

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

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ
В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Выпускная квалификационная работа студентки

**заочной формы обучения
направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование (профиль «Логопедия»)
5 курса группы 02021153
Панкратовой Татьяны Дмитриевны**

Научный руководитель
к.п.н., доцент
Карачевцева И.Н.

БЕЛГОРОД 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
1.1 Становление коммуникативных навыков у дошкольников.....	7
1.2 Особенности коммуникативных навыков старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	14
1.3 Роль игры в развитии коммуникативных навыков дошкольников.....	25
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
2.1 Изучение особенностей коммуникативных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	35
2.2 Методические рекомендации по формированию коммуникативных навыков в процессе игровой деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	45
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	55
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	58
ПРИЛОЖЕНИЕ	61

ВВЕДЕНИЕ

Потребность в общении возникает в онтогенезе очень рано и стимулирует речевое и общепсихическое развитие ребёнка, способствует активизации познавательно-мыслительных процессов, формирует его личность в целом. Развитие коммуникативной функции речи является одним из важных условий успешности обучения ребенка в школе. Проблемой изучения общения и коммуникативных навыков у дошкольников занимались такие авторы как Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др., а вопросы исследования коммуникативной стороны речевого развития у детей с речевой патологией, в том числе и с общим недоразвитием речи, стали предметом изучения Г.А. Каше, Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой и др.

Многочисленные публикации Б.М. Гриншпуна, Г.В. Гуровец, Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной, Л.Б. Халиловой, Г.В. Чиркиной, С.Н. Шаховской и других указывают на факт наличия у детей с общим недоразвитием речи стойких нарушений коммуникативного акта, сопровождающихся незрелостью отдельных психических функций, эмоциональной неустойчивостью, тугоподвижностью когнитивных процессов. Несмотря на постоянный интерес исследователей к проблемам оптимизации коррекционно-логопедической работы с данной категорией детей, в настоящий момент нет целостного представления о закономерностях становления у них навыков общения; недостаточно изучены адекватные условия, способствующие полноценному формированию основных операциональных компонентов их коммуникативного акта.

Современная педагогическая практика настоятельно требует от логопедов научно аргументированного подхода к анализу коммуникативного поведения детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, объективной информации, отражающей сложный характер зависимости между уровнем сформированности их коммуникативной способности и состоянием

речемыслительной деятельности, конкретных коррекционно-педагогических рекомендаций, обеспечивающих им полноценное формирование всех звеньев речевого общения. Таким образом, актуальность формирования коммуникативных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи сохраняется и сейчас.

Одним из методов коррекции нарушений речи является игра. «Между речью и игрой существует двусторонняя связь: с одной стороны, речь развивается и активизируется в игре, а с другой стороны сама игра развивается под влиянием развития речи» (Г.Л. Выгодская). Игра – это ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста. Она является определяющим фактором в развитии личности, в том числе и влияет на один из важных познавательных процессов человека – речь. Игра невозможна без речевого общения.

Занимательность условного мира игры делает положительно эмоционально окрашенной монотонную деятельность по запоминанию, повторению, закреплению или усвоению информации, а эмоциональность игрового действия активизирует все психические процессы и функции ребенка.

Исследованию концептуальных положений об организации детских игр, посвящены работы Б. Б. Ананьева, Е. Ф. Рыбалко, А. Валлона, А.Н. Леонтьева, Н.Н. Подъякова, Д. В. Менджерицко, В.И. Селиверстова, А. П. Усовой, Д. Б. Эльконина и других.

Проблема исследования: условия развития коммуникативных навыков в процессе игровой деятельности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Цель исследования: определение оптимальных условий, влияющих на развитие коммуникативных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Объект исследования: процесс развития коммуникативных навыков дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: условия развития коммуникативных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи.

В основу работы в соответствии с объектом и предметом положена следующая *гипотеза исследования* – развитие коммуникативных навыков старших дошкольников с общим недоразвитием речи будет проходить эффективнее, если соблюдать следующие условия:

- учета индивидуальных особенностей детей;
- последовательности и системности в организации и проведении игр;
- взаимодействие педагогов и родителей в формировании коммуникативных навыков средствами игры.

В ходе исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. Теоретически обосновать проблему формирования коммуникативных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

2. Изучить методики и описать технологию обследования коммуникативных навыков старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

3. Выявить состояние развития коммуникативных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

4. Разработать методические рекомендации для педагогов по развитию коммуникативных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Теоретико-методологической основой работы являются положения философии и социологии о человеке как высшей ценности общества и самоцели общественного развития, о ведущей роли деятельности и общения в развитии личности (Б.Г. Ананьев, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн), общедидактические положения о формировании умений и навыков (Л.С. Выготский, А.Е. Дмитриев, В.А. Крутецкий, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин), теоретические разработки в области педагогических технологий (В.П. Беспалько, Г.К. Селевко и др.), исследования в области коммуникации, у детей с общим недоразвитием речи (Ю.Ф. Гаркуша, Е.М. Мастюкова, С.А. Миронова, Р.Е. Левина, Б.М. Гриншпун, С.Н. Шаховская, Т.Б. Филичева, Л.Б. Халилова, А.Г. Арушанова, А.Н. Корнев, В.П. Глухов, Е.О. Смирнова).

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования**: теоретические: анализ специальной литературы по проблеме исследования; эмпирические: эксперимент (констатирующий и формирующий); метод количественного и качественного анализа результатов исследования.

База исследования: муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №46 «Колокольчик», г. Белгород.

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

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1 Становление коммуникативных навыков у дошкольников

Общение очень важно для детей дошкольного возраста – это богатый жизненный опыт для ребенка, который станет основой в его дальнейшем развитии как личности. От того, каким будет этот первый опыт общения, будет во многом зависеть и определять его отношение к окружающему миру и людям. Уровень его успешности во многом зависит от уровня развития коммуникативных навыков.

Основными психологическими критериями успешности общения следует считать легкость, спонтанность, свободу, контактность, коммуникативные умения и навыки, адаптивность, удовлетворенность. (7)

При изучении процессов общения зарубежные исследователи стали использовать термин «коммуникация». Этот термин позднее был принят и

отечественными учеными. В англоязычной лингвистической литературе термин «коммуникация» понимается как обмен мыслями и информацией в форме речевых или письменных сигналов. Слово «общение» обозначает процесс обмена мыслями, информацией и эмоциональными переживаниями между людьми. В этом случае, по мнению лингвистов, общение – это актуализация коммуникативной функции языка в различных речевых ситуациях. (7)

Л.Г. Соловьева определила понятия коммуникация – способность, предрасположенность к коммуникации (передаче информации в ходе общения), к установлению контактов, взаимосвязей к общению. Общение – это коммуникационное взаимодействие людей либо социальных групп. В ходе общения между участниками коммуникации происходит обмен различного рода информацией. Способность к общению включает в себя понятие «коммуникативные навыки».

Коммуникативные навыки – это навыки, позволяющие человеку получать и передавать информацию, навык успешного общения с людьми. (19,20)

Коммуникативные способности – это комплексное многоуровневое личностное образование, совокупность коммуникативных характеристик личности, а также ее социально-перцептивные и операционно-технические знания и умения, обеспечивающие регуляцию и протекание деятельности общения. В структуре коммуникативных способностей выделяют следующие блоки: личностный блок; социально-перцептивный; операционно-технический блок. Все структурные компоненты коммуникативных способностей выступают в нерасторжимом единстве в комплексе, обеспечивая регуляцию процесса общения. (23)

О.Г. Рузкая выделяет понятие коммуникативное действие – это целостный акт, адресованный другому человеку и направленный на него. Выделяются две основные категории коммуникативных, адресованных другому человеку и направленных действий: инициативные и ответные действия. (7)

Понятия «общение» и «коммуникация» рассматриваются нами как идентичные. Исходя из этого, под коммуникативными умениями дошкольников с общим недоразвитием речи мы понимаем освоенные детьми способы

выполнения коммуникативных действий, зависящих от сформированности его коммуникативных мотивов, потребностей, ценностных ориентации, знаний, навыков и определяющие готовность ребенка к общению.

А.Л. Сиротюк и Н.И. Гуткина отмечают, что информация помогает создавать анализ и качественную характеристику высказываний, которые использованы детьми в ходе реального и специального организованного общения. (2, 25)

В.Ю. Жуков объединяет понятия «коммуникативные навыки» и «общение» в общий для них признак - сообщение. Сам этот термин - сообщение - в русском языке имеет строение и значение взаимного, объединенного и объединяющего (совместного, совокупного) общения (сообщения). (5)

В развитии общения отмечаются определенные стадии и закономерности.

Р.С. Немов указывает, что ребенок замечает способность к чувственному общению с людьми уже на 3-ем месяце жизни (комплекс оживления), а к годовалому возрасту его экспрессия становится настолько богатой, что собственно позволяет очень быстро усваивать вербальный язык общения, воспользоваться звуковой речью. Главные этапы, которые проходит онтогенетическое формирование общения у человека практически до поступления в школу, возможно предположить и обрисовать так:

1. Возраст от самого рождения до 2-3 месяцев: биологическое по содержанию, контактное общение, служащее средством удовлетворения органических потребностей ребенка. Главное средство общения - примитивная мимика и простая жестикуляция.

2. Возраст от 2-3 месяцев до 8-10 месяцев: исходный шаг познавательного общения, имеющее отношение к делам, связанным с началом функционирования главных органов чувств и появлением необходимости в свежих эмоциях.

3. Возраст от 8-10 месяцев приблизительно до 1,5 года: зарождение координированного, вербально-невербального общения, обслуживающего когнитивные потребности. Переход к применению языка как средства общения.

4. Возраст от 1,5 года до 3 лет: появление делового и игрового общения, связанного с происхождением предметной деятельности и игры. Начальный этап разделения делового и личного общения.

5. Возраст от 3 до 6-7 лет. Развитие произвольности в выборе и применении разнообразных естественных, данных от природы либо благоприобретенных средств общения. Становление сюжетно-ролевого общения, порождаемого включением в сюжетно-ролевые игры. (16)

М.И. Лисина в первые 7 лет жизни выделила 4 формы общения: ситуативно-личностную, ситуативно-деловую, внеситуативно-познавательную и внеситуативно-личностную. Она указывает, что ситуативно-личностная (непосредственно-эмоциональная) форма возникает примерно в два месяца и существует до конца первого полугодия жизни. Общение с близкими взрослыми гарантирует выживание ребенка и удовлетворение всех его первичных потребностей, непосредственно необходимости в доброжелательном внимании взрослого. Основным мотив общения – личностный. Основным средством общения являются экспрессивно-мимические операции.

Ситуативно-деловая (предметно-действенная) существует у детей в возрасте от 6 мес. до 3 лет. Общение разворачивается в процессе совместной со взрослым ведущей предметной деятельности и ее обслуживает. У детей встает необходимость в доброжелательном внимании и совместной работе. Ведущий мотив общения – деловой. Основные средства общения предметно-действенные операции.

Внеситуативно-познавательная форма общения возникает в 3-4 года. Общение разворачивается в перспективе общей со взрослым и самостоятельной деятельности ребенка по ознакомлению с физическим миром и ее обслуживает. У детей возникает необходимость в доброжелательном внимании, совместной работе и уважении. Ведущий мотив общения – познавательный. Главным средством общения считаются речевые операции.

Внеситуативно-личностная форма общения возникает в пять - шесть лет. Общение развертывается в перспективе теоретического и практического познания ребенком общественного мира и проходит в форме самостоятельных эпизодов. У детей встает необходимость в доброжелательном внимании, совместной работе, уважении взрослого при ведущей роли стремления к сопереживанию и взаимопониманию. Ведущий мотив общения - личностный. Основным средством общения являются речевые операции. (11, 12)

Общение в дошкольном возрасте носит конкретный характер. Дети в собственных высказываниях постоянно подразумевает явное, как правило, близкого человека. Следовательно, в дошкольном возрасте происходит овладение главными средствами языка, но даже это делает возможность для осуществления общения, опирающегося на личные средства. (29)

А.Г. Рузская отмечает, что осознанное умение понимать и ставить такие коммуникативные задачи развивается, по мнению многих авторов, не раньше дошкольного возраста. В предыдущие возрастные периоды можно говорить исключительно о формировании речемыслительных функций, способность же к коммуникативной деятельности отсутствует. (20)

Исследования А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина показали, что собственно коммуникативное формирование личности в данный период носит до некоторой степени стихийный характер. К семи годам дети владеют простыми умственными операциями конкретно-действенного характера, причинными взаимосвязями, могут связно объяснить идеи, используют грамматически, лексически и фонетически верную речь. Конкретно в данном возрасте вырабатывается интеллектуальная регулирующая намечающая функция речи, формируется умение ориентировать собственную речь на партнера и ситуацию общения, а также отбирать языковые средства согласно с ними. (17, 30)

Иначе говоря, у ребенка происходит активное формирование продуктивной устно-речевой деятельности, делаются посылы для выработки умения оказывать коммуникативное действие на партнера общения. Эти соотношения рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности в литературе

отсутствуют, хотя вполне очевидно, что устные формы коммуникации (говорение и слушание) преобладают в развитии дошкольника. (19)

Е.О. Смирнова, говоря о специфике общения шести-семилетнего дошкольника со сверстниками отмечала, что у многих (но не у всех) детей складывается внеситуативно-деловая форма общения. К 6 – 7- ми годам значительно вырастает количество внеситуативных контактов. Приблизительно половина речевых обращений к ровеснику приобретает внеситуативный характер. Дошкольники рассказывают друг другу про то, где они были, и собственно, что видели, делятся собственными проектами либо предпочтениями, выделяют оценки качествам и действиям других. В данном возрасте вновь делается вероятным «чистое общение», не опосредованное предметами и действиями с ними. Ребята могут длительное время общаться, не совершая при всем этом практически никаких действий. Впрочем, несмотря на данную возрастающую направленность к внеситуативности, общение в данном возрасте случается в перспективе общего дела, то есть единой игры или же продуктивной деятельности (потому эта форма общения и сохранила название деловой). (22)

В.С. Мухина считает, что, подражая родителям и близким людям (идентифицируясь с ними), дети бессознательно перенимают стиль общения, который становится его натурой. Владующая речевой культурой и холодная в собственных чувственных проявлениях семья развивает у детей тот же тип общения. Недисциплинированная, на взгляд речевой культуры и эмоциональных проявлений семья, получит в собственном ребенке слепок своих изъянов в общении. Самый успешный стиль общения, когда взрослый и дети стоят друг по отношению к другу в позиции дружеского понимания. Конкретно такой стиль общения вызывает у детей положительные эмоции, уверенность в себе, выделяет осознанные ценности совместной работы и гарантирует удовлетворенность при какой-нибудь работе. (15)

Как подчеркивает А.К. Маркова, к концу старшего дошкольного возраста с развитием логической и коммуникативной функций речи, с выработкой

произвольности и рефлексии формируется умение логично и связно строить высказывание (14).

По мнению А.А. Арушанова, в продуктивных видах речевой деятельности, впервые появляется дифференциация методов воздействия на партнеров общения, хотя данная дифференциация остается довольно низкой по сравнению со следующими возрастными группами, признаки связности, логичности, каузальности, предикативной структуры высказывания. (1)

В общем, коммуникативный навык детей дошкольного возраста нарастает с помощью накопления языковых средств и важных количественных изменений в речемыслительной и коммуникативной деятельности.

Таким образом, в процессе анализа специальной литературы мы выяснили, что личность становится способной к истинной коммуникативной работе не раньше дошкольного возраста. На ранних этапах онтогенеза ребенку присуще формирование только речемыслительных функций. В дошкольном возрасте формирование коммуникативных навыков детей происходит особенно активно, что связано с расширением спектра социальных контактов личности. Последнее акцентирует внимание на значимость приобретения дошкольником общественного навыка (а именно, опыта коммуникации) для дальнейшей эффективной жизнедеятельности.

1.2. Особенности коммуникативных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Впервые научное объяснение такому отклонению в развитии, каким является общее недоразвитие речи, было дано Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР Г.И. Жаренковой, Г.А. Каше, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спириной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребовой и др. в 50-60-е гг. XX в. (8,21,18,31)

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

При общем недоразвитии речи отмечается позднее начало речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования. Речевое недоразвитие выражается у детей в разной степени: это может быть лепетная речь, отсутствие речи и развернутая речь с элементами фонетико-фонематического или лексико-грамматического недоразвития. Общее недоразвитие речи имеет разную степень выраженности: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. (29)

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

На первом уровне речевого развития у детей старшего дошкольного возраста речь почти полностью отсутствует: она состоит из звукоподражаний, аморфных слов-корней. Свою речь дети сопровождают жестами и мимикой. Однако она остается непонятной для окружающих. Отдельные слова, которыми они пользуются, неточны по звуковому и структурному составу. Дети одним названием обозначают различные предметы, объединяя их по сходству отдельных признаков, вместе с тем один и тот же предмет в разных ситуациях они называют разными словами, названия действий заменяют названиями предметов. Фразы на данном уровне речевого развития нет. Стараясь рассказать о каком-либо событии, дети произносят отдельные слова, иногда одно-два искаженных предложения. Небольшой запас слов отражает непосредственно воспринимаемые через органы чувств предметы и явления. При глубоком недоразвитии преобладают корневые слова, лишённые флексий. Пассивный запас слов шире активного; создается впечатление, что дети все понимают, но сами сказать ничего не могут.

Неговорящие дети не воспринимают грамматических изменений слова. Они не различают форм единственного и множественного числа существительных, прилагательных, прошедшего времени глагола, форм мужского и женского рода, не понимают значения предлогов. Звуковой состав одного и того же слова у них непостоянен, артикуляция звуков может меняться, способность воспроизводить слоговые элементы слова у них нарушена. На уровне лепетной речи звуковой анализ недоступен, задача выделения звуков часто непонятна сама по себе (13).

Второй уровень речевого развития характеризуется тем, что речевые возможности детей значительно возрастают, общение осуществляется с помощью постоянных, но сильно искаженных речевых средств. Запас слов становится более разнообразным, в нем различаются слова, обозначающие предметы, действия, качества. На этом уровне дети пользуются личными местоимениями, простыми предложениями и союзами. Возникает возможность рассказать с помощью простых предложений о знакомых событиях. Недоразвитие речи проявляется в незнании многих слов, в неправильном произнесении звуков, нарушении слоговой структуры слова, аграмматизме, хотя смысл произнесенного можно понять и вне ситуации. Дети прибегают к пояснениям с помощью жестов. Существительные употребляются детьми в именительном падеже, глаголы - в инфинитиве, падежные формы и формы числа бывают аграмматичны, ошибки наблюдаются и в употреблении числа и рода глаголов. Прилагательные встречаются в речи довольно редко и не согласуются в предложении с другими словами. Звуковая сторона речи носит искаженный характер. Неправильно произносимые звуки могут относиться к 3-4-й фонетическим группам, например: переднеязычным (свистящие, шипящие, сонорные), заднеязычным и губным. Гласные артикулируются неотчетливо. Твердые согласные часто звучат смягченно. Воспроизведение слоговой структуры слова становится более доступным, дети повторяют слоговой контур слова, но звуковой состав их остается неточным. Звуковой состав односложных слов передается правильно. При повторении двусложных слов встречается

выпадение звука, в трехсложных словах отмечаются перестановки и пропуски звуков, четырех-, пятисложные слова укорачиваются до двух-трех слогов.

Третий уровень речевого развития характеризуется тем, что обиходная речь детей становится более развернутой, грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений уже нет. В устной речи отмечаются отдельные аграмматичные фразы, неточное употребление некоторых слов, фонетические недостатки менее разнообразны. Дети пользуются простыми распространенными предложениями из трех-четырех слов. Сложные предложения в речи детей отсутствуют. В самостоятельных высказываниях отсутствует правильная грамматическая связь, логика событий не передается.

К числу ошибок словоизменения относятся: смешение в косвенных падежах окончаний существительных; замена окончаний существительных среднего рода окончанием женского рода; ошибки в падежных окончаниях имен существительных; неправильное соотнесение существительных и местоимений; ошибочное ударение в слове; неразличение вида глаголов; неправильное согласование прилагательных с существительными; неточное согласование существительных и глаголов. Звуковая сторона речи на данном уровне значительно более сформирована, дефекты произношения касаются сложных по артикуляции звуков, чаще шипящих и сонорных. Перестановки звуков в словах касаются лишь воспроизведения незнакомых, сложных по слоговой структуре слов. (10)

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

Общее недоразвитие речи сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает наличие вторичных дефектов. Так, обладая полноценными предпосылками для

овладения мыслительными операциями (сравнения, классификации, анализа, синтеза), дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями. (18)

Данные экспериментальных исследований С.Н. Шаховской свидетельствуют о том, что дошкольники с общим недоразвитием речи по уровню сформированности логических операций значительно отстают от своих нормально развивающихся сверстников. Автор выделяет четыре группы детей с общим недоразвитием речи по степени сформированности логических операций: дети, вошедшие в первую группу, имеют достаточно высокий уровень сформированности невербальных и вербальных логических операций, соответствующий показателям детей с нормальным речевым развитием, познавательная активность, интерес к заданию высоки, целенаправленная деятельность детей устойчива и планомерна. Уровень сформированности логических операций детей, вошедших во вторую группу, ниже возрастной нормы. Речевая активность у них снижена, дети испытывают трудности приема словесной инструкции, демонстрируют ограниченный объем кратковременной памяти, невозможность удержать словесный ряд. У детей, отнесенных к третьей группе, целенаправленная деятельность нарушена при выполнении как вербальных, так и невербальных заданий. Для них характерны недостаточная концентрация внимания, низкий уровень познавательной активности, низкий объем представлений об окружающем, трудности установления причинно-следственных связей. Однако дети имеют потенциальные возможности для овладения абстрактными понятиями, если со стороны логопеда им будет оказана помощь. Для дошкольников, вошедших в четвертую группу, характерно недоразвитие логических операций. Логическая деятельность детей отличается крайней неустойчивостью, отсутствием планомерности, познавательная активность детей низкая, контроль над правильностью выполнения заданий отсутствует. (28)

Ряд авторов отмечают у детей с общим недоразвитием речи недостаточные устойчивость и объем внимания, ограниченные возможности его распределения (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова). При относительно

сохранной смысловой, логической памяти у детей с общим недоразвитием речи снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. (10, 18, 31)

Наличие общего недоразвития у детей приводит к стойким нарушениям деятельности общения. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей и создаются серьезные проблемы на пути их развития и обучения. Наступает момент в жизни детей с общим недоразвитием речи, когда они начинают связывать уже приобретаемые слова друг с другом. Слова, соединяемые в предложения, не имеют никакой грамматической связи между собой. Существительные и их фрагменты используются преимущественно в именительном падеже, а глаголы и их фрагменты в инфинитиве и повелительном наклонении. Из-за дефектов произношения аграмматизма и укорочения длины слов высказывания детей непонятны для окружающих. Уже на самых ранних этапах усвоения родного языка у детей с нарушениями развития речи обнаруживается острый дефицит в тех элементах языка, которые являются носителями не лексических, а грамматических значений, что связано с дефектом функций общения и преобладанием механизма имитации услышанных слов. (13)

Нарушение внимания и памяти проявляется у таких детей в следующем: они трудно восстанавливают порядок предметов или картинок после их перестановки, не замечают неточности в рисунках-шутках, не всегда выделяют предметы, геометрические фигуры или слова по заданному признаку когда перечисленные подвижные органы образуют смычки между собой или с неподвижными зубами и небом. Естественно, что нарушение артикуляции звуков приводит к их дефектному произношению, а часто и общей невнятности, смазанности речи. (31)

Связь пальцевой моторики и речевой функции сравнительно недавно была подтверждена исследованиями ученых Института физиологии детей и подростков А.В. Антаковой-Фоминой, М.И. Кольцовой, Е.И. Исениной. Если движения пальцев соответствуют возрасту, установили они, то и речь

соответствует возрасту, если развитие движений отстает, то и речь не соответствует возрастным нормам. У значительного большинства детей с общим недоразвитием речи пальцы малоподвижны, движения их неточные или несогласованные. Многие держат ложку в кулаке либо с трудом берут правильно кисточку и карандаш, иногда не могут застегивать пуговицы зашнуровывать определить, что является причиной, а что следствием. В частности, это касается словесно-логического мышления и внимания. (9, 6)

Итак, у детей с общим недоразвитием речи значительно хуже, чем у сверстников с нормальной речью, сформированы зрительное восприятие, пространственные представления, внимание и память.

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

- у дошкольников с общим недоразвитием речи имеются нарушения общения, проявляющиеся в незрелости мотивационно-потребностной сферы;
- имеющиеся трудности связаны с комплексом речевых и когнитивных нарушений;
- преобладающая форма общения со взрослыми у детей 4-5 лет ситуативно-деловая, что не соответствует возрастной норме.

Проблема речевого становления дошкольников с общим недоразвитием речи разного генеза неоднократно считались предметом особого исследования. Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом понимают комплексную форму речевой патологии, при которой имеются нарушения формирования всех компонентов речевой системы. (29)

Р.Е. Левина отмечает, что недоразвитие речевых средств сокращает уровень общения, способствует происхождению эмоциональных отличительных средств (замкнутости, застенчивость, нерешительности); порождает специфические черты общего и речевого поведения (ограниченную контактность, замедленную включаемость в ситуацию общения, неумение

поддерживать разговор, вслушиваться в звучащую речь), приводит к снижению психической активности. (10)

Л.Б. Халилова указывает на то, что собственно у дошкольников с общим недоразвитием речи на фоне мозаичной картины речевых и неречевых недостатков имеются проблемы в развитии коммуникативных навыков. Вследствие их несовершенства не полностью обеспечивается формирование общения, а значит вероятны затруднения в формировании речемыслительной и познавательной деятельности. Большая часть детей с общим недоразвитием речи тяжело вступают в контакт с ровесниками и со взрослыми, их коммуникативная деятельность оказывается ограниченной. (27)

В исследованиях С.Н. Шаховской экспериментально обнаружены и проанализированы особенности речевого развития детей с тяжелой патологией речи. Учитывая мнение автора, общее недоразвитие речи – многомодальные нарушения, проявляющиеся на всех уровнях организации языка и речи. Речевое поведение, речевое действие дошкольника с общим недоразвитием речи значительно отличается от того, что наблюдается при нормальном развитии. При общем недоразвитии речи в структуре дефекта отмечается несформированность речевой деятельности, письма, чтения и прочих психических процессов. Выявляется недостаточность речемыслительной деятельности, связанной с языковым материалом различного значения. У основной массы детей с общим недоразвитием речи отмечаются бедность и качественное своеобразие лексики, проблемы формирования процессов обобщения и абстракции. Пассивный словарь существенно превалирует над интенсивным и переводится в актив крайне медленно. Вследствии бедности словаря детей возможности их полноценного общения, а значит, общего психического развития не обеспечиваются. (27)

Определяя состояние речемыслительной деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи, Л.Б. Халилова отмечает заметную узость их лингвистического кругозора, проблемы программирования речевого выражения на всех стадиях его психолингвистического порождения. Речевая продукция большинства из них бедна по собственному содержанию и очень несовершенна

по структуре. Простые синтаксические системы мало информативны, они неточны, порой логичны и последовательны, а содержащаяся в них основная мысль порой не соответствует заданной теме. Скромный словарный запас, аграмматизмы, дефекты произношения и формообразования, проблемы формирования связного речевого высказывания затрудняют развитие основных функций речи - коммуникативной, познавательной, регулирующей и обобщающей. (28)

Нарушение коммуникативной функции речи у детей с общим недоразвитием речи мешает полноценному развитию обобщающей функции, так как их речевые возможности не гарантируют в необходимой степени верного восприятия и сохранения информации в условиях последовательного расширения ее объема и усложнения содержания в ходе становления речевого общения с окружающими. (20)

Н.И. Жинкин считает, что собственно задержка развития одного компонента, при таком варианте речи, ведет к задержке развития другого – мышления, дети не владеют в соответствии с возрастом понятиями, обобщениями, классификациями, затрудняется в выполнении анализа и синтеза поступающей информации. Дефекты речевого развития задерживают развитие познавательной функции речи, поскольку при всем этом речь дошкольника с речевой патологией не делается полноценным средством его мышления, а речь окружающих людей не всегда является для него адекватным способом передачи информации, общественного опыта (знаний, способов, действий). Зачастую детям понятна только та информация, которая связана со знакомыми, наглядно воспринимаемыми вещами и людьми в обычной ситуации. Во многих ситуациях деятельности и общения дошкольники не могут сформулировать и при помощи речи передать свои мысли, личные переживания. Нередко они нуждаются в дополнительной наглядности, которая может помочь выполнить те или иные мыслительные операции. (4)

Изучая речевое общение детей с общим недоразвитием речи в ходе игровой деятельности, Л.Г. Соловьева делает вывод о взаимообусловленности речевых и коммуникативных умений. Особенности речевого формирования

дошкольников определенно мешают осуществлению полноценного общения, что выражается в понижении потребности в общении, несформированности форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь), особенностях поведения (незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм). (23)

Дети с общим недоразвитием речи имеют серьезные проблемы в организации собственного речевого поведения, отрицательно сказывающиеся на общении с окружающими и, для начала, с ровесниками. Исследование межличностных взаимоотношений детей с недоразвитием речи, проведенное О.А. Слинько, показало, что хотя действуют социально-психологические закономерности, общие для нормально развивающихся детей и их сверстников с речевой патологией, проявляющиеся в структуре групп, и все же на межличностные отношения детей данного контингента в большей степени влияет выраженность речевого дефекта. Так, среди отверженных нередко оказываются дошкольники с тяжелой речевой патологией, несмотря на то, что они обладают полезными чертами, в том числе и желанием к общению. (25)

М.И. Лисина указывает, что уровень сформированности общения детей с общим недоразвитием речи во много определяется уровнем развития его речи.

В логопедии накоплено много данных о том, что еще одним препятствием для общения считается не сам недостаток, а то, как дети реагируют на него, как они его рассматривают. При всем этом степенью фиксированности на дефекте порой коррелируется со степенью тяжести речевого нарушения.

В логопедической литературе отмечается наличие у дошкольников с общим недоразвитием речи устойчивых нарушений общения, сопровождаемых незрелостью отдельных психических функций, психологической неустойчивостью, тугоподвижностью когнитивных процессов.

Качественные свойства проявления особенностей личности детей с общим недоразвитием речи в общении рассматриваются из значения владения средствами коммуникации. Следует отметить, что при различном уровне развития речи детей с общим недоразвитием речи отмечается и различное отношение к коммуникации. (11)

Л.Г. Соловьева, выделяет несколько уровней дошкольников с различной степенью развития коммуникации. Первый уровень характеризуется высокой степенью овладения универсальными средствами коммуникации. Во взаимодействии проявляются организационные умения дошкольников. Первому уровню присущи кинематические операции: внешнее проявление внимания к партнеру, открытый взгляд, улыбка, оперативные реакции на высказывание партнера. Единое позитивно –личностное отношение к ровесникам. Мимика и жесты применяются в соответствии с содержанием и общей тональностью беседы, сопровождающую деятельность, направленной на выполнение задания.

На втором уровне овладения универсальными средствами коммуникативной деятельности у детей отмечаются проявления безучастности и равнодушия как относительно к выполнению задания, так и относительно к товарищу, быстрая утрата интереса, истощаемость в деятельности. Приступив к деятельности, ребята не заботятся о партнере, рвутся сделать задание самостоятельно, независимо, забывая либо умышленно пренебрегая установкой на совместное решение поставленной задачи. Восприятие информации различается торопливостью поверхностью. Дети перебивают собеседника, проявляя нетерпение. Это говорит о недостаточности самоконтроля, что и приводит к рассогласованию, распаду совместной деятельности.

Третий уровень с низким уровнем владения универсальными коммуникативными средствами. Характерной его особенностью считается наличие во многих вариантах устойчивой недоброжелательности, негативизма относительно детей. (23)

Следовательно, невзирая на постоянный интерес исследователей к проблемам оптимизации логопедической работы по преодолению недоразвития речи, в данный момент отсутствует целостное представление о закономерностях развития навыков общения у этой группы детей и способностях их целенаправленного формирования.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что развитие коммуникации у дошкольников с общим недоразвитием речи

специфично в сравнении с их сверстниками без речевой патологии. Плохо развитая речь у детей с общим недоразвитием речи и особенности психической деятельности затрудняют взаимодействие с окружающим миром, что неблагоприятно влияет на формирование коммуникативных навыков.

Для детей с общим недоразвитием речи характерны следующие особенности: трудности в установлении контакта с окружающими; снижение потребности в общении; незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм; несформированность форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь), низкий уровень формирования игровой деятельности: бедность сюжета, процессуальный характер игры, невысокая речевая активность.

1.3 Роль игры в развитии коммуникативных навыков дошкольников

Игра привлекала и привлекает к себе внимание педагогов и психологов, философов, социологов, этнографов, искусствоведов, биологов. Представителей научных отраслей в игре интересуют свои аспекты, но все они сходятся во мнении, что игра – неотъемлемая часть человеческой культуры. Игра представляет собой особую деятельность, которая расцветает в детские годы и сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Развитие игровой деятельности теснейшим образом связано со всем ходом развития ребенка.

В исследованиях Р.И. Жуковской, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, развитие игры происходит в направлении от игры предметной, воссоздающей действия взрослых, к игре ролевой, воссоздающей отношения между людьми. Игровая деятельность, как доказано А.В. Запорожцем, В.В. Давыдовым, Н.Я. Михайленко, не изобретается ребенком, а задается ему взрослым, который учит его играть, знакомит с общественно сложившимися способами игровых действий, например, как использовать игрушку, предметы-заместители, другие средства воплощения образа; выполнять условные действия, строить сюжет,

подчиняться. Усваивая в общении со взрослыми технику различных игр, ребенок затем обобщает игровые способы и переносит на другие ситуации.

Предпосылки игры возникают в младенческом возрасте после того, как сформировались основные сенсорно-двигательные координации, создающие возможность манипулирования и действий с предметами. Без умения удерживать предмет в руке ребенок не сможет произвести никакое действие с ним, а, следовательно, становится невозможным и игровое действие. Усложнение игрового действия и изменение мотивов детской активности переводит игру на более высокий этап. (26)

В младенческом возрасте возникает предметно-игровая деятельность, которой свойственны два этапа:

- ознакомительный;
- отобразительный.

На ознакомительном этапе предметно-игровой деятельности в действия с игрушками или любыми предметами носят манипуляторный характер, ребенок действует с ними так, как позволяют ему его неумелые руки. Мотив игры задается через предмет – игрушку. Затем ребенок сам или с помощью взрослого обнаруживает в игрушке отдельные свойства, например, погремушка звучит, двигается, изменяется ее окраска.

В период от 5 – 6 месяцев до 1 года – 1 года 6 месяцев длится этап отобразительной предметно-игровой деятельности. В это время ребенок усваивает способы действия с разными предметами, связанные с их физическими свойствами: стучит, бросает, двигает, катает, соотносит один предмет с другим (в большой предмет вкладывают маленькие предметы, высыпает их; одной игрушкой ударяет по другой, чтобы услышать звук). Предметы, с которыми действует ребенок, выступают в качестве средств (орудий) достижения цели, например, палкой катают мяч. Непредвиденность результата таких самостоятельных действий ребенка, а также действий, показанных взрослым, побуждает его к повторному поиску новых эффектов. Мотив такой предметно-игровой деятельности заключается в вероятностном характере результата игрового действия. (26)

В раннем возрасте ребенок начинает отображать в игре не только физические свойства, но и социальное назначение отдельных предметов: машинку, коляску – катают, везут на них груз, куклу.

К концу 1 – началу 2 года жизни формируется сюжетно-отобразительная игра, в которой дети начинают активно отображать впечатления, полученные в повседневной жизни, такие как убаюкивание куклы, кормление мишки. В это время взрослые учат ребенка отражать жизненные ситуации, знакомые ему по личному опыту, в игровом плане. (26)

В течение второго года жизни ребенок учится выполнять различные игровые действия, например, укладывать куклу, кормить ее, катать в коляске, варить еду, перевозить в машине игрушки, грузы, дополнять или заменять игровые действия первыми речевыми высказываниями ("Ляля бай-бай").

Меняется психологическое содержание игры: действия ребенка, оставаясь предметно опосредованными, имитируют в условной форме использование предмета по назначению. (24)

Сюжетно-отобразительный этап игры детей второго и третьего года жизни создает возможность для перехода к сюжетно-ролевой игре. Ребенок начинает передавать в игре не только отдельные действия, но и элементы поведения тех лиц, которые совершали эти действия в жизни. Сначала действия с сюжетно-образными игрушками очень похожи на реальные, практические действия с предметами. Постепенно они становятся более обобщенными, превращаясь в условные действия. Часть игрушек постепенно заменяется игрушками-заместителями и воображаемыми предметами. Ребенок к 3 годам осознает условность в игре, игровую воображаемую ситуацию. (26)

На данном этапе развития игры слово и дело смыкаются, а ролевое поведение становится моделью осмысленных ребенком отношений между людьми. Наступает этап собственно-ролевой игры, в которой играющие моделируют знакомые им трудовые и общественные отношения людей.

Весь дошкольный возраст считается возрастом игровой деятельности. В этот период возникает и приобретает наиболее развитую форму особый вид

детской игры, который в психологии и педагогике получил название сюжетно-ролевой. (17)

Сюжетно-ролевая игра подразумевает под собой деятельность, в которой дети берут на себя трудовые или социальные функции взрослых людей и в специально создаваемых ими игровых, воображаемых условиях воспроизводят или моделируют жизнь взрослых и отношения между ними. (26)

А. П. Усова, анализируя творческие ролевые игры пишет, что «сюжетность как характерная черта творческих, то есть придумываемых самими детьми, игр присуща уже играм детей младшей группы ДОО. Сюжеты эти отрывочны, нелогичны, неустойчивы. В старшем возрасте сюжет игры представляет логическое развитие какой-либо темы в образах, действиях и отношениях: зарождение сюжетности в играх нужно, по-видимому, отнести к преддошкольному возрасту. Развитие сюжета идет от исполнения ролевых действий к ролям-образам, в которых ребенок пользуется многими средствами изображения: речью, действием, мимикой, жестом и соответствующим роли отношением». (26)

В игровой деятельности наиболее интенсивно формируются все психические качества и особенности личности ребенка.

Игровая деятельность влияет на формирование произвольности всех психических процессов – от элементарных до самых сложных. Так, в игре начинают развиваться произвольное поведение, произвольное внимание и память. В условиях игры дети лучше сосредотачиваются и больше запоминают, чем по прямому заданию взрослого. Сознательная цель – сосредоточиться, запомнить что-то, сдержать импульсивное движение – раньше и легче всего выделяется ребенком в игре. (3)

Игровая деятельность оказывает большое влияние на умственное развитие ребенка. Действуя с предметами-заместителями, ребенок начинает оперировать в мыслимом, условном пространстве. Предмет-заместитель становится опорой для мышления. Постепенно игровые действия сокращаются, и ребенок начинает действовать во внутреннем, умственном плане. Таким образом, игра способствует тому, что ребенок переходит к мышлению в образах и

представлениях. В игре, выполняя различные роли, ребенок становится на разные точки зрения и начинает видеть предмет с разных сторон. Это способствует развитию мыслительной способности человека, позволяющей представить другой взгляд и другую точку зрения. (2)

Ролевая игра имеет значение и для развития воображения: игровые действия происходят в мнимой ситуации, реальные предметы используются в качестве других, воображаемых, ребенок берет на себя роли отсутствующих персонажей. Такая практика действия в придуманном пространстве способствует тому, что дети приобретают способность к творческому воображению. (20)

Общение ребенка со сверстниками разворачивается главным образом в процессе совместной игровой деятельности. Играя вместе, дети начинают учитывать желания и действия другого ребенка, отстаивать свою точку зрения, строить и реализовывать совместные планы. Поэтому игра оказывает огромное влияние на развитие общения детей в этот период. (11)

В игре складываются другие виды деятельности ребенка, которые потом приобретают самостоятельное значение. Продуктивные виды деятельности, такие как рисование и конструирование первоначально тесно слиты с игрой. Рисуя, ребенок разыгрывает тот или иной сюжет. Постройка из кубиков вплетается в ход игры. Только к старшему дошкольному возрасту результат продуктивной деятельности приобретает самостоятельное значение, независимое от игры. (11)

Внутри игровой деятельности начинает складываться и учебная деятельность. Учение вводит взрослый, оно не появляется непосредственно из игры. Ребенок начинает учиться, играя. К учению он относится как к своеобразной игре с определенными ролями и правилами. Выполняя эти правила, он овладевает элементарными учебными действиями.

Если у дошкольников игра является ведущим видом деятельности, то в жизни учащихся начальных классов она занимает меньшее место.

Одним из свойств игры является то, что она представляет собой отражение трудовой деятельности человека. Недаром говорят, что "игра – дитя труда". Она

готовит детей к жизни, хотя никто из них не думает об этом значении игры. Дети играют ради удовольствия, удовлетворяя свою естественную потребность. А. М. Горький писал, что игра – это путь детей к познанию мира, в котором они живут и который призваны изменить. Дети обычно воспроизводят в играх жизнь и труд взрослых, подражают им, заменяя реальные предметы игрушками или довольствуясь отдельными атрибутами. В процессе игры дети совершают определенные действия. Они строят, путешествуют, ухаживают за детьми и куклами, лечат их, учат друг друга, занимаются хозяйством, защищают Родину от врагов, совершают героические поступки. Целью игры является сама игровая деятельность, а не результат. (15)

В большинстве игр также участвует не один, а несколько человек. Это помогает воспитывать у детей чувство коллективизма, они учатся действовать сообща, организованно – то руководить другими, то подчиняться им, действовать по определенным правилам, строго следя за их выполнением. Все это способствует воспитанию воли, приучает к дисциплине, вызывает чувство ответственности за свои действия и поведение, помогает формированию моральных качеств личности ребенка. В каждой игре дети договариваются об определенных условиях, в которых она будет протекать, и если кто-нибудь нарушил эти условия, то его исключают из игры или отказываются продолжать ее. Большая часть игр связана с соревнованием, что усиливает напряжение физических и психических сил ребенка, помогает их развитию. (19)

У детей с общим недоразвитием, речи в большинстве случаев, потребности в игре у них такие же, как у сверстников. Поэтому у таких дошкольников игровая деятельность сохраняет свое значение как необходимое условие всестороннего развития личности и интеллекта.

Речевой дефект приводит к изменениям в психической сфере, а именно к появлению таких черт, как повышенная раздражительность, возбудимость, замкнутость, депрессивные состояния, негативизм, заторможенность, психическая истощаемость, чувство ущемленности. (29)

Нарушения звукопроизношения, недостаточно четкое восприятие звукового образа слов, ограниченность словаря, полное или частичное

отсутствие грамматических форм, а также изменение темпа речи, ее плавности – все это, в разной степени выражено у детей данной категории, влияет и на игровую деятельность, порождает особенности поведения в игре. В частности, об этом свидетельствуют наблюдения Г.В. Косовой. Ослабленность условно-рефлекторной деятельности, замедленная дифференцировка, нестойкость памяти затрудняют включение этих детей в коллективные игры. Нарушения общей и речевой моторики вызывают быстрое утомление. (21)

С другой стороны, для детей с нарушениями речи, у которых нередко наблюдается и значительная задержка интеллектуального развития, содержание многих игр и их правила долгое время остаются недоступными.

Игровая деятельность детей с нарушениями речи складывается только при непосредственном воздействии направляющего слова взрослого и обязательном повседневном руководстве ею. Поэтому важнейшим условием в игре является многократное проигрывание одних и тех же игровых действий с постепенным введением их речевого оформления и осмысления.

Выводы по первой главе:

Коммуникативные навыки – это навыки, позволяющие человеку получать и передавать информацию, навык успешного общения с людьми. Коммуникативные навыки включают в себя: желание вступать в контакт, умение организовать общение, знание и соблюдение норм и правил при общении.

В отечественной психологии общение рассматривается в виде одного из ключевых условий формирования дошкольника, важнейшего фактора развития его личности, ведущего вида деятельности человека, направленного на познание и оценку себя самого средством взаимодействия с другими людьми. У дошкольников с общим недоразвитием речи развитие коммуникативных навыков происходит чуть по-другому, нежели чем у дошкольников с нормальным речевым развитием.

Вследствие недоразвития речи у дошкольников с общим недоразвитием речи отмечается ограниченность доступных языковых средств, наличие определенного звуко-жестового – мимического комплекса, применяемого дошкольниками, своеобразные проблемы, образующиеся при переходе к слову, как к средству общения и обобщения. Недоразвитие речевых средств у дошкольников понижает уровень общения, содействует возникновению психологических особенностей (замкнутости, застенчивости, робости); порождает специфические черты общего и речевого поведения (ограниченную контактность, замедленную включаемость в ситуацию общения, неумение поддерживать беседу, вслушиваться в звучащую речь), приводит к снижению психической активности.

Игра – ведущий в дошкольном возрасте вид деятельности, создающий наиболее благоприятные условия для психического и личностного развития ребенка, поскольку в процессе игры он сам стремится научиться тому, что еще не умеет. Игра - это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением. Они могут быть использованы как для формирования правильной речи детей, так и для коррекции ее несовершенств.

Таким образом, воспитательный план, опирающийся на игру как на форму организации жизни детей и их деятельности, охватывает вопросы формирования поведения в коллективе, воспитания навыков общественного поведения, положительных личностных качеств. Конечно, для этого

необходимо правильное руководство и игра и понимание, что это живой, повседневно изменяющийся процесс.

Для хорошо организованной жизни детей в детском саду необходимо разнообразие игр, так как только при этих условиях будет обеспечена детям возможность интересной и содержательной деятельности.

ГЛАВА II. ОПЫТНО - ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ОСОБЕННОСТЕЙ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Организация обследования коммуникативных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Цель исследования: выявить особенности развития коммуникативных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

В соответствии с целью были выделены следующие **задачи исследования:**

1. Подобрать диагностические задания для выявления особенностей коммуникативных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

2. Изучить особенности и уровень развития коммуникативных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

При разработке методики констатирующего эксперимента были использованы в модифицированном виде методы, описанные в работах О.В. Дыбиной. (3)

Экспериментальное исследование проводилось в апреле 2016 года в городе Белгороде в МБДОУ д/с №46 «Колокольчик» г. Белгорода. В эксперименте участвовало 10 детей в возрасте 6 лет с заключением по ПМПК «Общее недоразвитие речи». Список детей представлен в приложении 1.

Исследование проводилось индивидуально с детьми в свободное от занятий время. Высказывания детей дословно фиксировались, а затем анализировались и оценивались.

В исследовании использовались следующие задания:

Задание № 1 «Отражение чувств»

Цель: выявить умения детей понимать эмоциональное состояние сверстников, взрослых, рассказывать о них.

Исследование проводилось индивидуально. В ходе данного задания мы предложили каждому ребенку рассмотреть сюжетные картинки, на которых изображены дети и взрослые в различных ситуациях, и ответить на различные вопросы и назвать какие эмоции сейчас испытывают герои, и как он это понял.

Оценка результатов:

3 балла – ребенок самостоятельно, правильно определяет эмоциональные состояния сверстников и взрослых, объясняет их причину и делает прогнозы дальнейшего развития ситуации;

2 балла – ребенок справляется с заданием с помощью взрослого;

1 балл – ребенок затрудняется в определении эмоциональных состояний изображенных на картинках людей, не может объяснить их причину и предположить дальнейшее развитие ситуации.

Задание № 2 «Необитаемый остров»

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

В ходе проведения второго задания мы разделили детей на две подгруппы, по 5 детей. Дошкольникам каждой подгруппы предложили пофантазировать, что они отправляются на необитаемый остров и порассуждать, что они там будут делать, как искать дорогу домой, опираясь на вопросы:

1. С чего бы вы начали свое существование на острове?
2. Решите, какие предметы необходимо взять с собой?
3. Чем будет заниматься каждый из вас? Попробуйте распределить обязанности между собой
4. Кого бы вы выбрали командиром?
5. На острове много хищных зверей. Как вы можете защититься от них?
6. На остров надвигается страшный ураган. Что вы будете предпринимать?

Оценка результатов:

3 балла – ребенок проявляет инициативу в общении, принимает на себя функцию организатора, вносит свои предложения, распределяет обязанности, в

тоже время проявляет умение выслушать сверстника, согласовать с ним свои предложения, уступить, убедить;

2 балла – ребенок отличается недостаточной, но положительной активностью в общении, принимает предложения инициатора, соглашаясь; может возразить, учитывая свои интересы, выступать со встречным предложением;

1 балл – ребенок не вступает в общение, не проявляет активности, пассивно следует за инициативными детьми, не высказывая ни своего мнения, ни желания, либо проявляет отрицательную направленность в общении, эгоистическими тенденциями: не учитывает желание сверстников, настаивает на своём.

Задание № 3 «Помощники».

Цель: выявить умения детей взаимодействовать в системах «ребенок - ребенок», соотносить свои желания и стремления с интересами других детей, принимать участие в коллективных делах и оказывать помощь.

Мы предложили детям поиграть в игру «Как мы помогаем дома», выполнить различные поручения. Детям необходимо былоделиться на подгруппы самостоятельно и в каждой подгруппе выбрать капитана, подготовить необходимый материал, распределить обязанности и выполнить поставленную перед командой задачу. После этого педагог дает задание индивидуально каждой группе:

- помочь маме вымыть столы и стулья;
- помочь дедушке – у него порвались его любимые книги, необходимо их подклеить;
- помочь бабушке полить цветы, порыхлить землю и вытереть пыль с листьев;
- помочь младшему брату (сестре) навести порядок в игровых зонах.

Затем детям мы предложили выбрать инвентарь, с помощью которого они будут выполнять работу по дому.

Оценка результатов:

3 балла – ребенок берет на себя функцию организатора взаимодействия, распределяет обязанности ; проявляет умение выслушать сверстника, согласовать с ним свои предложения, уступить, убедить; способен оказать взаимопомощь и обратиться в случае затруднений за помощь к взрослому или сверстнику;

2 балла – ребенок не достаточно инициативен, принимает предложения более активного сверстника, однако может возразить, учитывая свои интересы, выступать со встречным предложением; знает нормы организованного взаимодействия, но может их нарушать (не всегда учитывает интересы сверстника); замечает затруднения сверстников, но не всегда оказывает необходимую помощь; помощь принимает, но самостоятельно за ней не обращается;

1 балл – ребенок не проявляет активности, пассивно следует за инициативными детьми не высказывая своих пожеланий; не знает норм организованного взаимодействия или не соотносит необходимость их выполнения по отношению к себе; проявляет равнодушие к сверстникам либо неспособность оказать действенную взаимопомощь; от помощи взрослого и сверстника отказывается.

Задание № 4 «Не поделили игрушку».

Цель: выявить умение детей не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях, с уважением относиться к окружающим.

В ходе данного задания мы предложили детям коробку с игрушками. Игрушек в коробке было 10, по количеству детей, но две из этих игрушек были новые. Затем мы стали наблюдать за тем, как дети стали выбирать игрушки, так как новые игрушки привлекали больше всего внимания, у дошкольников возникли споры. Для решения проблемной ситуации, мы подложили детям несколько вариантов решения этой проблемы:

1. Отдать игрушку тому, кто взял её первым;
2. Никому не давать новую игрушку, чтобы не было обидно;
3. Играть всем вместе;
4. Посчитаться;

5. Играть по очереди.

Оценка результатов:

3 балла – ребенок не провоцирует конфликт, в сложившейся ситуации старается найти справедливое решение, либо обращается к взрослому;

2 балла – ребенок не провоцирует конфликт, но инициативы по его разрешению не проявляет: идет на уступки, не отстаивая свое мнение; свои желания подчиняет интересам других детей;

1 балл – ребенок провоцирует конфликт, не учитывает интересы других детей, не способен спокойно высказывать свое мнение, к помощи взрослого не прибегает.

Задание № 5 «Интервью».

Цель: выявить умения детей получать необходимую информацию в общении, вести простой диалог со взрослым и сверстниками.

Для выполнения этого задания мы разделили детей на три группы и предложили опросить только трех детей из других подгрупп и один любой педагог (2 воспитателя и учитель-логопед). А затем ребенок должен был рассказать всем детям и педагогам группы.

Оценка результатов:

3 балла – ребенок охотно выполняет задание, самостоятельно формулирует 3 – 5 своих вопросов. В целом его «интервью» носит логичный, последовательный характер;

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

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

Максимальное количество набранных баллов за все задания равно - 15.

Уровень сформированности коммуникативных навыков оценивается в соответствии с набранными баллами:

Высокий уровень – от 11 до 15 баллов;

Средний уровень – от 6 до 10 баллов;

Низкий уровень – от 0 до 5 баллов.

Таким образом, результаты, полученные в ходе диагностики, подверглись бальному и уровневому анализу. Бальный анализ заключался в подсчете количества баллов за правильные ответы обследуемого, их сопоставлении. Уровневый анализ заключался в распределении старших дошкольников с общим недоразвитием речи по уровням сформированности коммуникативных навыков и подразумевал проведение процентного анализа.

Проанализировав результаты исследования, мы определили уровень развития выделенных нами коммуникативных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Результаты исследования отражены в таблице 2.1.

Таблица 2.1.

Результаты исследования коммуникативных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, баллы

№ п/п	И.Ф. ребенка	Задания №					Сумма баллов	Уровень
		1	2	3	4	5		
1	Соня Т.	3	1	3	2	2	11	высокий
2	Артем Д.	2	0	2	2	1	7	средний
3	Вадим К.	1	1	1	1	1	5	низкий
4	Владик И.	2	3	3	2	1	11	высокий
5	Валерия П.	2	2	2	2	2	10	средний
6	Дима З.	2	2	2	2	2	10	средний
7	Данил Ш.	1	1	1	1	1	5	низкий
8	Миша Г.	1	1	1	1	1	5	низкий

9	Рома Д.	1	1	1	1	0	4	низкий
10	Алина М.	2	2	1	2	1	8	средний

В ходе анализа результатов констатирующего эксперимента были получены следующие данные: при выполнении задания 1 с первой картинкой из 10 детей, только четверо смогли точно назвать, какие эмоции испытывают персонажи. Остальные дети не назвали правильно эмоции и даже с помощью наводящих вопросов допускали ошибки. Со второй и третьей картинкой справились четыре ребенка, они точно назвали эмоции, которые испытывали взрослые люди и ребенок, а так же смогли подобрать слова синонимы к этим эмоциям. Шесть детей назвали эмоции, но не смогли подобрать синонимы к эмоциям.

Полностью справиться с заданием два, и внимательно выслушать сверстников смог Владик И. Валерия П., Дима З. и Алина М. Остальные дети частично справились с заданием, они придумали историю про то, как они были на необитаемом острове, но при ответе других детей они отвлекались и даже баловались. Остальные дети с трудом справились с заданием, Артем Д не смог справиться с данным заданием.

При выполнении задания 3 разделиться на подгруппы дети смогли без помощи взрослого, а выбрать капитана смогла толь одна подгруппа, второй потребовалась помощь взрослого. Все дети смогли справиться с заданием, они распределили роли и обязанности, и смогли с помощью общения выполнить все задания, при этом не ссорились и не ругались. А капитаны в полном объеме рассказали о проделанной работе. Миша Г. не проявлял активности, пассивно следовал за инициативными детьми, но умение уважительно относиться к окружающим людям, не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях.

При выполнении задания 4, первый вариант ответа вызвал споры по

поводу того, кто первым взял игрушку. Второй вариант ответа никто из детей не выбрал. Играть всем вместе с новыми игрушками предпочли три ребенка Лера П., Артем Д. Владик И. Посчитаться предпочли два ребенка Алина М., Соня Т. и последний вариант играть по очереди выбрали 5 детей Влад И., Миша Г., Данил Ш., Дима З., Даша Л. Алина М. начинала кричать и отбирать игрушки, становилась агрессивной, была готова ударить другого ребёнка.

Последнее задание стало самым сложным, так как в ходе него дошкольники должны были взять на себя роль корреспондента и выяснить у жителей города «Детсадия» - остальных детей, воспитателя, как они живут, чем занимаются и что любят делать в детском саду. Затем ребенок должен был проанализировать информацию и сделать сообщение для детей и педагогов. Частично справилось 4 ребенка (Артем Д., Соня Т., Валерия П., Дима З.). Рома Д. не справилась с заданием, при первых же трудностях он стал плакать, помощь взрослого не принимал и не стал больше выполнять задание.

Во время проведения диагностических заданий учитывались индивидуальные особенности каждого ребенка.

Детям все задания предлагались выполнить в ходе нескольких дней, больше всего времени было затрачено для выполнения последнего, пятого задания.

Результаты оценки уровня сформированности коммуникативных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи представлены на рис. 2.1.

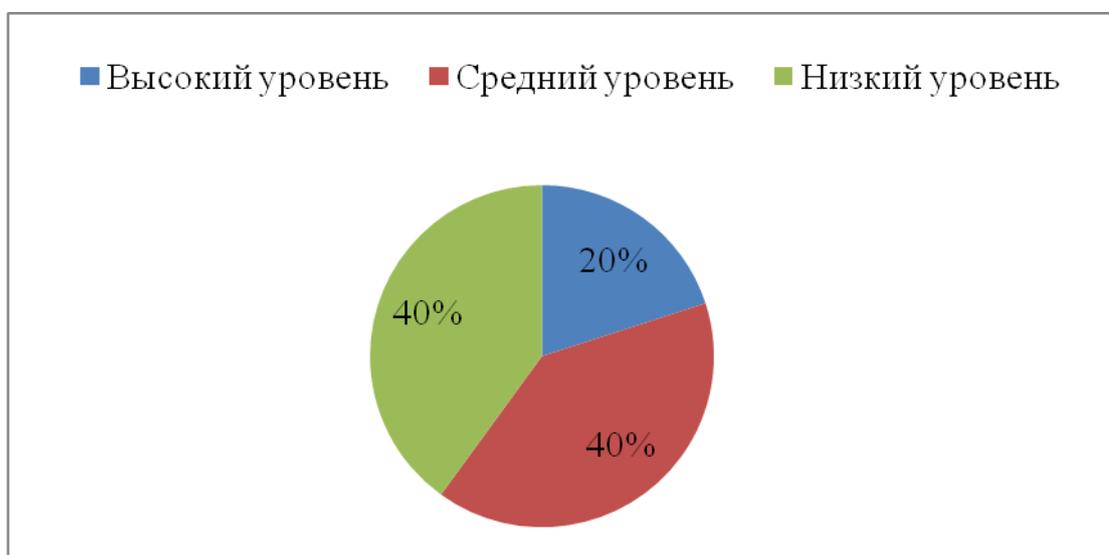


Рис. 2.1. Уровень сформированности коммуникативных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Как видно на рисунке, из 10 детей только у 20% детей уровень развития коммуникативных навыков высокий, Владик И. и Соня Т. имеют широкий круг общения со взрослыми и со сверстниками, на всех уровнях высокие показатели: различают эмоциональное состояние взрослого или ребёнка и могут рассказать о нём, получают информацию в общении и способны вести диалог, умеют выслушать другого, спокойно отстаивают своё мнение, соотносят свои желания с интересами других, участвуют в коллективных делах, уважительно относятся к окружающим людям, спокойно реагируют в конфликтных ситуациях.

Средний уровень сформированности коммуникативных навыков показали 40%, с большинством диагностических заданий эти дети справляются с помощью взрослого, при этом проявляли недостаточную инициативность. Ребята продемонстрировали умение понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого и смогли рассказать о нём, а умение уважительно относиться к окружающим людям, не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях – на низком уровне: эти дети не хотят делиться и разрешать конфликтную ситуацию.

Низкий уровень сформированности коммуникативных навыков так же показали 40% детей. Они испытывали затруднение при выполнении практически всех диагностических заданий даже с помощью взрослого.

Для значительного количества детей данной экспериментальной группы характерно стойкое нарушение деятельности общения. Это проявляется в неумении вступать в речевое общение как со взрослыми, так и со сверстниками, недостаточной сформированности форм коммуникации (диалога и монолога), особенностях поведения (отсутствие заинтересованности в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, неумение менять характер общения в зависимости от ситуации, негативизм). Указанные речевые и коммуникативные затруднения оказывают отрицательное влияние на усвоение и поддержание контактов со сверстниками во время игры, процесса общения в целом.

Полученные данные убеждают в необходимости специального коррекционно-педагогического воздействия, направленного на развитие коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, в важности организующей и направляющей помощи взрослого для формирования у детей основных параметров коммуникативного навыка с опорой на ведущую деятельность.

2.2 Методические рекомендации по формированию коммуникативных навыков средствами игры у дошкольников с общим недоразвитием речи

Реализация данных методов возможна только в тесной взаимосвязи работы всех специалистов педагогического процесса. В повседневной жизни, во взаимодействии ребенка с педагогами, родителями и сверстниками постоянно должно осуществляться формирование навыков общения этих детей.

Педагог, работающий с данной категорией детей, должен знать специфику данного нарушения, методы диагностики и коррекции. Во время образовательного процесса постоянно должна проводиться работа по формированию навыков общения у детей. Кроме специально организованных развитие данных навыков должно происходить даже на прогулке и во время режимных моментов. Необходимо постоянно подталкивать детей к осуществлению речевых действий.

Необходимость использования игр с правилами как средство формирования коммуникативных навыков определяется рядом причин. Игры с правилами:

1. способствуют развитию у детей психических процессов, в том числе умению общаться;
2. побуждают детей к речевой деятельности, стимулируют речевую активность по отношению друг к другу;

3. помогают сделать учебный материал увлекательным, создают радостное и рабочее настроение;
4. помогают успешному формированию коммуникативных навыков и подготовке ребёнка к школе.

Работа по формированию коммуникативных навыков у детей с ОНР в играх с правилами ведется не один год. В начале работы ставятся следующие задачи:

I. Учить детей доброжелательно относиться к друг другу в игре.

1. обращаться к друг другу по имени;
2. использовать в речи этикетные стереотипы (будь любезен, пожалуйста, спасибо, будь другом, не мог бы ты...);
3. разрешать возникающие конфликты мирным путём;
4. помогать друг другу в ходе игры, проявлять дружеские взаимоотношения.

II. Развивать умение самостоятельно организовывать игру.

1. выбирать ведущего с помощью (жеребьёвки, считалки);
2. уметь договариваться о ходе игры;
3. учить договариваться об изменениях в игре;
4. учить подвести итоги игры;
5. учить оценивать вклад каждого ребёнка в процессе игры.

В своей работе по развитию коммуникативных навыков, мы рекомендовали педагогу руководствоваться общедидактическими принципами, при этом некоторые из них наполняются новым содержанием. Это – принципы системности и последовательности, принцип индивидуального подхода.

Принцип системности и последовательности предполагает адаптацию содержания, методов и приёмов деятельности воспитателя к требованиям, предъявляемым задачами конкретного этапа логопедического воздействия. Поэтапность в работе обусловлена представлением о коммуникативных навыках в игровой деятельности, как системе, усвоение элементов которой протекает взаимосвязано и в определённой последовательности. Игровая деятельность у детей с общим нарушением речи складывается только при

непосредственном воздействии направляющего слова взрослого и обязательном повседневном руководстве ею. На первых порах игровые действия протекают при очень ограниченном речевом общении, что порождает сокращение объема игр и их сюжетную ограниченность. Основные свои знания и впечатления такие дети получают в целенаправленной игровой деятельности.

На начальном этапе работы воспитателя, на первый план выступают игры более простые по содержанию, затем усложняются дидактические задачи, игровые действия и правила.

Принцип индивидуального подхода предполагает учёт индивидуально-речевых и эмоциональных особенностей детей. Это объясняется наличием различных по структуре и тяжести речевых нарушений у детей. Так принцип индивидуального подхода требует от педагога:

- изучение состояния речи каждого ребёнка и уровня его актуального речевого развития;
- использование этих знаний в своей работе.

Для индивидуального подхода к детям в процессе их игровой деятельности, мы рекомендуем выяснить их отношение, интерес к игре и характер участия каждого ребенка в различных играх. Особого внимания к себе требуют как застенчивые, нерешительные дети, так и дети активные, с явными организаторскими способностями не должны выпасть из поля зрения воспитателя дети, с проявлением агрессии, так как это психологическое состояние связано с особенностями, влияющими на коммуникативную активность:

- бедность и недеференцированность словарного запаса;
- недостаточность глагольного словаря;
- специфика или трудности в употреблении невербальных средств общения - выразительных движений, мимики, жестов.

Большое значение имеет индивидуальный подход при руководстве играми с правилами. Игры с правилами способствуют формированию таких нравственных проявлений, как дружелюбие, умение действовать вместе, дают ребенку возможность почувствовать себя членом коллектива.

Игры по развитию коммуникативных способностей проводятся в системе и разделены на 4 блока:

I блок – игры на развитие умения сотрудничать

II блок – игры на умение активно слушать

III блок – игры на умение перерабатывать информацию

IV блок – игры на умение конструировать “текст для другого” (умение говорить самому).

В I блок входят игры, в которых формируется умение слышать, понимать и подчиняться правилам. Умение контролировать движения и работать по инструкции. Воспитывается доверие друг к другу, чувство ответственности за другого. Например: «Совушка – Сова», «Зайцы и лиса», «Холодно – горячо», «Мы – веселые ребята» и др. (Приложение 3)

Во II блок вошли игры на умение активно слушать. В этих играх формируется умение:

- общаться на вербальном и невербальном уровнях
- определять эмоциональное состояние других людей
- выражать свои чувства
- задавать открытые и закрытые вопросы
- перефразировать сказанное (сохранив главный смысл)
- выделять основную идею высказывания, подводить итог
- использование такого приёма как “активный слушатель” как развитие

собеседника.

Например, такие игры как «Телефон», «Сундучок», «Скажи по-другому», «Моё начало – твой конец». (Приложение 4)

III блок. Игры на умение перерабатывать информацию. В этих играх формируется умение:

- понимать друг друга, вникать в суть получаемой информации
- аргументировать свою точку зрения
- делать умозаключения

Например, такие игры как «Я бросаю тебе мяч», «Хорошо – плохо», «Бывает – не бывает». (Приложение 5)

IV блок. Игры на умение конструировать «текст для другого» (умение говорить самому). В этих играх формируется умение:

- устанавливать «обратную связь при взаимодействии с другими людьми». Это такие игры как «Знакомство», «Вежливые слова», «Опиши друга». (Приложение 6)

Игры по формированию коммуникативных навыков мы рекомендуем проводить ежедневно в виде «игровых минуток» между занятиями, в совместной деятельности, на прогулках.

У малоактивных, стеснительных ребят появится интерес к играм, они самостоятельно начнут организовывать игры, будут ведущими в них. Большое внимание в работе уделяется усложнению игр. Постепенно детей знакомят с играми, которые включают в себя двух ведущих. В такие игры играть сложно, правила новые и ведущих не один, а два. Однако постепенно дети учатся договариваться друг с другом о ходе игры, стараются контролировать себя в игре, соблюдать правила.

В процессе игр возникают разные конфликтные ситуации. Очень часто игра останавливается, и дети не могут решить, кто прав, кто виноват. Поэтому данную ситуацию обговаривают с детьми и находят разные способы разрешения конфликта, проблемы. Таким образом, дети учатся помогать друг другу и оценивать себя и своих товарищей.

В играх у детей формируется самооценка, самоконтроль. Дети учатся оценивать себя, отвечая на вопросы по окончании игры:

1. соблюдал ли правила игры;
2. слушал ли ведущего;
3. интересно ли детям было играть со мной.

В процессе работы у детей развиваются:

1. организаторские способности, возможные качества лидера;
2. умение привлечь внимание к себе;
3. действовать по указаниям;
4. выполнять просьбы и предложения.

Группа во главе с лидером – лучшая, наиболее естественная модель социализации ребенка, принятие им норм общения и взаимодействия с людьми. В играх вырабатывается понимание общности некоторых проблем, а совместное их решение в процессе игр помогает лучше усваивать социальные нормы, роли, соответствующие их полу и социальному статусу.

Успех образовательного процесса без взаимодействия с родителями был бы не полным. Для работы с родителями по данной теме можно рекомендовать следующие формы работы:

1. анкетирование родителей; (Приложение 7)
2. консультация на тему: «Развитие коммуникативных навыков в игровой деятельности»; (Приложение 8)
3. Семинар - практикум на тему: «Игра с ребенком в жизни вашей семьи»; (Приложение 9)
4. индивидуальные консультации, памятки, буклеты и подбор материала в родительский уголок по данной теме; (Приложение 10)
5. выставки для родителей «Это интересно».

Анкетирование родителей проводится по теме “Как я играю с ребенком дома” с целью выявления умений родителей играть с детьми дома; выяснения, в какие игры играют дома; хотят ли познакомиться с играми для проведения семейных праздников, с новыми дидактическими и подвижными играми.

Для родителей проводятся консультации для того, чтобы:

1. научить играть родителей с детьми в подвижные и дидактические игры,
2. научить правильно организовывать игру,
3. подводить итоги игры.

Индивидуальные консультации с родителями – одна из наиболее эффективных форм работы. Родители на индивидуальных консультациях открыты и доверительны, на этих встречах родители получают на свои вопросы более конкретные ответы, рекомендации, предложения.

Для родителей в родительский уголок помещались статьи:

1. «Совершенствуйте коммуникативные умения ваших детей»;

2. «Правила поведения в процессе общения родителей с детьми»;
3. «Азбука общения».(Приложение 11)

Их цель: научить родителей общению с детьми не только в игровой деятельности, но и в разных ситуациях, умению контролировать свое поведение по отношению к ребенку.

В родительский уголок помещались описания дидактических словесных и подвижных игр под рубрикой «Домашняя игротека». Так появилась картотека игр для родителей. Для родителей организовывались выставки «Это интересно», где предложены дидактические игры «По развитию речи», «Математике», «Правилам дорожного движения» и т.д. Родители знакомились с выставкой, брали наиболее понравившиеся игры и играли с ребенком дома. (Приложение 12)

Родители должны помнить о том, что их дети, обучаясь в дошкольном учреждении даже самого высокого класса, нуждаются в помощи и дома.

Во-первых, таким детям постоянно нужна ситуация создания мотивации. Необходимо заинтересовывать ребенка для осуществления любой деятельности, в том числе и речевой.

Во-вторых, взрослые должны относиться к любому ребенку как к личности, имеющей свое мнение, желания и права.

В-третьих, дабы не вызывать у ребенка речевого негативизма ни в коем случае нельзя наказывать, ругать детей за те ошибки, которые возникают из-за нарушения. Необходимо поддерживать ребенка, помогать ему, так как всеобщими усилиями можно добиться положительных результатов во всем развитии дошкольника.

В-четвертых, необходимо постоянно вызывать эмоциональные реакции таких детей путем демонстрации своих. Пусть это выглядит где-то наиграно, но это принесет лишь положительные результаты для ребенка. Родители должны чаще обыгрывать какие-либо ситуации с детьми, сказочные истории и т.д. Лучше всего использовать те ситуации, которые приятны ребенку.

Таким образом, при тесном взаимодействии педагогов с родителями:

1. родители знакомятся с новыми дидактическими, подвижными играми;
2. весело и интересно проводят семейные праздники вместе с детьми;
3. помогают своему ребенку научиться организовывать игру, подводить итог игры.

Выводы по второй главе:

С целью выявления особенностей и уровня развития коммуникативных навыков старших дошкольников с общим недоразвитием речи мы использовали материалы исследований О.В. Дыбиной.

После проведенного исследования, установили, что у 20% детей уровень развития коммуникативных навыков высокий, средний уровень сформированности коммуникативных навыков показали 40% старших дошкольников с общим недоразвитием речи и низкий уровень сформированности коммуникативных навыков показали 40% детей

Для значительного количества дошкольников с ОНР характерно нарушение деятельности общения. Это проявляется в неумении вступать в речевое общение как со взрослыми, так и со сверстниками, недостаточной сформированности форм коммуникации (диалога и монолога), особенностях поведения (отсутствие заинтересованности в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, неумение менять характер общения в зависимости от ситуации, негативизм). Указанные речевые и коммуникативные затруднения оказывают отрицательное влияние на усвоение и поддержание контактов со сверстниками во время игры, процесса общения в целом.

Полученные данные убеждают в необходимости специального коррекционно-педагогического воздействия, направленного на развитие коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, в важности организующей и направляющей помощи взрослого для формирования у детей основных параметров коммуникативного навыка с опорой на ведущую деятельность.

При выборе игр педагогам необходимо руководствоваться рекомендациями программы коррекционно-развивающего обучения, индивидуальными возможностями каждого ребенка, практической значимостью тематики и индивидуального обучения всей группы в целом.

У детей с общим недоразвитием речи возникновение речи и схема порождения речевого высказывания трудна и требует зрелых психических процессов. Ребенок овладевает ей не сразу, а постепенно - в процессе речевого развития. Правильное понимание структуры общего недоразвития речи, причин, лежащих в его основе, различных соотношений первичных и вторичных нарушений необходимо для выбора наиболее эффективных приемов коррекции и для предупреждения возможных осложнений в дошкольном обучении.

Трудности исправления речевых нарушений обусловлены, кроме прочих причин, низкой саморегуляцией речи у детей с ОНР, отсутствием мотивации и самоконтроля.

В системе работы, направленной на развитие коммуникационных навыков старших дошкольников с общим недоразвитием речи, ведущим приемом коррекционного воздействия являются различные игры, которые максимально учитывают не только возрастные особенности детей, но и специфические трудности дошкольников с речевым недоразвитием.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Влияние общения в форме его положительного воздействия прослеживается во всех сферах психической жизни ребёнка. Общение – решающий фактор общего психического развития ребёнка в раннем и дошкольном детстве. Речь развивается только в процессе общения, в связи с потребностью в коммуникации. В дошкольном возрасте существуют две сферы общения – со взрослым и со сверстникам. Совместная деятельность детей является основным условием возникновения и развития общения, взаимодействий и взаимоотношений. Отсутствие умения общаться или низкий его уровень отрицательно сказывается на характере участия в совместной деятельности, обуславливает непрочность отношений, конфликтность контактов между детьми.

Рассмотрев теоретические аспекты проблемы формирования коммуникативных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи можно сделать вывод, что у детей данной группы нарушение средств коммуникации не ограничивается речевым компонентом, а охватывает всю коммуникативную систему в целом, что затрудняет межличностное взаимодействие, негативно отражается на психическом развитии ребенка с речевой патологией. Коммуникативные нарушения у дошкольников имеют особенности: трудности в установлении контакта с окружающими, снижение потребности в общении, незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм, несформированность форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь), низкая речевая активность.

В результате проведенного обследования мы выявили, что коммуникативный навык у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи находится в основном на среднем и низком уровне развития. Следовательно, необходима коррекционная работа, направленная на развитие коммуникативных навыков.

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются нарушения коммуникативных навыков: трудности в установлении контакта с окружающими, снижение потребности в общении, незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм, несформированность форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь), низкая речевая активность.

Можно сделать вывод, что в группе у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи недостаточно развиты коммуникативные навыки.

Анализ результатов работы показал, что включение игр в процессе обучения способствует формированию речевой саморегуляции старших дошкольников с общим недоразвитием речи и их успешному коммуникативному развитию.

Игры с правилами не только способствуют общему развитию детей, но и развивают коммуникативные способности, что существенно сказывается на подготовке детей к школьному обучению. В школе становится особенно важными, с одной стороны, умение подчиняться обязательным нормам и правилам, с другой – проявлять творческую активность, а также умение принимать временную неудачу, не отказываясь от попыток достичь успеха в дальнейшем, а самое главное умение общаться друг с другом, со взрослыми.

Таким образом, наша гипотеза полностью подтвердилась в результате проведенного эксперимента.

Использование игр в педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения положительно влияет на качество образовательного процесса и позволяет осуществлять текущую коррекцию его результатов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арушанова, А.А. Коммуникативное развитие: проблемы перспектив. [Текст] /Арушанова А.А./ Дошкольное воспитание. – 2000. - № 2. – С.12 – 15
2. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе. 3-е изд., перераб. и доп. (Руководство практического психолога) [Текст] /Н.И. Гуткина/- М.: Академический Проект, 2000. - 184 с.
3. Дыбина, О.В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. [Текст] /О.В. Дыбина/ – М.: Просвещение, 2008. – 187с.
4. Жинкин, Н.И. Механизмы речи. [Текст] /Н.И. Жинкин/- М.: Просвещение, 2008. – 214с.
5. Жуков, В.Ю. Основы теории культуры. [Текст] /В.Ю. Жуков/ - СПб.: СПбГАСУ, 2004. - 227с.
6. Исенина, Е.И. Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза. Учебное пособие. [Текст] /Е.И. Исенина/ - Иваново, 2003. – 265с.
7. Клюева, И.В. Учим детей общению. [Текст] /И.В. Клюева, Ю.В. Касаткина/- Ярославль, 2011. – 240с.
8. Каше, Г.А. Исправление недостатков речи у дошкольников. [Текст] / Г.А. Каше/ М.: Просвещение, 2001. – 208с.
9. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. [Текст] /М.М. Кольцова, М. С. Рузина/ - М.: САГА, 2002. – 220с.
10. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии. [Текст] /Р.Е. Левина/ - М.: Альянс, 2013. – 367с.
11. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении. [Текст] /М.И. Лисина/ - СПб.: Питер, 2009. – 320с.
12. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] /М.И. Лисина/- СПб.: Питер, 2009. – 410с.
13. Левина, Р.Е. Характеристика ОНР у детей. [Текст] / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина/. - М.: Просвещение, 2009. - 159

14. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения. [Текст] /А.К. Маркова/- М.: Просвещение, 2003. – 197с.
15. Мухина, М.И. Феноменология развития. [Текст] /М.И. Мухина/- М.: Просвещение, 2000. – 640с.
16. Немов, Р.С. Психология: в 3 т. [Текст] /Р.С. Немов/ - М.: Просвещение, 2000. – 398с.
17. Психология личности и деятельности дошкольника [Текст] /Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина/. - М.: Просвещение, 2005. – 287с.
18. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи [Текст] /Под ред. Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, Т. В. Тумановой, С. А. Мироновой, А. В. Лагутиной. – М.: Просвещение, 2008. – 202с.
19. Рузская, А.Г. Развитие речи. Игры и занятия с детьми раннего возраста. [Текст] /А.Г. Рузская/- М.: Просвещение, 2007. – 169с.
20. Рузская, А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками. [Текст] /А.Г. Рузская/ - М.Просвещение, 2001.- 247с.
21. Спирина, Л.Ф. Особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи. [Текст] / Л.Ф. Спирина/. - М.: Педагогика, 2000. - 192 с.
22. Смирнова, Е.О. Общение дошкольников со взрослыми и сверстниками [Текст] /Е.О. Смирнова / - М.: МОЗАИКА - СИНТЕЗ, 2012. – 276с.
23. Соловьева, Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с ОНР. [Текст] /Л.Г. Соловьева/ Дефектология, - 2006. - №1. – С. 22 – 25.
24. Сиротюк, А.Л. Обучение детей общению с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. [Текст] /А.Л. Сиротюк/- М.: Сфера, 2001. - 128 с.17
25. Слинько, О.А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи. [Текст] /О.А. Слинько/ -Дефектология, - 2002. - №13. – С.10 – 14.

26. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений- 5-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2009.- 336 с
27. Халилова, Л.Б. Психолингвистические механизмы декодирования речи: норма и речевая патология. Монография. [Текст] /Л.Б. Халилова, А.С. Володина / - М.: Академия, 2013. – 157с.
28. Шаховская, С.Н Логопатопсихология. [Текст] /С.Н. Шаховская/– М.: Просвещение, 2010. – 269с.
29. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: ВЛАДОС, 2002. - 680 с.
30. Эльконин, Д.Б Детская психология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] /Д.Б. Эльконин/- М.: Академия, 2004. – 312с.
31. Ястребова, А.В. Учителю о детях с недостатками речи. [Текст] / Изд. 2е/ А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирина, Т.П. Бессонова/. - М.: АРКТИ, 2007. – 360с.
-