к другим детям, развитие интереса друг к другу и взаимодействию со сверстниками

- игры и игровые упражнения:

«Как тебя зовут?». Участники игры садятся на стулья (ковер). Когда все усядутся, логопед подходит к каждому и дает ему какое-нибудь смешное название: одному — Башмак, другому — Пузырёк, третьему — Пуговица, четвёртому — Метла, словом, что придумает. После этого логопед будет задавать вопросы. На все его вопросы надо повторять только «своё слово» (метла, башмак и пр.). Отвечать надо быстро, не задумываясь. И ещё: ни в коем случае нельзя смеяться. Другие пусть смеются, сколько хотят, а тот, с кем говорит вожак, должен отвечать серьёзно. Даже улыбаться нельзя. Ведущий подходит к тому, кого он назвал Метлой, и важно предупреждает:

Кто ошибётся,

Тот попадётся!

Кто засмеётся,

Тому плохо придётся!

После этого он спрашивает:

— Кто ты?

— Метла.

Ведущий показывает на волосы играющего и спрашивает:

— А это у тебя что?

— Метла.

Ведущий показывает на руки:

— А это у тебя что?

— Метлы!

Ведущий показывает на ноги:

— А это?

— Мётлы.

— А что ты ел сегодня утром?

— Метлу!

— А на чём ты едешь по городу?

— На метле.

— А чем ты пишешь в своей тетради?

— Метлой.

— А кто твой товарищ?

— Метла.

Ведущий смотрит на небо и спрашивает:

— А кто это по небу летит?

— Метла.

Ведущий показывает на других играющих:

— А кто это сидит здесь?

— Мётлы.

— А чем ты ешь щи?

— Метлой!

— А чем ты чистишь зубы?

— Метлой!

До тех пор спрашивает, пока может придумывать вопросы. Если тот, кого спрашивает ведущий, ошибётся или не выдержит и засмеётся, должен дать фант, он выходит из игры, а ведущий переходит к другому, например к Пузырьку. Потом он задает вопросы Пуговице, Башмаку и по очереди всем остальным. Некоторые свои вопросы он может повторять, но лучше каждый раз придумывать новые. После того как ведущий со всеми поговорит, начинают разыгрывать (или выкупать) фанты.

«Кто я». Каждому участнику на лоб клеится бумажка с картинкой, изображающей какой-то предмет или героя (кот Матроскин, книга, Шарик, Кот Леопольд, мыш, стол и т.д.). Все участники видят картинка друг у друга, задают вопросы про себя, чтобы понять, кто же он на самом деле. Можно задавать любые вопросы, а остальные участники должны отвечать на них: да, нет, вполне возможно, может быть, и такое бывает, и так далее.

«Связующая нить». Дети сидят по кругу, передавая друг другу клубок ниток так, чтобы все, кто уже держали клубок, взяли за нить. Передача клубка сопровождается высказываниями о том, что дети сейчас чувствуют, что могут пожелать другим. Когда клубок вернется к ведущему, участники игры натягивают нить и закрывают глаза, представляя по просьбе ведущего, что они составляют одно целое, что каждый важен и значим в этом целом.

«Приветствие». С детьми делается при встрече «хлопушка». Все встают в круг, руки вытягивают вперед. Логопед открывает ладонь, дети кладут на ладошку свои ладошки одна на другую (получается «горка» из ладошек). Затем поднимают эту «горку» вверх и все вместе делают по команде «хлопушку». Логопед говорит: «Раз, два, три» (на эти слова поднимают руки и тянутся вверх – причем тянутся очень высоко как только можно достать, не разъединяя рук). «Хлоп!» На слово «хлоп» общая хлопушка хлопает к всеобщей радости – руки быстро разводятся в стороны «фонтаном». Если детей мало, то во время круга до хлопка приветствуют друг друга: «Здравствуй, Таня (Танины ладошки легли в «хлопушку»), здравствуй, Саша» и т.д.

«Ласковые слова». Дети сидят в кругу. Логопед предлагает им сказать друг другу несколько приятных слов: «Я хороший...» А теперь похвалите себя. Начните со слов «Я хороший, потому что...».

«Мир наоборот» (снятие авторитарности со взрослого образа). Логопед: Произнесите «волшебное заклинание»:

Прыг-скок

Ой, смотрите, кто живет

В мире все наоборот?

Дети стали управлять,

Мам капризных утешать.

Если надоест нам чудо,

Скажем вместе: «Прыг отсюда!»

Теперь я становлюсь ребенком, а дети – «взрослыми». Я буду разбрасывать игрушки, размазывать кашу, капризничать и требовать мультики, а вы должны меня воспитывать, кормить и одевать. Чтобы закончить игру, произнесите «обратное заклинание»: «Прыг отсюда!», и все вернутся к своим обычным ролям.

«Иголочка и ниточка». Один ребенок берет на себя роль «иголки» и встает первым, остальные дети «ниточка» встают за ним, держа друг друга за пояс. По сигналу взрослого «иголочка» начинает двигаться в любом направлении, «ниточка» старается двигаться в такт, чтобы не отстать (не порваться). Играть можно несколько раз и менять ведущего.