

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное учреждение
высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий

Выпускающая кафедра социальной педагогики и социальной работы

Шевченко Оксана Викторовна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Развитие коммуникативного поведения детей старшего дошкольного
возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях детского сада

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Магистерская программа Психолого-педагогические технологии в
социальной сфере

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

д.п.н., профессор, Фурьева Т.В.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

д.п.н., профессор, Фурьева Т.В.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Научный руководитель

д.м.н., профессор, Климацкая Л.Г.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Обучающийся Шевченко О.В.

(фамилия, инициалы)

Красноярск 2016

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава I. Теоретические предпосылки исследования особенностей коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с тяжелым нарушением речи	10
1.1. Коммуникативное поведение детей старшего дошкольного возраста....	10
1.2. Особенности коммуникативного поведения детей с тяжёлым нарушением речи	18
1.3. Основные направления коррекции коммуникативного поведения старших дошкольников с общим недоразвитием речи	28
Выводы по I главе	36
Глава II. Организация исследования коммуникативного поведения детей дошкольного возраста группы компенсирующей направленности	38
2.1. Организация исследования, этапы, цели и задачи.....	38
2.2. Диагностика коммуникативного поведения у детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи на начальном этапе .	44
2.3. Разработка и реализация программы по развитию коммуникативного поведения детей старшего дошкольного возраста с тяжелым нарушением речи... ..	66
2.4. Обоснование эффективности программы по коррекции коммуникативного поведения детей	76
2.5. Рекомендации по совершенствованию адаптированной основной образовательной программы для детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи.....	87
Выводы по 2 главе.....	92
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	96
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	103
ПРИЛОЖЕНИЕ	111

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Практика обследования дошкольников показывает, что в последнее время увеличилось количество детей, страдающих нарушением развития коммуникативного поведения. Часто это связано с речевым недоразвитием, которое снижает коммуникативную активность, способствует возникновению психологических особенностей дошкольников (замкнутости, робости, нерешительности, стеснительности); порождает специфические черты общего и речевого поведения (ограниченную контактность, замедленную включаемость в ситуацию общения, неумение поддерживать беседу, вслушиваться в звучащую речь, невнимательность к речи собеседника) [19;46;48].

Для формирования полноценной личности ребенка, его гармоничного психофизического развития своевременное овладение речью играет важную роль. Речь является не только одной из составляющих коммуникативного поведения, но и важнейшей базовой функцией, которая характеризует нервно-психическое развитие ребенка. Нарушения в развитии речи способствуют появлению отклонений в познавательной и эмоционально-волевой сфере, деформациям развития личности и коммуникативного поведения.

Коммуникативное поведение является достаточно сложным понятием, включающим в себя уровень социального восприятия и представлений ребенка, его направленности на социальное окружение, овладение формами и речевыми и неречевыми средствами общения. Именно через общение ребенок становится представителем своего народа, усваивает культурные ценности своего региона, учится соотносить свое поведение с действиями других. При этом ребенок активно использует речь, которая, по мнению Л.С. Выготского, является центральной задачей воспитания ребенка, так как

именно в связной речи реализуется основная коммуникативная функция родного языка.

В связи с вышесказанным, проблема коммуникативного развития детей с тяжелыми нарушениями речи является достаточно актуальной темой исследования.

Степень разработанности темы. Проблемы коммуникативного поведения и развития речи у детей дошкольного возраста поднимают в своих трудах разные авторы. Термин «коммуникативное поведение» впервые использовал И.А. Стернин, который в своих трудах дает характеристику этого понятия, модели описания, а также в соавторстве с Е.Б. Чернышевой исследует особенности коммуникативного поведения дошкольников [68]. Коммуникативное поведение у детей разного возрастного периода исследуется в работах В.Е. Батраковой [7], О.П. Гаврилушкиной [17], С.В. Гавриш [18], Н.А. Ерышевой [27], Е.П. Жирковой [30].

В работах Т.П. Авдуловой [3], О.В.Дзюба [25] проводятся исследования коммуникативного поведения дошкольников с общим недоразвитием речи в рамках коммуникативной компетентности, которую И.А. Богуславиц отмечает как одно из ключевых направлений воспитания [10]. М.И. Лисина рассматривает коммуникативное поведение в рамках коммуникативной деятельности [41]. Особенности коммуникативного поведения детей с общим недоразвитием речи затрагиваются в работах О.Е. Грибовой [21], Б.М. Гриншпун [23], Н.С. Жуковой [31], Е.В. Ковыловой [34], А.Г. Самохваловой [58;61], Л.Г. Соловьевой [66;67]. Направления по коррекции коммуникативного поведения описывают в своих работах Е.С. Привалова [54], А.Г. Самохвалова [59;60], Т.Б. Филичева [73], Г.Ф. Юсупова [79]. Е.Г. Федосеевой исследована взаимосвязь речевых средств и форм общения, намечены основные направления формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [72].

Вместе с тем, до настоящего времени остается много нерешенных теоретических и практических вопросов по проблеме преодоления коммуникативного недоразвития у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Недостаточно исследований, выявляющих зависимость характера общения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи от степени сформированности у них вербальных средств общения, не создана система специальных занятий, нацеленная на формирование у них коммуникативных умений. Это указывает на необходимость поиска путей повышения эффективности коррекционной работы по преодолению трудностей коммуникативного поведения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил выявить некоторые **противоречия** между:

- разработанностью проблемы общения детей в дошкольном возрасте и малым количеством исследований коммуникативного поведения дошкольников с общим недоразвитием речи;

- широтой понятия «коммуникативное поведение» и ограничением исследований в большинстве работ только развитием вербальных средств общения;

- широкой разработанностью методологического аппарата по коррекции речи детей дошкольного возраста и отсутствием исследований коррекции коммуникативного поведения.

Вышеуказанные противоречия позволили определить тему для исследования: «Развитие коммуникативного поведения у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях ДСКН».

Объект исследования: коммуникативное поведение детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности коммуникативного поведения детей с общим недоразвитием речи, формирование коммуникативных умений.

Гипотеза исследования: коммуникативное развитие детей с общим недоразвитием речи будет более успешным, если выявлены особенности их коммуникативного поведения, с учетом которых разработана и реализована адаптированная основная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Цель работы: изучение особенностей коммуникативного поведения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, разработка и реализация адаптированной основной образовательной программы коррекции коммуникативного поведения детей с тяжелыми нарушениями речи.

Задачи исследования:

1 Проанализировать теоретические предпосылки особенностей коммуникативного поведения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

2 Выявить особенности коммуникативного поведения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и определить направления коррекции коммуникативного поведения.

3 Разработать и реализовать программу коррекции коммуникативного поведения для детей старшего дошкольного возраста групп компенсирующей направленности и выявить её результативность.

4 Сформировать рекомендации по развитию коммуникативного поведения исследуемых детей.

Теоретической и методологической базой исследования послужили труды отечественных и зарубежных специалистов по общей, возрастной, специальной и клинической психологии, логопсихологии и педагогики. В процессе подготовки работы в качестве информационных источников были использованы монографии, коллективные работы, публикации в

периодической печати, материалы научно-практических конференций, информационные ресурсы всемирной сети Интернет и др.

Для решения поставленных задач нами были использованы следующие **методы исследования:**

- теоретические: анализ, обобщение, сравнение, моделирование;
- эмпирические: констатирующий и формирующий эксперимент, методы опроса (анкетирование, беседа), коррекция;
- интерпретационные: методы математической статистики.

Базой исследования послужило Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад комбинированной направленности № 8» г. Сосновоборска, старшие дошкольники группы компенсирующей направленности, дети с тяжелыми нарушениями речи (общим нарушением речи, нарушением звукопроизношения по типу дизартрии).

Экспериментальную группу составили: 10 детей подготовительной к школе группы компенсирующей направленности с тяжелыми нарушениями речи (общими нарушениями речи, нарушением звукопроизношения по типу дизартрии) МАДОУ ДСКН № 8.

В контрольную группу вошли: 10 детей общеобразовательной группы, имеющих тяжёлые нарушения речи (общие нарушения речи, нарушение звукопроизношения по типу дизартрии) МАДОУ ДСКН № 8.

Основные этапы исследования

I этап – Теоретический. На этом этапе проведен теоретический анализ проблемы исследования, определялись методология, цель, гипотеза и задачи исследования, разрабатывались ключевые идеи исследования.

II этап – Диагностический. Этот этап связан с подбором диагностического инструментария и составлением программы коррекции коммуникативного поведения детей.

III этап – Формирующий (коррекционный). На этом этапе было проведено эмпирическое исследование особенностей коммуникативного поведения старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

IV этап – Аналитический. На этом этапе была проведена статистическая обработка результатов исследования, анализ полученных данных, формулирование выводов и рекомендаций на основе результатов исследования.

Научная новизна исследования заключается в том, что в работе исследованы особенности коммуникативного поведения старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, проведен анализ взаимосвязи их речевого и коммуникативного развития с неконструктивным поведением и личностными особенностями. Результатом работы является определение эффективности психолого-педагогической работы с детьми группы компенсирующей направленности и разработка рекомендаций по дальнейшему их сопровождению.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в работе дана характеристика коммуникативного поведения, коммуникативного и речевого развития детей старшего дошкольного возраста, а также анализ психического развития детей этого возрастного периода, рассмотрены концепции общего недоразвития речи в логопсихологии и дана классификация общего речевого недоразвития. На основе этих данных проведен анализ методов и направлений психолого-педагогической коррекции коммуникативного поведения детей с общим недоразвитием речи.

Практическая значимость:

– Предложена программа психолого-педагогической коррекции речевого недоразвития детей старшего дошкольного возраста, эффективность которой доказана на практике.

– Рассмотрены возможные направления по дальнейшему сопровождению детей и корректированию программы.

Структура работы. Работа представляет собой 122 страницы печатного текста, содержит 15 рисунков и 5 таблиц, состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, 7 приложений.

Глава I. Теоретические предпосылки исследования особенностей коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

1.1. Коммуникативное поведение в старшем дошкольном возрасте

Для раскрытия понятия «коммуникативное поведение», по нашему мнению, стоит определить сущность поведения и коммуникации относительно возрастного развития. Поведение является определенным взаимодействием индивида с окружающим миром, то есть это формы взаимоотношений, проявляемые в какой-либо деятельности. Коммуникация является интеракцией передачи чего-либо. То есть коммуникативным поведением является передаваемое в процессе какой-либо деятельности послание, посредством которого индивид проявляет себя. Поведение является одной из важных характеристик личности, которая формируется в процессе воспитания.

Термин «коммуникативное поведение» впервые использовал в 1989 году И.А. Стернин, который ведет работы по исследованию этого феномена по настоящее время. Термин «коммуникативное поведение» использовался для описания совокупности норм и традиций общения определенной группы людей или конкретной личности. Аппарат описания коммуникативного поведения в настоящее время находится в разработке [68].

Единицей описания коммуникативного поведения является коммуникативное действие, которое включает в себя отдельные высказывания, речевые акты и невербальные сигналы, как отдельно, так и в совокупности, в рамках определенного параметра межличностного взаимодействия [69].

Относительно межличностного взаимодействия наиболее разработанными аспектами коммуникативного поведения являются:

возрастное коммуникативное поведение, вербальное и невербальное, традиции, коммуникативное сознание и коммуникативные ситуации, коммуникативная сфера и действие. Нормативным коммуникативным поведением считаются те правила поведения, которые соответствуют поведению большинства людей в определенной ситуации.

Итак, коммуникативное поведение является проявляемой в коммуникации внешней формой языковой активности личности, и представляет собой последовательность вербальных и невербальных высказываний, направленных на социальное взаимодействие. Коммуникативное поведение определяется выбором участниками коммуникации образа и способа действий, то есть коммуникативной стратегией. Коммуникативное поведение характеризуется определенными нормами, которые характеризует социальная ситуация развития и ведущая деятельность.

Чтобы рассмотреть коммуникативное поведение в старшем дошкольном возрасте, необходимо рассмотреть особенности развития речи в этом возрасте и коммуникативной деятельности. В настоящее время, по мнению И.А. Стернина, наиболее исследованной является проблема возрастного коммуникативного поведения, которая раскрывается в процессах становления детской речи. Ребенок строит свою языковую систему на основе речевых примеров, полученных от взрослых. Как отмечает автор, проблемы формирования речи в психологической литературе исследованы достаточно хорошо, особенно полно раскрыты последовательность появления в речи ребенка тех или иных фактов; рассмотрены функциональное развитие детской речи и развитие речевого общения, исследований детского коммуникативного поведения в настоящее время недостаточно [53].

Согласно возрастной периодизации, принятой в России, дошкольный возраст соответствует периоду от 3 до 7 лет [75]. При этом разделяют младший дошкольный возраст 3–4 года, средний дошкольный 4–5 лет и старший дошкольный 5–7 лет. По мнению психологов, дошкольный возраст

– является одним из наиболее интенсивных периодов развития психики человека, время становления его объектом общения и деятельности. В этот возрастной период сфера деятельности ребенка расширяется, поэтому идет интенсивное личностное развитие [77].

О.Е. Кондрашина отмечает, что в дошкольном возрасте речевая деятельность как средство общения является центральной линией развития ребенка, так как она способствует изменению его отношения к окружающей действительности, делая дошкольника более независимым. Речь способствует формированию понятийного мышления, так как в процессе смыслового значения слова, слова становятся единицами мышления. О.Е. Кондрашина предлагает рассматривать сущность развития речи через совокупность ее свойств, к которым она относит содержательность (количество выраженных в речи стремлений, чувств и мыслей, их значимость и соответствие действительности), понятность (совокупность и понятность передаваемого сообщения), выразительность (эмоциональная насыщенность речи), воздейственность (способность влиять на других людей). Речевое общение является одним из важнейших способов реализации социальных связей, опосредующей различные виды межличностного взаимодействия, то есть коммуникации [35].

Речь в дошкольном возрасте формируется достаточно активно, сопровождая существенные изменения условий развития ребенка и его взаимоотношений с взрослыми, что проявляется в большей самостоятельности его действий. Эта самостоятельность способствует потребности развития речи, функции которой на протяжении всего дошкольного возраста становятся чрезвычайно разнообразными [78].

Речь как психическая функция начинает формироваться одновременно с развитием ребенка. Как отмечает Н.И. Жинкин, речь является одной из наиболее исследуемых функций, при этом развитие речи чаще всего относится к началу формирования речевой деятельности. Исследований речи в более поздние возрастные периоды намного меньше [29]. Речь и язык

являются важнейшим средством не только человеческого общения, но и познания окружающего мира, способствует усвоению культуры, а также способствует воспитанию и обучению. В онтогенезе речевое развитие формируется во взаимосвязи с характером деятельности ребенка. Деятельность дошкольника зависит от социальной ситуации развития, которая способствует расширению круга взаимодействия ребенка: начиная с 4 лет, он уже способен к некоторым действиям автономно от родителей, способен проявлять инициативу в поступках и познании окружающей среды, ребенок в дошкольном возрасте овладевает новым для него видом деятельности – сюжетно-ролевой игры. Все это способствует активному развитию речи, обогащению словарного запаса, освоения грамматической и фонетической стороны речи.

В 5 лет у ребенка начинает бурно формироваться познавательная и интеллектуальная деятельность, что способствует еще более успешному формированию речи ребенка. Дошкольник в 5 лет овладевает богатством родного языка, звуковым составом и грамматическим строем речи. Проходя через период словообразования, ребенок познает смысловое значение родного языка, его речь становится инструментом для регулирования и саморегулирования деятельности. Развитие речи в дошкольном возрасте идет в нескольких направлениях, при этом происходит совершенствование речи в процессе общения с другими людьми, речь оказывает влияние на психическое развитие ребенка и является одним из инструментов развития мышления [8]. Возникновение контекстной речи, как одного из инструментов регулирования своего поведения, происходит у дошкольников одновременно с развитием познавательных функций (восприятия, представления, памяти, мышления).

По мнению О.Е. Кондрашиной, речь сопровождает все сферы человеческой деятельности. От совершенства владения речью зависит активность развития индивида в выбранных видах деятельности, а в дошкольном возрасте речь является обязательным фактором развития

личности ребенка. Недостаточно развитая речь мешает ребенку четко и грамотно выражать свои мысли, и отрицательно сказывается на успехах в обучении в школьные годы [35].

Как показало наблюдение С.Е. Приваловой, у дошкольников к возрасту 6-7 лет происходит расширение социального окружения, ребенок начинает общаться не только с членами семьи, но и другими детьми, сверстниками. На этом взаимодействии со сверстниками строится дальнейшее развитие личности, и формируются основы коммуникативного поведения. Взаимодействие со сверстниками существенно меняет качество общения ребенка: способность к внеситуативному общению способствует формированию устойчивых образов сверстников, что влечет за собой возникновение привязанности и дружбы [54].

Итак, в старшем дошкольном возрасте речевое коммуникативное поведение дошкольника характеризуется достаточно развитой речемыслительной деятельностью, которая способствует развитию специфических социальных контактов, формирующих представления ребенка об окружающем мире. Развитие речевой деятельности позволяет ребенку овладеть навыками осознания, планирования и регулирования своего поведения. Речь ребенка развивается при непосредственном участии взрослого, который помогает овладению у ребенка определенными речевыми действиями. Речь является одним из средств коммуникации ребенка со сверстниками и взрослыми.

Коммуникативное поведение дошкольников исследуются в работах И.А. Стернина, где он отмечает, что в возрастной психологии затрагиваются лишь отдельные аспекты этого феномена, зато существует достаточно много исследований изучения речи и коммуникативной деятельности. Выделяя работу Н.А. Лемяскиной, автор отмечает, что в ее работе сделана попытка описать коммуникативное поведение первоклассников. В модели коммуникативного поведения первоклассников Н.А. Лемяскиной отражены наиболее яркие черты их коммуникативной деятельности и сформулированы

выводы о возрастных особенностях коммуникативного мышления. Наличие коммуникативных трудностей позволяет выявлять ближайшую зону развития коммуникативного поведения [68].

Исследование М.И. Лисиной позволили ей сделать вывод, что потребность в общении у ребенка в дошкольном возрасте со сверстниками определяется несколькими критериями: вниманием к другим детям, эмоциональным откликом на их действия, стремлением обратить на себя внимание и чувствительностью к аффективному отношению. Наличие всех этих критериев свидетельствует о желании ребенка познать себя [41].

Межличностное общение является процессом, направленным на взаимодействие, способствующее взаимному познанию, развитию взаимоотношений, получению навыков регулирования своего поведения. Общение со сверстниками развивается постепенно: в 3 года ребенок еще не проявляет свои личностные черты; в 4 его уже могут оценивать сверстники; в 4–5 лет сверстники рассматриваются уже как равные, как «зеркало» собственного познания и оценки при сравнении с ними или противопоставлении им; в 5–7 лет сверстники становятся более значимыми в общении, чем взрослые. В старшем дошкольном возрасте ребенок начинает воспринимать себя и своего сверстника как целостную личность [30].

В старшем дошкольном возрасте происходит расширение социального окружения дошкольника: ему приходится взаимодействовать не только со своей семьей, но и другими взрослыми, а также со сверстниками. Общение со сверстниками развивается и формируется в ведущей деятельности ребенка этого возрастного периода – в игре. По мере взросления контакт со сверстниками становятся все более важными, детям приходится выстраивать свои взаимодействия, решая конфликты, выбирая себе друзей и партнеров по взаимодействиям. На основе общения со сверстниками у детей дошкольного возраста строится дальнейшее развитие личности [54].

Исследования И.А. Стернина и Е.Б. Чернышевой показали, что старшие дошкольники достаточно часто общаются, при этом общение связано с

практической деятельностью. В контакт они вступают легко, при условии его опосредования с увлекательной деятельностью, даже с незнакомыми детьми и малознакомыми взрослыми. Дошкольники стремятся расширить круг своих знакомых и друзей, при этом ровесники интересуют их как личность способная понимать и сопереживать ему, как партнер по совместной деятельности, способный к сотрудничеству и творчеству. В общении дошкольники воспроизводят предметно-практические действия, перенятые у взрослых. Общительность с близкими взрослыми характеризуется высокой частотой инициативности в речевых актах, повышенным интересом ко взрослому и частым проявлением сопереживания, сопровождаемых речевым актом. С посторонними взрослыми характер коммуникативного взаимодействия у дошкольников носит избирательный характер, они предпочитают тех, кто проявляет к ним заинтересованность. На улице и в официальных заведениях дошкольники избегают общения с малознакомыми и незнакомыми людьми. Внимательное слушание является важным компонентом в общении, дошкольники не только проявляют это качество сами, но и требуют этого от других [68].

Становление личности ребенка, по мнению Л.И. Божович, в дошкольном возрасте характеризуется неоднозначностью и амбивалентностью, что проявляется как интерес к взаимодействию ребенка со сверстниками и взрослыми, с одной стороны, и неуверенностью в себе при вступлении в контакт с кем-либо [9].

В общении выделяют вербальное коммуникативное поведение и невербальное. Под вербальным коммуникативным поведением понимается «совокупность норм и традиций общения, связанных с тематикой и особенностями организации общения в определенных коммуникативных условиях» [39;40]. Невербальное коммуникативное поведение представляет собой совокупность норм и традиций в определенной ситуации общения, включающей в себя физические действия, условия установления контактов,

невербальные средства, отношение к собеседнику, жесты и позы, уместные в этой ситуации взаимодействия.

Речь является вербальным общением, которое производится посредством языковых знаковых единиц: слов, синтаксических конструкций, текста, интонаций, поддерживаясь при этом невербальными средствами: жестами и мимикой [43].

Речевое коммуникативное поведение в старшем дошкольном возрасте в норме характеризуется сформированной на достаточно высоком уровне речи. Ребенок 5-7 лет способен давать достаточно точный, при этом краткий или развернутый ответ, умеет оценивать высказывания своих сверстников, исправлять и дополнять их при необходимости. К 6 годам ребенок может составить небольшой рассказ, который в этом возрасте обладает не только сюжетом, но и последовательностью изложения. Но в старшем дошкольном возрасте еще недостаточно развито умение передавать свое эмоциональное отношение к передаваемым в устной речи событиям [54].

Таким образом, единицей описания коммуникативного поведения является коммуникативное действие, которое включает в себя отдельные высказывания, речевые акты и невербальные сигналы, как отдельно, так и в совокупности, в рамках определенного параметра межличностного взаимодействия. Особенности коммуникативного поведения раскрываются в общении, которое играет основную роль в развитии и становлении речи детей дошкольного возраста

В старшем дошкольном возрасте ребенок овладевает таким уровнем развития речи и освоения родного языка, что язык становится для него полноценным средством общения и познания. Речь развивается одновременно с сознанием, при этом ведущую роль в процессе овладения речью является деятельность.

Развитие речи и коммуникативности формируются в ведущей деятельности дошкольного возраста – сюжетно-ролевой игре, в которой дети как бы примеряют на себя функции взрослых, входят в их мир.

1.2. Особенности коммуникативного поведения детей с общим недоразвитием речи

В настоящее время, как отмечает С.В. Гавриш, специалисты озабочены ростом количества дошкольников с низким уровнем коммуникативного и познавательного развития, которые сопровождаются недостаточно развитой произвольностью поведения, эмоциональной неуравновешенностью, трудностями в межличностных отношениях со сверстниками и взрослыми, слабо развитой речью. Все эти факторы можно отнести к особенностям коммуникативного поведения, которые затрудняют социальную адаптацию ребенка [18].

Как показал анализ проблемы коммуникативного поведения, одной из его составляющих является отдельные высказывания, речевые акты и вербальные сигналы в рамках межличностного взаимодействия. Это позволяет предположить, что проблемы в развитии речи ребенка могут затруднять коммуникативное взаимодействие, искажая тем самым коммуникативное поведение. Для того, чтобы понять, каким образом проблемы в развитии речи оказывают влияние на коммуникативное поведение, необходимо рассмотреть психологические особенности детей с дефектами речевого развития, в частности с общим недоразвитием речи.

В системе межличностных отношений ребенка дошкольного возраста М.И. Лисина выделила два типа межличностных отношений: предметный и личностный. Предметный тип отношения в дошкольном возрасте подразумевает сниженный интерес к сверстнику, выраженность отрицательного эмоционального отношения к сверстнику, конкурентное отношение, противопоставление себя другому, отсутствие просоциальных форм поведения. Основная форма поведения – сравнение и конкуренция. Личностный тип отношения подразумевает высокий интерес, сопереживание успехов и неудачам сверстника, соблюдение социальных норм поведения,

формирование чувства принадлежности группе сверстников, общности с другими [41].

С точки зрения Е.О. Смирновой, преобладание личностного типа отношения (эмоционально положительное отношение к сверстнику, чувство общности с другим, сопричастность другому, готовность оказать бескорыстную помощь) является одним из определяющих факторов популярности ребенка в группе, тогда как преобладание предметного, конкурентного типа отношения характерно для детей с проблемными формами поведения и общения [64].

Н.А. Ерышева отмечает, что при исследовании коммуникативной деятельности особая роль отводится изучению коммуникативного вербального и невербального поведения. Вербальное поведение представляет собой речевое поведение, связанное с особенностью поведения в различных коммуникативных ситуациях. Невербальное коммуникативное поведение определяется характеристиками, сопровождающими ситуацию общения и невербальные характеристики межличностного взаимодействия. То есть коммуникативное поведение зависит от уровня социального восприятия и представлений ребенка, его направленности на социальное окружение, овладения вербальными и невербальными средствами общения. [27].

Л.В. Июдина отмечает, что решающим условием становления коммуникативного поведения дошкольника является его взаимодействие с взрослыми, их отношение к нему как к личности, а также учитывание ими уровня развития коммуникативных потребностей, на определенном этапе развития. Усвоенные ребенком в семье нормы коммуникативного поведения, определяют процессуальную сторону его общения со сверстниками. Общение со сверстниками в свою очередь оказывают на взаимоотношения ребенка с родителями [32].

Общее недоразвитие речи является одним из видов отклонений в психическом развитии детей, которое представляет собой форму речевой патологии, характеризующуюся нарушением или отставанием от нормы всех

компонентов речевой системы, с нормальным слухом и интеллектом [21, 22, 37]. При этом под компонентами речевой системы подразумевается фонетико-фонематическая сторона речи, ее лексический состав и грамматический строй. Психологическими признаками общего недоразвития речи является наличие позднего появления речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования [31]. Такие нарушения могут быть у детей с нарушениями речи по типу дизартрии. Термин «общее недоразвитие речи» характеризует лишь симптомологический уровень нарушения речевой деятельности. Как отмечает Л.С. Волкова, в большинстве случаев при этом нарушении возможно не столько недоразвитие, сколько системное расстройство речи [13].

На сегодняшний день особенности детей с общим недоразвитием речи достаточно полно рассмотрены в клиническом [46;47], психолингвистическом [14;23;65;71], психолого-педагогическом аспектах [19;20;24;28;31;38;48;74;75]. Основной акцент в данных работах сделан на преодолении фонетико-фонематических, лексико-грамматических нарушений, несформированности связной речи, незрелости отдельных психических функций дошкольников.

Также наработан большой опыт в области изучения дизартрии как сложной проблемы речевой патологии. Авторами достаточно полно освещены вопросы симптоматики, механизмов и структуры дизартрии, выявлены ее влияние на психологическое состояние дошкольников, определены направления ее преодоления [76].

Нарушения развития речи у детей с ОНР отражаются на их коммуникативном поведении и качестве межличностного взаимодействия [63]. В научной литературе отсутствует описание коммуникативного поведения дошкольников с общим недоразвитием речи, поэтому воспользуемся моделью, разработанной И.А. Стерниным. Эта модель содержит основные черты детского коммуникативного мышления,

позволяющие определить уровень коммуникативного сознания старших дошкольников. Модель коммуникативного поведения старших дошкольников автора содержит следующие параметры:

– Контактность, которая включает в себя общительность с разными категориями собеседников, свободу вступления в контакт и подключения к нему окружающих, стремление к коммуникативному равенству, включенному слушанию, характер выхода из коммуникации.

– Тематическая направленность общения характеризуется тематикой общения с разными категориями собеседников, отношением к обсуждаемой информации, запреты тем в обсуждении, использование комплиментов и юмора.

– Регламентированность характеризуется приоритетами неформального общения, откровенностью и временем коммуникации с различными категориями партнеров по межличностному взаимодействию.

– Регулятивность включает в себя стремление к модификации поведения сверстников и взрослых.

– Коммуникативная самоподача включает в себя характеристики самопрезентации с разными категориями собеседников, выраженность коммуникативного самоконтроля.

– Толерантность проявляется через избегание конфликтных тем, умение дискуссировать, достигать компромисс, допускать инакомыслие у себя и других, ориентация комфорт на партнеров по общению, наличие категоричности мнения.

– Вежливость в общении со сверстниками, младшими или старшими детьми, близкими и посторонними взрослыми, вежливость и грубость, допустимость перебивания в общении.

– Коммуникативная экспрессивность включает в себя допускаемые в общении вербальные и невербальные эмоциональные проявления в поведении, оценочность в общении.

– Коммуникативный идеал дошкольника строится на предполагаемом стиле и предпочитаемом круге общения, а также предпочитаемом собеседнике [69].

Т.Д. Тропина, исследуя особенности общения и межличностных отношений детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, отмечает, что в дошкольном возрасте общение становится важной частью жизни ребенка. Именно в общении со сверстниками можно наблюдать множество действий и обращений, которые практически не встречаются в общении с взрослыми. Дети более раскованны, говорят неожиданные слова, передразнивают друг друга, проявляя творчество и фантазию, спорят, навязывают свою волю, успокаивают, требуют, приказывают, обманывают, жалеют и т. д. Только в общении с другими детьми впервые появляются такие сложные формы поведения, как притворство, стремление «сделать вид», выразить обиду, кокетство, фантазирование [70].

Исследование детей с речевыми патологиями Е.Г. Федосеевой, позволило определить, что у большинства старших дошкольников преобладает ситуативно-деловая форма, которая соответствует развитию младшему дошкольному возрасту. Даже в ситуациях познавательного, личностного общения преобладающее число контактов носит ситуативный характер, что обусловлено их общим психическим недоразвитием: бедностью знаний, недостаточной сформированностью саморегуляции и контекстной речи [79].

У меньшего количества детей старшего дошкольного возраста преобладает внеситуативно-познавательная форма общения, которая проявляется в интересе на предложение взрослого почитать книги, внимательном слушании несложных интересных для них текстов. Однако, недоразвитие речи выражается в том, что дети не задают вопросов по содержанию прочитанного, а также не могут самостоятельно пересказать услышанное. Если же интерес и возникает к обсуждению прочитанного, то

отмечается кратковременность познавательного интереса (не более 5-7 минут) [63].

По данным Л.Г. Соловьевой коммуникативное поведение старших дошкольников с общим недоразвитием речи характеризуется сниженной потребностью в общении, незаинтересованностью в контакте, неумением ориентироваться в ситуации общения, проявлением негативизма. Трудности в общении можно разделить на объективные и субъективные [66]. Объективные трудности вызывает наличие речевого недоразвития, а субъективные – ощущение своей неполноценности. Особенностью личности детей с нарушениями развития речи являются неуверенность в своих поступках, страх самовыражения, чувство неполноценности, депрессивность, низкая сопротивляемость стрессу. Все эти характеристики личности являются причиной изоляции детей с речевыми нарушениями от сверстников, что проявляется в избегании участия в играх, общих мероприятиях. Часто такие дети в общении с нормально развивающимися детьми подвергаются насмешкам со стороны сверстников. Все это ведет к нарушению в эмоционально-волевой сфере, порождает тревожность, негативные внутренние переживания, способствует снижению самооценки, что при отсутствии коррекции коммуникативного поведения дальнейшем приводит к отклонениям в развитии личности [67].

Исследование О.С. Павловой позволило ей выявить три группы детей с общим недоразвитием речи в зависимости от уровня коммуникативных нарушений и степени переживания речевого дефекта. Дети первой группы активно общаются со сверстниками и взрослыми, используя вербальные средства общения, не демонстрируя трудностей речевого контакта и своего дефекта. Дети второй группы обладают трудностями в установлении контакта с окружающими, не стремятся к общению, на вопросы отвечают односложно, избегают ситуаций, требующих использования речи, демонстрируют умеренное переживание дефекта, в игре чаще всего прибегают к невербальным средствам общения. Дети третьей группы

отказываются от общения с взрослыми и сверстниками, замкнуты, не пользуются вербальными средствами в игре, могут проявлять агрессивность, самооценка этих детей занижена, в речевой контакт могут вступать только после длительной стимуляции [51].

Исследование социометрического статуса детей с нарушениями речевого развития показывает, что дети третьей группы часто оказываются в группе непринятых и изолированных. Причиной этого является плохое владение коммуникативными средствами, неуспешность во всех видах детской деятельности. Игровые умения детей с тяжелыми нарушениями речи развиты слабо, игра носит манипулятивный характер; попытки общения этих детей со сверстниками не приводят к успеху и часто заканчиваются вспышками агрессивности с их стороны [51].

Исследование коммуникативного поведения детей с общим недоразвитием речи Т.Д. Тропиной, позволило ей выявить следующие характеристики:

- культура общения у детей с ОНР не сформирована, что проявляется в фамильярности с взрослыми, отсутствии дистанции, использовании в интонации резких и громких звуков, назойливости требований;
- в общении с взрослыми речь менее содержательная и развернутая, чем со сверстниками;
- наблюдается недостаточный уровень общения и неумение сотрудничать с окружающими;
- в качестве партнеров по играм дети с ОНР выбирают внешне привлекательных детей и детей, отличающихся физической силой;
- при выборе партнера по общению ориентируются не на собственное личностное отношение к партнеру по игре, а на выбор и оценку его взрослым [70].

А.Г. Самохвалова рассматривает нарушение коммуникативного поведения посредством понятий затрудненного общения и наличия

коммуникативных трудностей. Затрудненное общение понимается ей как процесс разлаженного общения с другими людьми, обусловленный влиянием личностных характеристик и социальных факторов. В ходе затрудненного общения у ребенка возникают коммуникативные трудности, препятствующие выполнению коммуникативных задач [56]. Ограниченные возможности здоровья, такие как общее недоразвитие речи также является в ее концепции фактором затрудненного общения.

Ситуация затрудненного общения характеризуется такими свойствами, как коммуникативная ситуация (пространственно-временная характеристика общения), субъект затрудненного общения (ребенок, испытывающий коммуникативные трудности или создающий их для партнеров по общению), коммуникативные трудности (объективные или субъективные переживаемые препятствия коммуникации), специфика социальной перцепции (восприятие себя и своих партнеров по общению ребенком), неконструктивный характер интеракций (деструктивные изменения взаимодействия в ситуации общения).

Исследование коммуникативного поведения А.Г. Самохваловой позволило выявить четыре вида коммуникативных трудностей: базовые, содержательные, инструментальные и рефлексивные.

Базовые трудности определяются личными качествами ребенка, которые препятствуют эффективному решению трудных для ребенка коммуникативных задач. К этого вида трудностям А.Г. Самохвалова относит сложности проявления эмпатии и вступления в контакт, проявление детского эгоцентризма и отсутствия положительной установки на другого, неадекватной самооценкой ребенка и повышенной эмоциональной зависимостью от партнеров по общению [61].

Содержательные трудности обусловлены нарушением развития когнитивных процессов ребенка, что препятствует анализу и пониманию коммуникативных условий, постановки цели в общении и генерированию коммуникативных программ. Эти трудности связаны с недостатком коммуникативных знаний, умения прогнозировать и планировать процесс

коммуникации, перестраивать коммуникативные программы.

Инструментальные трудности проявляются в неумении ребенка эффективно реализовывать намеченные программы коммуникативных действий. К данному виду трудностей относятся вербальные и невербальные, просодические, экстралингвистические трудности, трудности построения диалога и самоконтроля.

Рефлексивные трудности препятствуют адекватному анализу и оцениванию ребенком своих коммуникативных действий, блокирующие желание к саморазвитию в коммуникативной сфере. Это трудности связанные с анализом своего коммуникативного поведения ребенком, умением наблюдать за своими действиями, способностью к намеренному изменению (произвольность поведения).

Исследования А.Г. Самохваловой позволили ей сделать вывод о том, что дети с нарушениями речи в процессе социализации (которая непременно связана с общением и взаимодействием с другими детьми и взрослыми) постоянно испытывают стресс, связанный с переживанием физиологической дефицитарности. В межличностном взаимодействии у таких детей преобладают защитные реакции, направленные на самосохранение и маскировку собственных дефектов. В ситуациях межличностного общения усиливается реакция на стрессовую ситуацию, и актуализируются защитные механизмы [56].

В работе С.Н. Шаховской были выявлены следующие особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи:

- несформированность речевой деятельности и других психических процессов;
- недостаточность речемыслительной деятельности, связанной с языковым материалом разного уровня;
- бедность и качественное своеобразие лексики, трудности развития процессов обобщения и абстракции;

– пассивный словарь значительно преобладает над активным и переводится в актив крайне медленно [75].

Таким образом, коммуникативное поведение старших дошкольников с общим недоразвитием речи определяется как личностными характеристиками, так и недоразвитием речи. Наличие недоразвития речи препятствует становлению у детей полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет установление контактов со сверстниками, а также может приводить к изоляции в коллективе сверстников.

Нарушением коммуникативного поведения у детей с общим недоразвитием речи являются низкая потребность в общении, несформированность способов коммуникации (вербальной и невербальной речи), низкий уровень речемыслительной деятельности, неумение ориентироваться в ситуации общения, нарушение в эмоционально-волевой сфере, преобладание пассивного словаря над активным, задержка развития мышления.

1.3. Основные направления коррекции коммуникативного поведения старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Как отмечает И.А. Богуславец, в утвержденной Стратегии развития воспитания РФ на период до 2025 года, приоритетной задачей Российской Федерации является формирование новых поколений, отвечающих требованиям современности. Это предполагает качественные изменения системы воспитания детей дошкольного возраста. Согласно нового проекта, воспитание детей должно быть направлено на «эффективное обеспечение таких личностных результатов развития детей, как их духовно-нравственные ценностно-смысловые ориентации, мотивация к непрерывному личностному росту, коммуникативные и другие социально значимые способности, умения и навыки, обеспечивающие социальное и гражданское становление личности, успешную самореализацию в жизни и в обществе» [10]. В проекте Стратегии подчеркивается важность формирования коммуникативного поведения детей дошкольного возраста, особенно коммуникативных компетенций и высокого уровня владения русским и родным языком.

Коммуникативное поведение относится к категории ключевых компетенций, согласно ФГОС оно включает в себя такие компоненты как желание вступать в контакт, умение организовывать общение, знание норм и правил общения [2].

По мнению Л.Ф. Обуховой, в психологии используется множество стратегий формирования коммуникативного поведения. Наиболее эффективной в настоящее время считается стратегия формирования психических процессов, активного вмешательства, построения процесса с заданными свойствами [50].

Воспользуемся для описания направлений коррекции коммуникативного поведения, моделью, данной И.А. Стерниным. Основными параметрами для описания коммуникативного поведения автор считает следующие: контактность, тематическая направленность и

приоритеты тем в общении, откровенность и время коммуникации, самопрезентация, соблюдение норм поведения, вежливость и толерантность, использование экспрессивности в речи и предпочитаемые партнеры по общению и стили общения.

Итак, учитывая особенности детей с нарушением речевого развития для коррекции коммуникативного поведения необходимо дать ребенку навыки установления контакта при общении; развивать речь с целью обогащения тематики общения; развивать взаимоотношения со сверстниками; дать навыки самопрезентации, норм поведения с разными категориями партнеров по общению, вежливость и толерантность; развивать аффективную и эмоционально-волевую сферы у ребенка.

Так как игровая деятельность остается ведущей в старшем дошкольном возрасте, то для формирования коммуникативного поведения были использованы игровые методы, методы арт-терапии.

О.Е. Кондрашева предлагает для коррекции коммуникативного поведения формировать речь ребенка. Важными факторами развития речи в дошкольном возрасте она считает внимательность, коммуникативность и мотивацию к познанию. Все эти качества способствуют умению устанавливать и поддерживать контакт в межличностном взаимодействии, выявлять ошибки в своей и чужой речи, расширять свои познания в разных сферах деятельности. Для формирования речевого развития дошкольников, по мнению О.Е. Кондрашевой, необходимо выполнить ряд задач, которые включают в себя:

1. создание среды для развития речи детей с учетом их возрастных особенностей, уровня речевого развития, интересов и способностей;
2. развитие всех компонентов речи, способствующее развитию связной речи (диалогической и монологической);
3. формирование мотивации к высказыванию у дошкольников, а также мотивации к выслушиванию сверстников, выявлению ошибок в их речи и их исправлению [35].

С.В. Гавриш предлагает при формировании коммуникативного поведения дошкольников следовать трем возможным направлениям:

1. Формирование у ребенка осознания себя и партнера по межличностному взаимодействию как субъекта общения, основная работа в этом случае направлена на формирование восприятия сверстника на положительной эмоциональной основе, развитие делового сотрудничества с ним и общих игровых интересах.

2. Развивать у ребенка способность воспринимать и использовать различные коммуникативные средства (визуальные, эмоционально-мимические, пантомимические, жестовые, словесные).

3. Формирование социальных представлений, основанных на вычленении, осознании и воссоздании в игре различных видов социальных отношений [18].

Учитывая эти направления в формировании коммуникативного поведения, можно обеспечить развитие следующих характеристик:

– развитие социальной направленности детей и социального восприятия, восприятия сверстника на положительной эмоциональной основе в качестве объекта взаимодействия;

– повышение речевой активности и коммуникативной направленности речи детей (путем специального моделирования ситуаций общения, обучение использованию различных типов коммуникативных высказываний);

– овладение «схемой беседы», развитие способности отражать коммуникативное содержание (отношения между людьми) в движении, схематическом рисунке, речи;

– развитие деловых и игровых мотивов взаимодействия с взрослыми и сверстниками, усвоение детьми способов невербального (неречевого) общения: овладение смысловым аспектом человеческой мимики, естественных и экспрессивных жестов («говорящих» рук), использование их в практике общения;

– развитие диалогической речи (в процессе специальных приемов «комментированного рисования», драматизации содержания готовых изображений (картинок, картин), имитационных движений и действий с воображаемыми объектами);

– развитие понимания мотивов поведения и характеров литературных персонажей (путем введения «внутренних монологов» и элементов драматизации);

– умение актуализировать в общении содержание своего собственного эмоционального, бытового, игрового, познавательного и межличностного опыта;

– развитие языковой способности (компетентности), речевого творчества, связной речи.

Е.В. Ковылова предлагает для преодоления проблем в коммуникативном поведении формировать у них основные компоненты коммуникации. Для этого она использует коммуникативный подход, основанный на включении дошкольников с разнообразные виды игровой деятельности, отличающиеся сложностью, содержанием и степенью социального опосредования. Разработанная ей технология позволяет корректировать такие параметры коммуникативной деятельности как:

- характер коммуникативной деятельности дошкольников с ОНР;
- взаимоотношения и взаимодействия участников коммуникации;
- коммуникативные ситуации как форму функционирования общения;
- содержательную основу процесса общения;
- систему языковых и речевых средств общения.

Согласно исследований Е.В. Ковыловой, для коррекции коммуникативного развития можно использовать три этапа, которые направлены на формирование: потребности в речевом общении; предкоммуникативных умений (установление контакта); формирование коммуникативных умений, включающий в себя вербальные и невербальные

средства. Для формирования коммуникативного поведения автор рекомендует проводить коррекционную работу в психолого-педагогическом аспекте, то есть при согласовании двух специалистов (логопеда и психолога) и родителей. При этом задачами специалистов по этапам являются следующие:

1. Для формирования потребностей в речевом общении логопеду необходимо обучать способам вербального разрешения конфликтных ситуаций, реализовывать собственные потребности через вербальное общение. Задачей психолога является стимуляция речевого общения в проблемных ситуациях, таких как дефицита средств межличностного взаимодействия (отсутствие игрушек, информации, наличия конфликта).

2. Для формирования предкоммуникативных умений логопеду необходимо обучать детей целостному, последовательному и продуктивному выражению своих мыслей, отношению к разным ситуациям, сохраняя нормальный темп, эмоциональное выражение. Задачей психолога на этом этапе является обучение использованию основных функций речи: возражение, подтверждение, уточнение, возражение, согласие, обещание, просьба, которые необходимо выразить в вежливой форме.

3. Для формирования коммуникативных умений логопеду необходимо обучать детей вступать в общение с взрослыми и сверстниками, используя нормы общения с взрослыми и ровесниками, прогнозировать результат общения. Психологу свою работу необходимо вести на отработке навыков общения в различных коммуникативных ситуациях [34].

А.Г. Самохвалова полагает, что ребенок, испытывающий затруднения в общении, испытывает затруднения во всех составляющих коммуникативного действия: поведенческом, аффективном, когнитивном и ценностно-смысловом уровнях. То есть корректировать коммуникативное поведение старших дошкольников можно посредством психолого-педагогического сопровождения процесса преодоления актуальных коммуникативных трудностей; обучения эффективным способам саморегуляции,

самопрезентации и самовыражения в общении; психологической помощи и раскрытия коммуникативных потенциалов ребенка. Для этого она предлагает использовать сказкотерапию, которая будет способствовать формированию новых навыков поведения в межличностном взаимодействии, развивать эмоционально-волевую сферу ребенка, мышление и речь, а также формировать ценностно-смысловую сферу эффективного общения [58].

Исследование А.Г. Самохваловой показало, что сказкотерапия способствует развитию творческих способностей ребенка, расширяет сознание, совершенствует взаимодействия с окружающим миром, помогает ребенку понимать смысл коммуникативной ситуации и ее неоднозначность, накапливать опыт по навыкам преодоления коммуникативных трудностей, обогащает вербальный и эмоциональный инструментарий. Автор дает описание психокоррекционных потенциалов сказкотерапии через раскрытие следующих функций сказки: установление контакта, идентификация, обучения, рефлексия, гармонизация внутреннего мира ребенка, развивающая и ресурсная [60].

Сказка является посредником между взрослым и ребенком. С помощью сказки можно формировать эмпатию, доверие к партнеру, открытость, уверенность, желание сотрудничать и согласовывать действия, формировать произвольность коммуникативного поведения. Ребенок легко идентифицирует себя с героем сказки, что дает возможность для выражения собственных чувств и обогащает опыт коммуникативного поведения в разных ситуациях. С помощью сказки можно корректировать трудности в дифференциации эмоциональных состояний и самовыражения, ориентации в коммуникативных ситуациях, способности прогнозировать результаты общения и совершать выбор действий в ситуации неопределенности.

А.Г. Самохвалова разработала свое видение коррекции коммуникативного поведения: на основе игровой деятельности в виде восьми блоков. На начальном этапе ребенку предлагается отказаться от речевых способов общения, при этом развивается общение мимикой и жестами. Далее

идет обучение детей способам распознавания эмоций, формирование у него наблюдательности, внимательного отношения к сверстнику, стремления понять и принять его, отрабатываются механизмы эффективного взаимодействия, развивается эмпатия и идентификация с партнером по общению. Только на последних двух этапах она предлагает формировать вербальное выражение, используя при этом позитивные формы общения (комплименты, добрые пожелания, подчеркивание достоинства сверстников и пр.), а также развивать рефлексию и саморегуляцию [58;59].

Еще одним из приемов коррекции коммуникативного поведения является метод Дж. Аллана «комментированное рисование». Этот метод О.П. Гаврилушкина использует в работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью при формировании коммуникативного поведения посредством развития речи. Комментированное рисование облегчает установление визуального (зрительного) контакта ребенка со сверстником. Некоторые дети недостаточно внимательны к лицу человека, с которым хотят вступить в общение, что фактически препятствует развертыванию диалога. В ходе комментированного рисования у взрослого появляется возможность формировать у ребенка потребность следить за реакцией собеседника [17].

Во время комментированного рисования задачей специалиста является создание схематических изображений на глазах у детей. Выполнять рисунки необходимо заинтересованно, сопровождая рисование эмоциональными пояснениями, отражающими лишь главное. В работе с детьми комментированным рисованием необходимо сохранять быстрый темп, чтобы не превратить собственную деятельность в цель деятельности, не затянуть рисование. Это необходимо для того, чтобы общение детей не заменялось изобразительной деятельностью взрослого. Рекомендованная продолжительность комментированного рисования – не более 10 минут. Затем переходят к рассказыванию и, если дети не устали, и в запасе есть

время, к словесным играм, составлению коммуникативных высказываний по картинкам и т.д. [36].

Таким образом, при формировании коммуникативного поведения старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи необходимо корректировать не только речевое развитие, но личностные характеристики. Коррекцию речевого развития необходимо проводить с учетом возрастных особенностей детей и речевого развития детей с общим недоразвитием речи.

Учитывая возрастные особенности, формирование коммуникативного поведения необходимо вести, разделяя две формы коммуникации: с взрослыми и сверстниками. Основной упор в развитии общения строить на взаимоотношении со сверстниками, как основным партнером.

Учитывая особенности речевого развития детей с общим недоразвитием речи, при формировании коммуникативного поведения необходимо сохранять толерантное отношение к ребенку, предоставлять ему свободу самовыражения, избегать оценки, отказаться от соревнования между детьми.

Выводы по I главе

Единицей описания коммуникативного поведения является коммуникативное действие, которое включает в себя отдельные высказывания, речевые акты и невербальные сигналы, как отдельно, так и в совокупности, в рамках определенного параметра межличностного взаимодействия. Особенности коммуникативного поведения раскрываются в общении, которое играет основную роль в развитии и становлении речи детей дошкольного возраста

Наличие недоразвития речи препятствует становлению у детей полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет установление контактов со сверстниками, а также может приводить к изоляции в коллективе сверстников. Коммуникативное поведение старших дошкольников с общим недоразвитием речи определяется как личностными характеристиками, так и недоразвитием речи.

Нарушения коммуникативного поведения у детей с общим недоразвитием речи проявляются в низкой потребности в общении, несформированности способов коммуникации (вербальной и невербальной речи), низком уровне речемыслительной деятельности, неумении ориентироваться в ситуации общения, нарушении в эмоционально-волевой сфере, преобладании пассивного словаря над активным, задержке развития мышления.

При формировании коммуникативного поведения старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи необходимо корректировать не только речевое развитие, но и личностные характеристики. Коррекцию речевого развития необходимо проводить с учетом возрастных особенностей детей и речевого развития детей с общим недоразвитием речи.

Формирование коммуникативного поведения необходимо вести, разделяя две формы коммуникации: с взрослыми и сверстниками. Основной упор в развитии общения строить на взаимоотношении со сверстниками, как

основным партнером.

Учитывая особенности речевого развития детей с общим недоразвитием речи, при формировании коммуникативного поведения необходимо сохранять толерантное отношение к ребенку, предоставлять ему свободу самовыражения, избегать оценки, отказаться от соревнования между детьми.

Глава II. Организация исследования коммуникативного поведения детей дошкольного возраста группы компенсирующей направленности

2.1. Организация исследования, этапы, цели и задачи

Исследование проводилось с сентября 2015 года по август 2016 года на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированной направленности № 8» г. Сосновоборска в группе компенсирующей направленности детей с тяжелыми нарушениями речи (общими нарушениями речи, нарушением звукопроизношения по типу дизартрии).

Объект исследования: коммуникативное поведение детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности коммуникативного поведения детей с общим недоразвитием речи, формирование коммуникативных умений.

Гипотеза исследования: коммуникативное развитие детей группы компенсирующей направленности будет более успешным, если выявлены особенности их речевого и коммуникативного поведения, с учетом которых разработана и реализована адаптированная основная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Цель работы: изучение особенностей коммуникативного поведения детей старшего дошкольного возраста группы компенсирующей направленности и разработка адаптированной основной образовательной программы коррекции коммуникативного поведения детей с тяжелыми нарушениями речи.

Задачи эмпирического исследования:

1. Выявить особенности коммуникативного поведения детей старшего дошкольного возраста групп компенсирующей направленности.

2. Определить влияние психолого-педагогического воздействия на коммуникативное поведение детей.

3. Дать рекомендации по дальнейшему психолого-педагогическому сопровождению детей группы компенсирующей направленности.

Исследование проводилось в несколько этапов:

На первом этапе (сентябрь 2015 года) было исследовано речевое развитие и коммуникативное поведение дошкольников группы компенсирующей направленности. Исследование речевого развития и коммуникативного поведения было необходимо для определения направлений психолого-педагогической коррекции речи и коммуникативного поведения. Для чистоты эксперимента необходимо было, чтобы коммуникативное поведение и речевое развитие детей контрольной и экспериментальной групп были схожими.

На втором этапе (сентябрь 2015 – май 2016 года) с детьми контрольной и экспериментальной группы проводилась индивидуальная работа с учителем – логопедом и педагогом - психологом по коррекции речи и развитию высших психических функций. Одновременно с детьми экспериментальной группы дополнительно проводились групповые занятия по психологической коррекции коммуникативного поведения.

На третьем этапе (май – июнь 2016 года) было проведено повторное исследование особенностей коммуникативного поведения детей из экспериментальной и контрольной групп. Было проведено сравнение показателей коммуникативного поведения у детей из экспериментальной группы в начале и конце года, а также сравнение результатов коммуникативного поведения детей контрольной и экспериментальной группы в конце года. На этом этапе были выявлены факторы, на которые программа коррекции коммуникативного поведения оказала воздействие.

На четвертом – аналитическом этапе (июнь – сентябрь 2016 года) была проведена статистическая обработка результатов исследования, проведен анализ

полученных данных, сформулированы выводы и рекомендации на основе полученного исследования.

Для исследования была создана выборка из двух групп: первую (экспериментальную) группу составили 10 детей подготовительной к школе группы компенсирующей направленности в возрасте 5,5 – 6,5 лет; вторую группу составили дети того же возраста. С детьми обеих групп занимались учитель – логопед и педагог-психолог. Дополнительно с экспериментальной группой проводились групповые занятия по коррекции коммуникативного поведения. Выборка была разделена на две группы для того, чтобы определить результативность программы по психолого-педагогическому сопровождению детей в развитии коммуникативного и речевого поведения.

У всех детей из выборки поставлен диагноз дизартрия и алалия:

В экспериментальной группе

- 8 человек в возрасте 6 лет и 2 человека – 6,5 лет;
- 7 мальчиков и 3 девочки;
- у 2 человек – 2 уровень ОНР, у 4 человек – 3 уровень ОНР, у 4 человек – 4 уровень ОНР;
- из полной семьи 7 человек, 3 человека – из неполной семьи;
- братья и сестры есть у 7 человек, 3 человека являются единственным ребенком в семье.

В контрольной группе

- 9 человек в возрасте 6 лет и 1 человек – 6,5 лет;
- 8 мальчиков и 2 девочки;
- у всех детей дизартрия; у 10 человек - 3 уровень ОНР;
- из полной семьи 7 человек, 3 человека – из неполной семьи;
- братья и сестры есть у 8 человек, 2 человека являются единственным ребенком в семье.

9 из 10 детей экспериментальной группы и 6 из 10 детей контрольной группы входят в группу риска по разным показателям: тяжелое материальное

положение семей, неполные семьи, многодетные, семьи, имеющие в составе инвалидов, семьи, имеющие низкий социальный статус, где имеют место частые конфликты между родителями.

Для обоснования выбора методик необходимо определить, что включает в себя понятие коммуникативного поведения. Согласно теоретическому исследованию, коммуникативное поведение зависит от уровня овладения ребенком различными средствами и формами общения (как речевыми, так и неречевыми). В норме развития к старшему дошкольному возрасту доминирующим объектом общения становится сверстник, а главным средством – речь [17]. В соответствии с понятием коммуникативного поведения для исследования были подобраны следующие методики:

1. Метод «Метод экспертной оценки коммуникативного развития ребенка». Автором данной методики является А.Г. Самохвалова. Для оценки коммуникативного развития по каждому показателю используется пятибалльная шкала (5 – «часто», 4 – «как правило», 3 – «иногда», 2 – «редко», 1 – «никогда»). Таблица для оценки коммуникативного развития в разных ситуациях представлена в *приложении Б*.

2. Методика «Личностный профиль ребенка». Автор методики М.Г. Голубева. Методика направлена на экспертную оценку ребенка в соответствии с семью полярными характеристиками на основе наблюдения. Экспертами могут выступать педагоги и психолог. Балл 5 показывает отсутствие явной выраженности того или другого качества, 0-1 и 9-10 баллов свидетельствуют о гипервыраженности качеств и показывают зоны риска в процессе коммуникаций. Данная методика направлена на оценку следующих пар личностных характеристик:

- агрессивность - миролюбие;
- тревожность - спокойствие;
- конформизм - лидерство

- отстраненность - вовлеченность
- стереотипность - креативность
- индивидуализм - сотрудничество
- ригидность – гибкость.

Шкала оценки личностных характеристик отражена в *приложении В*.

3. Методика «Оценка вербальных трудностей», автор А.Г. Самохвалова. Направлена на выявление вербальных показателей коммуникативного поведения, таких как правильность речи, содержательность речи, логичность речи, выразительность речи, богатство и ясность речи. Эксперту необходимо оценить эти составляющие коммуникативного поведения по трехбалльной шкале, при этом 0 баллов дается, если данный показатель развит на низком уровне; 1 балл, когда у ребенка возникают незначительные трудности; 2 балла, если у ребенка нормальное развитие данного показателя коммуникативного вербального развития. Критерии оценки каждого показателя вербального коммуникативного развития даны в приложении Г.

4. Методика «Диагностика неконструктивного поведения», автор методики М.Э. Вайнер. Данная методика основана на том, что в норме к старшему дошкольному возрасту дети уже способные к произвольности в своем поведении. Произвольное поведение в ее понимании является осмысленным, инициативным и надситуативным. Умение управлять собой дается дошкольникам с большим трудом, так как дети в этом возрасте отличаются ситуативностью поведения, жесткой зависимостью от воспринимаемой ситуации. Ребенок действует не по своей воле, а по принуждению окружающих вещей и обстоятельств. Именно поэтому, а вовсе не из вредности и непослушания, дети, прекрасно понимая речь взрослых, не всегда выполняют то, о чем их просят. Все дело в том, что речь не сразу становится для детей регулятором поведения.

Типичными формами неконструктивного поведения дошкольников, как правило, являются: импульсивное, демонстративное, протестное, агрессивное, недисциплинированное, конформное, симптоматическое поведение. Шкала оценки неконструктивного поведения представлена в *приложении Д*.

Итак, проведение исследования было организовано с учетом схожести исследуемых групп, методики подобраны для описания коммуникативного поведения, которое в нашем исследовании будет включать в себя коммуникативное взаимодействие, личностные особенности и поведение, трудности вербального развития. Судя по хронологическим границам и факторам развития (речевым, коммуникативным, социальным), группы находятся в равных условиях.

2.2. Диагностика коммуникативного поведения у детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи на начальном этапе

В начале года было исследовано речевое и коммуникативное развитие детей старшего дошкольного возраста группы компенсирующей направленности с целью определения направлений психолого-педагогического сопровождения по коррекции коммуникативного поведения.

Результаты исследования методикой «Экспертная оценка коммуникативного развития ребенка» (А.Г. Самохвалова) представлены в приложении 2. Выраженность коммуникативных трудностей дошкольников экспериментальной и контрольной групп по видам представлены в таблице 2.4 приложения 2. При этом были исследованы коммуникативные трудности не только по уровням коммуникации, но и с разными партнерами по общению. При этом рассматривались особенности коммуникации дошкольников с родителями (Р-р), со взрослыми, которыми выступали воспитатели, логопед и педагог-психолог (Р-в) и со сверстниками при совместной работе в группе (Р-с).

Распределение по базовым, содержательным, инструментальным и рефлексивным показателям коммуникативной деятельности в экспериментальной группе на констатирующем этапе представлено на рисунке 1.

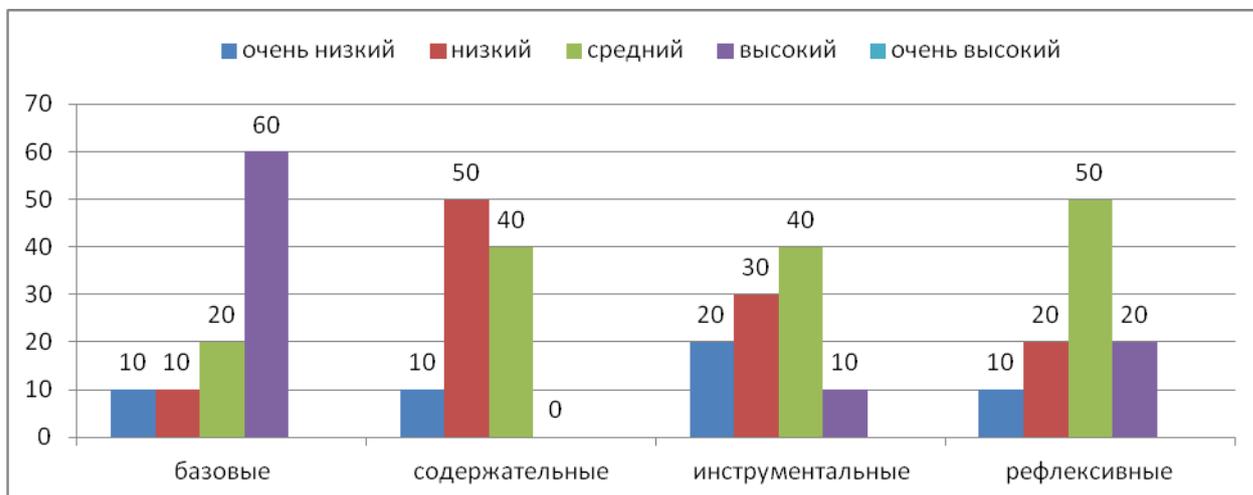


Рисунок 1 – Сформированность коммуникативного поведения по уровням на начальном этапе в экспериментальной группе, в %

Как видно, в экспериментальной группе:

– Согласно данным 60% детей имеют высокую выраженность базовых видов коммуникативной деятельности, то есть эти дети достаточно легко идут на контакт, умеют сопереживать и сочувствовать другим, умеют сотрудничать, принимать помощь и оказывать ее другим. Как видно по результатам, трудности базового уровня основаны на личностных особенностях аффективной сферы и Я-концепции ребенка. В структуре базовых видов коммуникативной деятельности у большинства детей (60%) отсутствуют трудности коммуникации, а остальным 40% дошкольников требуется коррекция аффективной сферы и формирование адекватной самооценки.

– Согласно выраженности содержательных видов коммуникативной деятельности наибольшая доля детей (50%) обладают низкой и средней (40%) способностью пользоваться коммуникативными знаниями, умением прогнозировать и планировать взаимодействия, низким и средним самоконтролем и невысокой способностью к перестройке коммуникативной программы. Дошкольники экспериментальной группы недостаточно хорошо понимают, как необходимо строить коммуникации, не достаточно хорошо умеют планировать и прогнозировать контакты и их результаты, а также ориентироваться в измененных коммуникативных условиях. Содержательный блок коммуникативной деятельности связан с поведением, и, как видно, поведение детей при взаимодействии недостаточно и слабо развито, имеет выраженный произвольный характер. То есть коррекцию необходимо направить на выработку произвольного поведения.

– По развитию инструментальной коммуникативной деятельности большая доля дошкольников экспериментальной группы 40% обладают

средним уровнем и 30% низким уровнем коммуникативных умений, связанных с неумением грамотно, точно и ясно реализовывать коммуникативные действия, с вербальными и невербальными коммуникациями, с умением контролировать свою агрессию и способностью убеждать. То есть у большинства детей экспериментальной группы недостаточно и слабо развито владение вербальными средствами.

– Согласно рефлексорным показателям коммуникативных трудностей половина всех детей (50%) обладает средним уровнем способностей к самоанализу, наблюдению за своим поведением, неспособностью к самовыражению и нежеланию изменять собственные формы межличностного взаимодействия. Рефлексорный уровень показывает уровень рефлексии детей. Как видно, у большинства детей экспериментальной группы средний, низкий и даже очень низкий уровень рефлексии, то есть осознания своих ошибок в коммуникации и желания изменить их.

Итак, исследование коммуникативных трудностей детей экспериментальной группы позволило определить направления для коррекционной работы, которыми стали следующие:

- коррекция аффективной сферы и формирование адекватной самооценки;
- формирование навыков произвольного поведения;
- развитие владения речью, вербальными и невербальными средствами, формирование асертивности;
- развитие рефлексии, выработка умения оценивать свое поведение и управлять эффективным взаимодействием.

Как отмечает М.И. Лисина, особенности коммуникаций дошкольников со сверстниками и взрослыми имеют различия [41]. Поэтому были исследованы коммуникативные способности дошкольников в процессе разных видов деятельности (в режимные моменты, организованная деятельность и свободная деятельность) при взаимодействии с родителями, с

педагогом и со сверстниками. При этом под режимными моментами подразумевается режим пребывания детей в дошкольном учреждении; под организованной деятельностью – мероприятия, организованные педагогами (игры, обучение, творчество и т.п.); под свободной деятельностью – время свободного общения, без организации взрослых.

Для исследования общения с родителями, взрослыми и сверстниками был посчитан средний балл по всем видам коммуникативной деятельности для каждого дошкольника. Результаты коммуникативности по базовым, содержательным, инструментальным и рефлексивным показателям дошкольников экспериментальной группы в режимные моменты представлены в таблице Б.5, в течение организованной деятельности в таблице Б.6, во время свободной деятельности в таблице 2.7 приложения 2. По средним показателям были построены графики, отражающие развитие коммуникативных видов деятельности (базовых, содержательных, инструментальных и рефлексивных) в разные режимные моменты, когда за детьми можно было наблюдать (рисунок 2).

Деятельность в режимные моменты отражает коммуникативные качества дошкольников во время соблюдения распорядка дня, принятого в дошкольном учреждении. Организованная деятельность – это деятельность во время занятий с педагогами, психологом, логопедом. Свободная деятельность включает в себя свободное общение с педагогами, логопедом, психологом и со сверстниками.

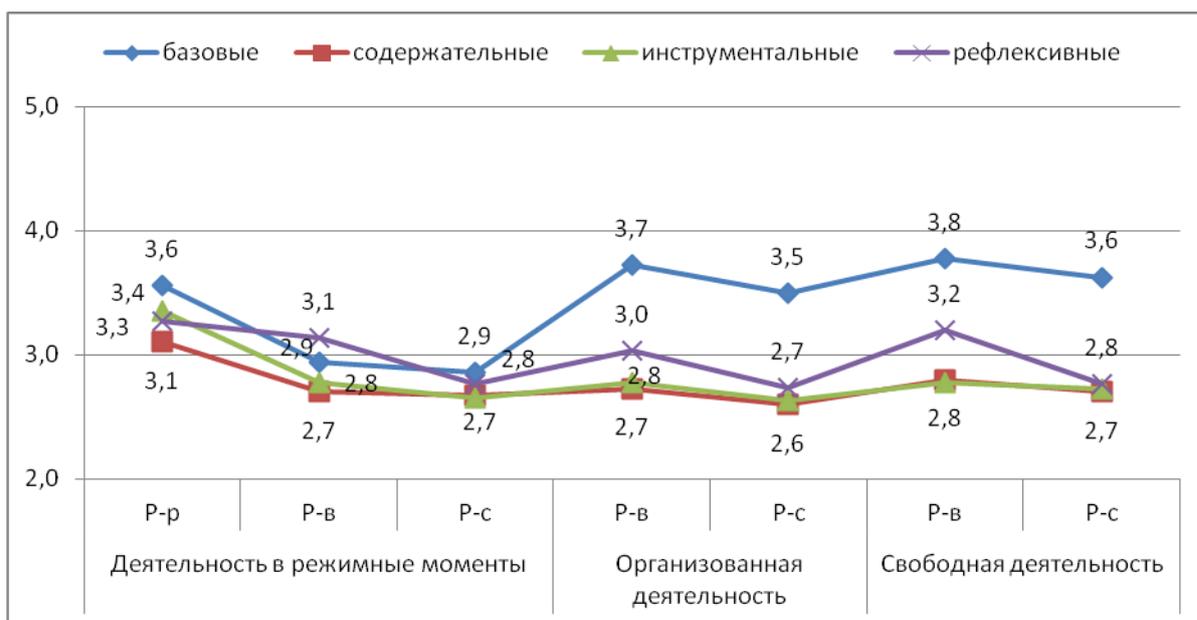


Рисунок 2 – Результаты развития коммуникативной деятельности детей в экспериментальной группе по показателям в разных видах деятельности на начальном этапе, средний балл

Как видно, по всем показателям наиболее развиты базовые показатели коммуникации во время организованной и свободной деятельности, в режимные моменты наиболее развита коммуникация с родителями, наименее со сверстниками, уровень развития этих видов коммуникаций средний. Коммуникативные способности по содержательным и инструментальным показателям во всех видах деятельности при общении с взрослыми и со сверстниками не имеют различий и развиты наиболее слабо по сравнению с базовыми и рефлексивными умениями.

Результаты выраженности показателей коммуникативных трудностей в контрольной группе на начальном этапе представлены на рисунке 3.

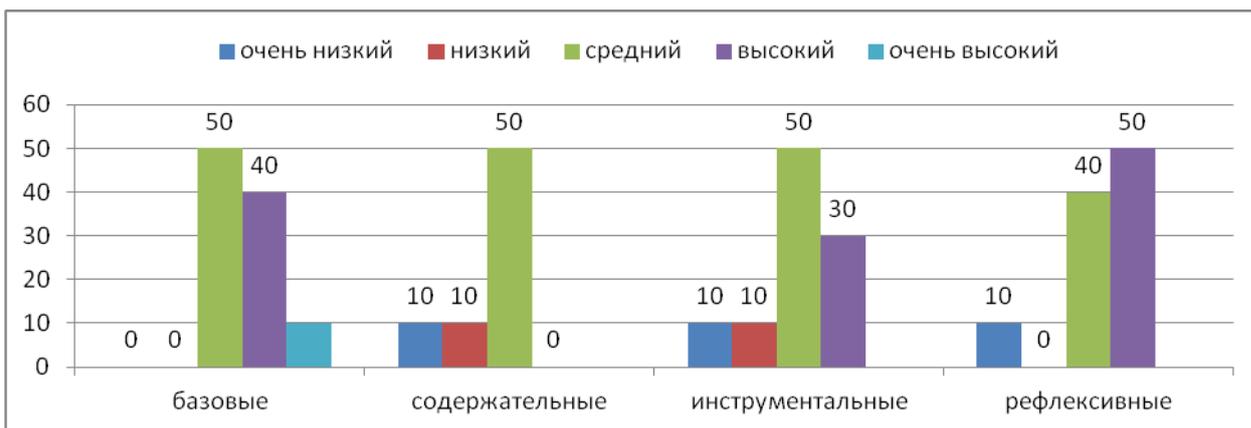


Рисунок 3 – Коммуникативное развитие по уровням на начальном этапе в контрольной группе, в %

Результаты исследования коммуникативных трудностей показали, что в контрольной группе:

– Согласно исследованию 50% детей имеют среднюю, 40% высокую и 10% очень высокую выраженность базовых коммуникативных показателей, то есть эти дети достаточно легко идут на контакт, умеют сопереживать и сочувствовать другим, умеют сотрудничать, принимать помощь и оказывать ее другим. Как видно, у всех детей хорошо развиты базовые показатели коммуникативных навыков.

– Согласно содержательным показателям наибольшая доля детей (50%) обладают средней, низкой (10%) и очень низкой (10%) способностью пользоваться коммуникативными знаниями, умением прогнозировать и планировать взаимодействия, низким и средним самоконтролем и невысокой способностью к перестройке коммуникативной программы. Как видно, у дошкольников контрольной группы более высокий уровень произвольности в коммуникативных взаимодействиях.

– Инструментальная сторона коммуникации у большинства дошкольников контрольной группы развита достаточно хорошо: 50% обладают средним уровнем и 30% высоким уровнем коммуникативных умений, связанных с неумением грамотно, точно и ясно реализовывать

коммуникативные действия, с вербальными и невербальными коммуникациями, с умением контролировать свою агрессию и способностью убеждать. То есть у большинства детей контрольной достаточно хорошо развиты речевые навыки взаимодействия.

– На рефлексорном уровне коммуникации половина всех детей (50%) обладает высоким и 40% средним уровнем способностей к самоанализу, наблюдению за своим поведением, неспособностью к самовыражению и нежеланию изменять собственные формы межличностного взаимодействия. Как видно, у большинства детей контрольной группы средний и высокий уровень рефлексии, то есть осознания своих ошибок в коммуникации и желания изменить их. То есть рефлексия дошкольников контрольной группы развита достаточно хорошо и превышает уровень рефлексии детей из контрольной группы.

Итак, в начале исследования в контрольной группе коммуникативные умения сформированы на более высоком уровне по сравнению с экспериментальной группой, что можно увидеть по выраженности среднеарифметических показателей в целом по обеим группам на графике (рисунок 4). По рисунку видно, что у детей из обеих групп наиболее сформированы базовый и рефлексорный уровни, однако, несмотря на одинаковый средний уровень, в контрольной группе их выраженность выше. Наименее развиты содержательные и инструментальные показатели коммуникативности, в обеих группах они относятся к среднему уровню.

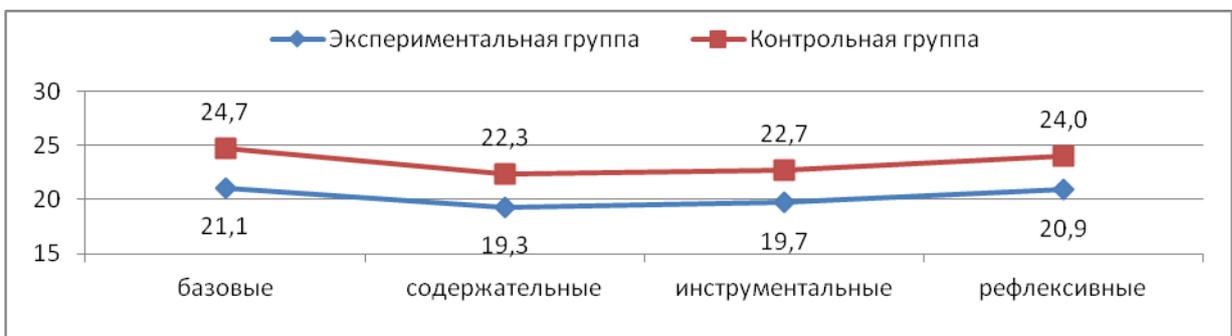


Рисунок 4 – Выраженность средних показателей коммуникативности в экспериментальной и контрольной группах, в баллах

Таким образом, уровень коммуникативных умений в контрольной группе выше по содержательным и коммуникативным показателям. Для выявления более конкретных коммуникативных трудностей в экспериментальной группе, было проведено сравнение среднеарифметических показателей по содержательным и инструментальным показателям в обеих группах.

Для определения достоверности различий был использован U-критерий Манна-Уитни, который использовался для сравнения показателей экспериментальной и контрольной групп по всем видам коммуникативных трудностей. Критические значения для $n_1=n_2=10$ $U_{0,01}=19$ и $U_{0,05}=27$. Достоверными считаются те эмпирические значения, которые меньше критического с точностью до 5%, и более достоверными, которые меньше критических с точностью до 1%.

Согласно полученных результатов для базового уровня $U_{\text{эмп}}=30,5$, что больше критических значений, то есть различия развития коммуникации на базовом уровне в обеих группах не являются статистически значимыми, поэтому можно говорить о схожести сформированности базового уровня коммуникативности.

Для содержательного уровня $U_{\text{эмп}}=32,5$, то есть различия развития коммуникации на содержательном уровне в обеих группах не являются статистически значимыми, поэтому можно говорить о схожести сформированности содержательных показателей коммуникативности.

Для инструментальной уровня $U_{\text{эмп}}=31$, то есть различия развития коммуникации на содержательном уровне в обеих группах не являются статистически значимыми, поэтому можно говорить о схожести сформированности инструментальных показателей коммуникативности.

Для рефлексивного уровня $U_{\text{эмп}}=32$, то есть различия развития коммуникации на содержательном уровне в обеих группах не являются статистически значимыми, поэтому можно говорить о схожести сформированности рефлексивных показателей коммуникативности.

Итак, коммуникативные показатели в обеих группах не имеют статистически значимых различий, что позволяет говорить о равных начальных условиях исследования по развитию коммуникативных показателей.

Результаты исследования методикой «Оценка вербальных трудностей» отражены в *приложении 4*. По полученным данным, дошкольники из обеих групп обладают низким и средним уровнем развития речи, результаты отражены на рисунке 5.

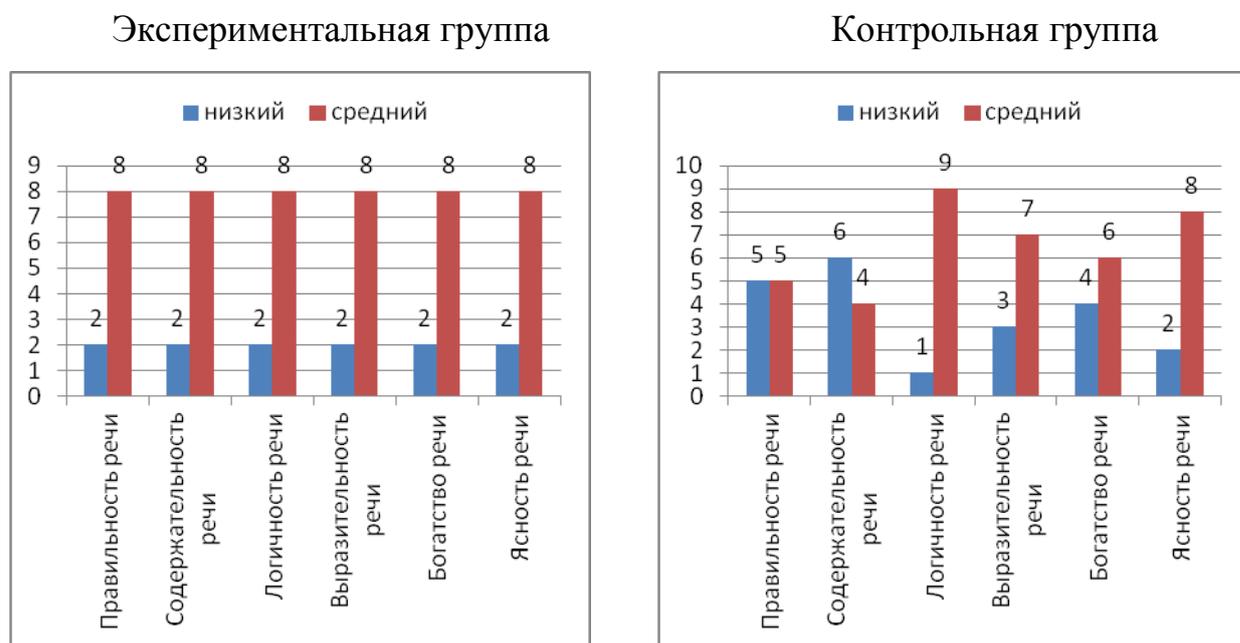


Рисунок 5 – Характеристики речевого развития на начальном этапе

Итак, в экспериментальной группе у 8 человек существуют некоторые отклонения от литературной нормы, а у 2 человек – есть затруднения в выражении собственных мыслей при характеристике правильности, содержательности, логичности, выразительности речи, ее богатства и ясности. В контрольной группе меньше дошкольников со средним уровнем правильности речи (5 человек), ее содержательности (4 человек), выразительности (7 человек), богатства речи (6 человек), ясности речи (8 человек), больше дошкольников со средним уровнем логичности речи (9 человек).

По средним значениям характеристик речи в экспериментальной и контрольной группах были построены графики, которые отражены на рисунке 6.

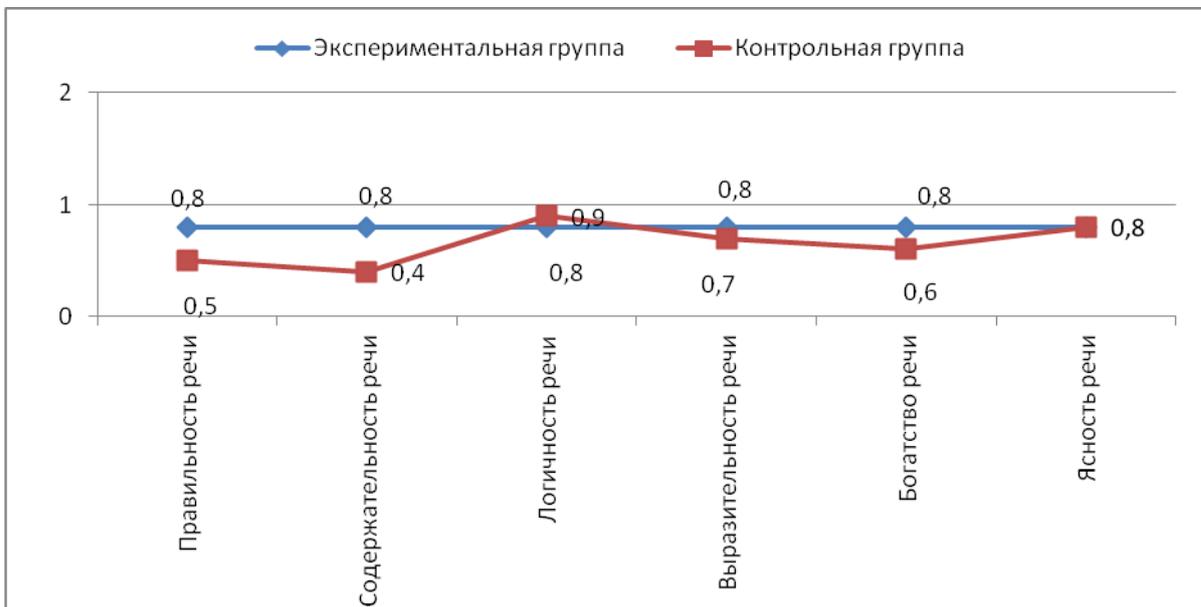


Рисунок 6 – Выраженность характеристик речи в обеих группах на начальном этапе

По рисунку видно, что в контрольной группе в целом больше вербальных трудностей, статистическую достоверность чего требуется проверить с помощью методов математической статистики (U критерий Манна-Уитни).

Для правильности речи $U_{эмп}=35$, для содержательности $U_{эмп}=30$, для выразительности $U_{эмп}=45$, для логичности речи $U_{эмп}=45$, для богатства речи $U_{эмп}=40$, для ясности речи $U_{эмп}=50$. При сравнении с критическими значениями видно, что все эмпирические значения выше критических, то есть статистически значимые различия в развитии речи детей из обеих групп отсутствуют.

Результаты исследования экспериментальной и контрольной методикой «Личностный профиль ребенка» отражены в *приложении 3*. Согласно полученным результатам данные по группам распределились следующим образом:

1. В экспериментальной группе:

- больше проявляется агрессивность у 7 человек, миролюбие – у 3 человек;
- в большей степени проявляется тревожность у 7 человек, спокойствие – у 3 человек;
- в большей степени проявляется конформизм у всех дошкольников;
- в большей степени проявляется отстраненность у всех дошкольников;
- в большей степени проявляется стереотипность у всех дошкольников;
- в большей степени проявляется индивидуализм у всех дошкольников;
- в большей степени проявляется ригидность у всех дошкольников.

2. В контрольной группе:

- больше проявляется агрессивность у 8 человек, миролюбие – у 2 человек;
- в большей степени проявляется тревожность у 8 человек, спокойствие – у 2 человек;
- в большей степени проявляется конформизм у 8 человек, лидерство – у 2 человек;
- в большей степени проявляется отстраненность у 9 человек, вовлеченность – у 1 человека;
- в большей степени проявляется стереотипность у 8 человек, креативность – у 2 человек;
- в большей степени проявляется индивидуализм у 9 человек, сотрудничество – у 1 человека;
- в большей степени проявляется ригидность у всех дошкольников.

Итак, в контрольной группе больше детей с более развитой агрессивностью, тревожностью, в отличие от экспериментальной группы в

контрольной есть дети с более развитым лидерством, вовлеченностью, креативностью и сотрудничеством.

Для характеристики групп по преобладанию личностных качеств по средним арифметическим показателям экспериментальной и контрольной групп по 7 шкалам были построены профили представителей обеих групп, которые отражены на рисунке 7.

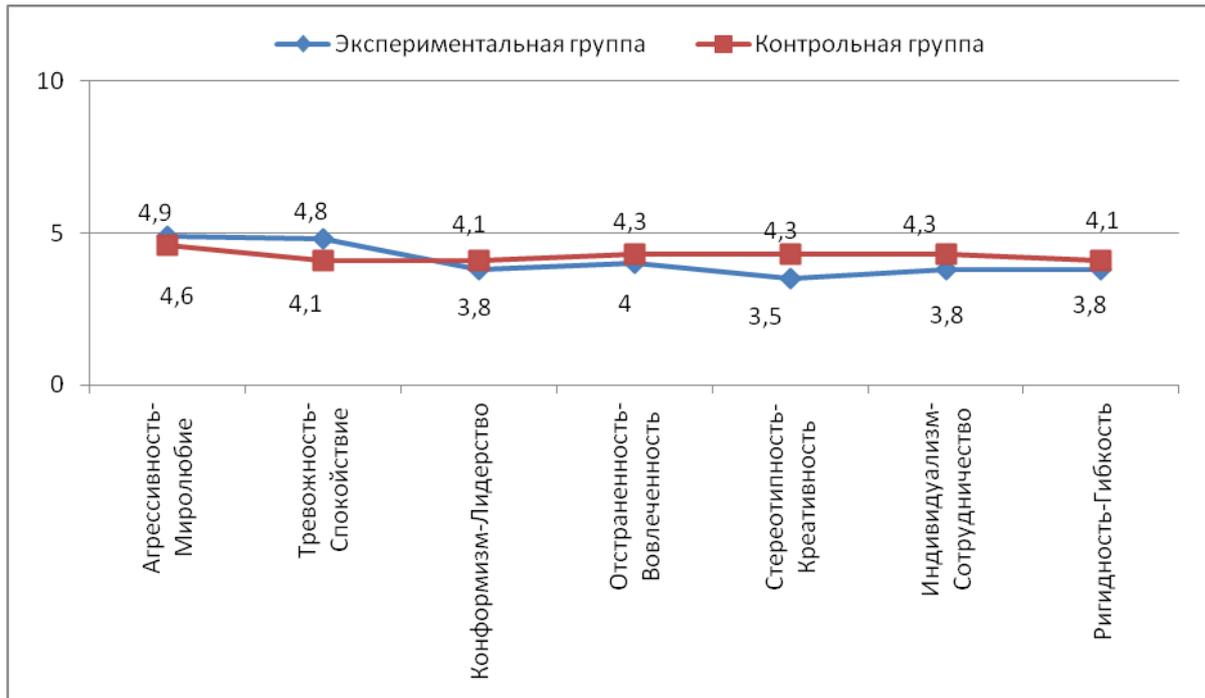


Рисунок 7 – Личностные профили типичных представителей экспериментальной и контрольной групп

Как видно по профилям, отличия в выраженности личностных характеристик у типичных представителей обеих групп незначительные, и сдвинуты ближе к левому полюсу (относительно методики), который характеризуется следующими качествами: агрессивность, тревожность, конформность, отстраненность, стереотипность, индивидуализм и ригидность. При этом по уровням выраженности личностных характеристик можно выявить сходство и различия у типичных представителей экспериментальной и контрольной групп:

– ведущими личностными характеристиками, которые выражены сильнее будут те, что ближе к левому полюсу шкалы, в экспериментальной группе такой характеристикой является стереотипность и конформизм, а в контрольной группе тревожность, конформизм и ригидность;

– агрессивность у представителей обеих групп носит ситуативный характер;

– тревожность в норме;

– в обеих группах наблюдается зависимость в некоторой степени от мнения и требований окружающих, неспособны выразить свое мнение, легко отказываются от своего желания;

– в обеих группах наблюдается склонность больше наблюдать за деятельностью других детей, но не участвовать в ней, однако, наблюдается интерес к деятельности других детей;

– в экспериментальной группе преобладает стереотипность поведенческих манер, в контрольной группе возможно ситуативное проявление креативности;

– в экспериментальной группе преобладает нежелание участвовать в совместной деятельности, а в контрольной – навыки сотрудничества, пусть и слабо, но развиты;

– в экспериментальной группе в некоторой степени свойственна долгая адаптация к новым условиям, а в контрольной упрямство проявляется ситуативно.

Как видно по исследованию, личностные характеристики детей из обеих групп различаются незначительно, что уравнивает условия проведения исследования. Слабость различия может быть объяснена тем, что дети из обеих групп в равной степени можно отнести к одной группе риска речевых и коммуникативных нарушений, обусловленных семейными факторами.

Результаты исследования методикой «Диагностика неконструктивного поведения» отражены в *приложении 5*. По выраженности того или иного типа поведения было определено, присуще данное поведение дошкольнику или нет. Результаты наличия неконструктивного поведения в экспериментальной и контрольной группах отражены на рисунке 8.



Рисунок 8 – Результаты наличия неконструктивного поведения

Как видно, различия у дошкольников обеих групп неконструктивных видов поведения незначительные: в контрольной группе больше детей с конформным и импульсивным поведением, которые проявляются как отсутствие своего мнения или низкий контроль поведения. В контрольной группе меньше детей с протестным и демонстративным поведением.

По средним показателям можно определить наиболее выраженное неконструктивное поведение в каждой из групп (рисунок 9).

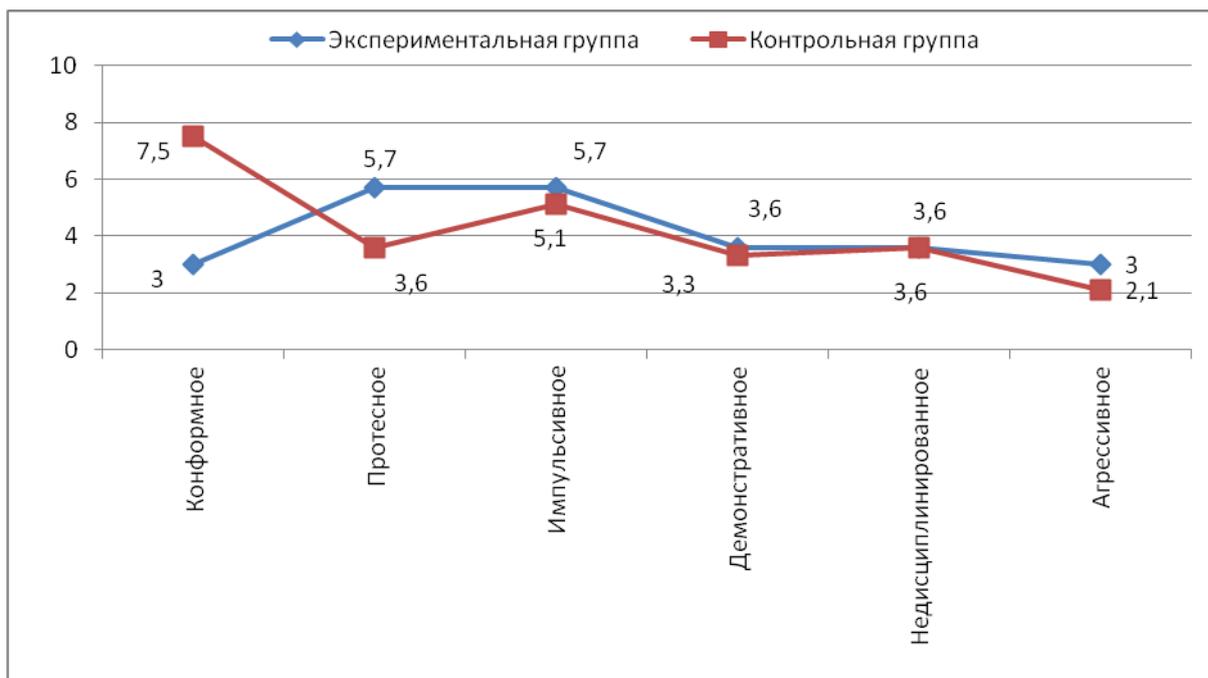


Рисунок 9 – Профили неконструктивного поведения дошкольников обеих групп

По средним показателям наиболее выражено в экспериментальной группе протестное и импульсивное поведение, меньше всего – агрессивное. В контрольной группе наиболее выраженным является конформное поведение, а наименее – агрессивное. Самая большая разница по выраженности конформного и протестного поведения, по остальным видам неконструктивного поведения разница незначительная. Для определения статистически значимых различий был использован U критерий Манна-Уитни. Для конформного поведения $U_{\text{эмп}}=25,5$, что меньше критического с точностью до 5%, а для протестного поведения – $U_{\text{эмп}}=35$, что больше критических. То есть статистически значимые различия существуют по конформному поведению: у дошкольников из контрольной группы выше уровень конформности.

Исследование А.Г. Самохваловой показало, что в дошкольном возрасте преобладает импульсивное и деструктивное поведение, которое обуславливает трудности в таких коммуникациях, как проявление эмпатии, взаимопонимания, самоконтроля и самонаблюдения, коммуникативного

планирования. Наше исследование показало, что у детей с тяжелыми нарушениями речи чаще всего свойственны такие типы неконструктивного поведения, как импульсивное (4 человека), конформное (6 человек) и протестное (3 человека). Поэтому было решено провести факторный анализ с целью определения взаимосвязи коммуникативного поведения и вербальных трудностей и неконструктивного поведения и личностных характеристик. Для этого использовался коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена. Исследование проводилось в целом по всей выборке старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, то есть для 20 человек. Критические значения для группы в 20 человек следующие: $R_{0,01}=0,57$ и $R_{0,05}=0,45$, эмпирические значения меньше критических свидетельствуют о статистически значимой корреляции. Результаты вычисления коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена отражены в таблице 7.1 *приложения 7*. Согласно полученным результатам можно отметить следующие закономерности взаимосвязи неконструктивного поведения с коммуникативным и речевым развитием у детей с ОНР:

– Существует статистически значимая корреляция между содержательными показателями коммуникативного поведения и протестным ($R_s=-0,49$) и недисциплинированным ($R_s=-0,49$) поведением. Обратная корреляция свидетельствует о том, что чем лучше сформированы коммуникативные процессы, способствующие анализу и пониманию коммуникативных условий, постановки цели и генерированию коммуникативных программ, тем реже и в меньшей степени поведение ребенка сопровождается упрямством, негативизмом, нарушением общественных правил и социально одобряемого поведения.

– Существует статистически значимая корреляция между рефлексивными показателями коммуникативного поведения и такими видами неконструктивного поведения как протестное ($R_s=0,63$), импульсивное ($R_s=0,56$) и недисциплинированное ($R_s=0,52$). Прямая

корреляция свидетельствует о том, что эти типы неконструктивного поведения старших дошкольников группы компенсирующей направленности сильнее проявляются у тех детей, которые обладают достаточно хорошей рефлексией, то есть понимают, что они делают и совершают неконструктивные действия достаточно осознанно.

– Существует статистически значимая корреляция между конформным поведением и содержательностью речи ($R_s=-0,47$). Обратная корреляция свидетельствует о том, что чем менее выраженность конформного поведения, тем более развита способность ребенка формировать собственные высказывания с отсутствием лишних слов и повторов, с использованием личных переживаний и мыслей. То есть умение высказывать свои мысли способствует высокому уровню содержательности речи.

– Существует статистически значимая корреляция между логичностью речи и агрессивным поведением ($R_s=0,46$). Прямая корреляция говорит о том, что чем лучше сформировано умение последовательно и четко формулировать свою речь, тем более агрессивным и противоречащим нормам является поведение ребенка. Существует статистически значимая корреляция между выразительностью речи и демонстративным ($R_s=0,51$) и агрессивным (активным) ($R_s=0,49$) поведением при взаимодействии. То есть чем выше способность дошкольника использовать в своей речи интонацию, темп и громкость для передачи настроения, умения выражать свою эмпатию, тем более демонстративным и агрессивным является его поведение. Так как демонстративность может проявляться как кривляние и вычурность, то есть показательные действия перед взрослыми, то можно говорить об эффективности воздействия взрослых на выразительность речи детей с демонстративным поведением.

– Существует статистически значимая корреляция между богатством речи и демонстративным поведением ($R_s=0,46$). То есть чем выше желание ребенка действовать напоказ перед взрослыми, тем разнообразнее он

использует речевые средства (использование синонимов, прилагательных, оборотов речи).

– Существует статистически значимая корреляция между ясностью речи и демонстративным ($R_s=0,51$) и агрессивным поведением ($R_s=0,49$). Прямая корреляция свидетельствует о том, что чем сильнее проявляется демонстративное и агрессивное поведение, тем более понятные средства речи используют дошкольники.

Факт оказания положительного влияния агрессивного поведения на логичность, выразительность и ясность был непонятен, поэтому была проверена взаимосвязь агрессивного поведения с личностными особенностями старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Проверка проводилась методом ранговой корреляции Ч. Спирмена. В результате проверки обнаружилась значимая корреляция между такими характеристиками личности как лидерство ($R_s=0,76$), вовлеченность ($R_s=0,72$), креативность ($R_s=0,84$) и сотрудничество ($R_s=0,75$). То есть можно говорить об агрессивности как активности в коммуникации, и корреляции между агрессивным поведением и логичностью, выразительностью логичностью речи.

Исследование взаимоотношения личностных характеристик старших дошкольников на коммуникативное и речевое развитие показало, что:

– Существует статистически значимая корреляция между базовыми показателями коммуникации и такими характеристиками личности как конформизм-лидерство ($R_s=0,53$), стереотипность-креативность ($R_s=0,56$), индивидуализм-сотрудничество ($R_s=0,73$) и ригидность-гибкость ($R_s=0,46$). Прямая корреляция говорит о том, что такие характеристики личности как лидерство, креативность, сотрудничество и гибкость способствуют более эффективному решению трудных коммуникативных задач (эмпатии, вступлению в контакт, неадекватной самооценкой), а такие характеристики

как конформизм, стереотипность, индивидуализм и ригидность, препятствуют формированию базовых показателей коммуникативности.

– Существует статистически значимая корреляция между содержательными характеристиками коммуникативности и такими характеристиками как конформизм-лидерство ($R_s=0,68$), отстраненность-вовлеченность ($R_s=0,59$), стереотипность-креативность ($R_s=0,6$), индивидуализм-сотрудничество ($R_s=0,71$), ригидность-гибкость ($R_s=0,45$). Прямая корреляция свидетельствует о том, что наличие у дошкольников развитых когнитивных процессов, способствующих анализу и пониманию коммуникативных условий, постановке цели и генерированию коммуникативных программ, взаимосвязано с развитыми характеристиками лидерства, вовлеченности, креативности и гибкости. Препятствуют развитию содержательных коммуникативных показателей такие характеристики личности как конформизм, отстраненность, стереотипность, индивидуализм и ригидность.

– Существует статистически значимая корреляция между инструментальными характеристиками коммуникативности и такими характеристиками личности как конформизм-лидерство ($R_s=0,6$), отстраненность-вовлеченность ($R_s=0,5$), стереотипность-креативность ($R_s=0,56$), индивидуализм-сотрудничество ($R_s=0,69$). Прямая корреляция свидетельствует, что сформированное умение реализовывать коммуникативные программы обусловлено такими характеристиками как лидерство, вовлеченность, креативность и сотрудничество. А неумение ребенка реализовывать коммуникативные программы обусловлено такими характеристиками, как конформизм, отстраненность, стереотипность и индивидуализм.

– Существует статистически значимая корреляция между инструментальными характеристиками коммуникативности и такими характеристиками личности как агрессивность-миролюбие ($R_s=0,52$),

тревожность-спокойствие ($R_s=0,5$), конформизм-лидерство ($R_s=0,45$), отстраненность-вовлеченность ($R_s=0,65$), стереотипность-креативность ($R_s=0,52$), индивидуализм-сотрудничество ($R_s=0,79$), ригидность-гибкость ($R_s=0,68$). То есть достаточно хорошо сформированные способности к анализу, наблюдению и изменению своего поведения в коммуникации обусловлено такими характеристиками личности как миролюбие, спокойствие, лидерство, вовлеченность, креативность, сотрудничество, гибкость. А трудности произвольного поведения в общении обусловлены такими характеристиками как агрессивность, тревожность, конформизм, отстраненность, стереотипность, индивидуализм, ригидность.

– Существует статистически значимая корреляция между правильностью речи и такими личностными характеристиками как конформизм-лидерство ($R_s=0,70$), отстраненность-вовлеченность ($R_s=0,46$), стереотипность-креативность ($R_s=0,49$), индивидуализм-сотрудничество ($R_s=0,53$). Прямая корреляция говорит о том, что чем лучше сформировано умение последовательно и четко формулировать свою речь, тем более выражены такие характеристики как лидерство, вовлеченность, креативность, сотрудничество. А конформизм, отстраненность, стереотипность, индивидуализм препятствуют развитию правильности речи.

– Существует статистически значимая корреляция между содержательностью речи и такими характеристиками личности как конформизм-лидерство ($R_s=0,85$), отстраненность-вовлеченность ($R_s=0,46$), стереотипность-креативность ($R_s=0,56$). То есть умение дошкольников строить свои высказывания максимально содержательно обусловлено такими характеристиками как лидерство, вовлеченность, креативность. А препятствуют формированию содержательности речи конформизм, отстраненность, стереотипность.

– Существует статистически значимая корреляция между логичностью речи и такими характеристиками личности как агрессивность-миролюбие

($R_s=0,46$), конформизм-лидерство ($R_s=0,68$), отстраненность-вовлеченность ($R_s=0,55$), стереотипность-креативность ($R_s=0,56$), индивидуализм-сотрудничество ($R_s=0,66$), ригидность-гибкость ($R_s=0,52$). Итак, на умение логично выстраивать речевые высказывания у дошкольников оказывает наличие таких характеристик личности как миролюбие, лидерство, вовлеченность, креативность, сотрудничество, гибкость, а препятствуют логичности речи агрессивность, конформизм, отстраненность, стереотипность, индивидуализм, ригидность.

– Существует статистически значимая корреляция между выразительностью речи и такими характеристиками личности как конформизм-лидерство ($R_s=0,56$) и стереотипность-креативность ($R_s=0,56$). Речь старших дошкольников более эмоциональна, в ней используются разные интонации, громкость и темп, она способна передавать настроение ребенка при наличии у него следующих характеристик: лидерство и креативность, бедность выразительности речи обусловлена такими характеристиками как конформизм и стереотипность.

– Существует статистически значимая корреляция между богатством речи и такими характеристиками как агрессивность-миролюбие ($R_s=0,5$), конформизм-лидерство ($R_s=0,83$), отстраненность-вовлеченность ($R_s=0,57$), стереотипность-креативность ($R_s=0,64$), индивидуализм-сотрудничество ($R_s=0,55$). Речь исследуемых детей богаче, если они обладают следующими характеристиками личности: миролюбие, лидерство, вовлеченность, креативность и сотрудничество. Бедность речевых высказываний обусловлена наличием у детей агрессивности, конформизма, отстраненности, стереотипности, индивидуализма.

– Существует статистически значимая корреляция между ясностью речи и такими характеристиками речи как конформизм-лидерство ($R_s=0,76$), отстраненность-вовлеченность ($R_s=0,72$), стереотипность-креативность ($R_s=0,84$), индивидуализм-сотрудничество ($R_s=0,59$). Итак, чем более

понятные средства речи используют дошкольники, тем более развиты такие характеристики личности как лидерство, вовлеченность, креативность, сотрудничество. Низкая ясность речи у детей со следующими характеристиками: конформизм, отстраненность, стереотипность, индивидуализм.

Подводя итоги исследования влияния личностных характеристик речи на коммуникативные показатели и речевое развитие можно отметить, что такие характеристики как конформизм-лидерство, отстраненность-вовлеченность, стереотипность-креативность и индивидуализм-сотрудничество оказывают воздействие на речевое и коммуникативное развитие детей старшего дошкольного возраста группы компенсирующей направленности. Неконструктивное поведение в меньшей степени оказывает воздействие на коммуникативное и речевое развитие детей.

Таким образом, на начальном этапе исследования можно говорить о схожести экспериментальной и контрольной групп по коммуникативному поведению в таких показателях как коммуникативное развитие, вербальные коммуникативные трудности, личностные характеристики и неконструктивное поведение во взаимодействии. Различия в группах существуют лишь по выраженности конформного поведения, которое выше в контрольной группе.

2.3. Разработка и реализация программы по развитию коммуникативного поведения детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями

Факторный анализ показал, что коммуникативное поведение детей с тяжелыми нарушениями речи можно корректировать посредством развития речи и коммуникативных способностей.

Исследование коммуникативных трудностей детей экспериментальной группы позволило определить направления для коррекционной работы, которыми стали следующие:

- коррекция аффективной сферы и формирование адекватной самооценки;
- формирование навыков произвольного поведения;
- развитие владения речью, вербальными и невербальными средствами, формирование ассертивности;
- развитие у детей рефлексии, вырабатывать умения оценивать свое поведение и управлять эффективным взаимодействием;
- развитие у детей таких качеств как лидерство, креативность, сотрудничество и гибкость для повышения эффективности детей в решении трудных коммуникативных задач;
- развитие у детей вовлеченности, так как она будет способствовать умению прогнозировать течение коммуникации;
- развитие у детей способности к сотрудничеству, так как оно способствует умению устанавливать коммуникации и реализовывать себя в них;
- развитие у детей миролюбия и спокойствия, так как они способствуют формированию произвольного поведения в общении.

На основании полученных данных речевого и коммуникативного развития была разработана адаптированная основная образовательная программа, основной целью которой явилось развитие личности детей

дошкольного возраста в различных видах общения и деятельности с учетом их возрастных, индивидуальных, психологических и физиологических особенностей и осуществление квалифицированной коррекции нарушений речи.

Программа разработана с учетом следующих **принципов**:

- обеспечение условий для полноценного проживания ребенком всех этапов детства обогащение (амплификация) детского развития;
- построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования;
- содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений; поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;
- сотрудничество Организации с семьей;
- приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;
- принцип интеграции усилий специалистов (тесное взаимодействие и преемственность в работе);
- онтогенетический принцип, учитывает закономерности развития детской речи в норме.

При формировании Программы учтены следующие **подходы**:

- культурно-исторический подход [16];
- личностно-ориентированный подход [16;39;40;77];
- деятельностный подход [39;40];
- системный подход позволяет рассматривать Программу как систему, в которой все элементы взаимосвязаны. Один из главных признаков этой системы - её открытость.

Одним из целевых ориентиров адаптированной основной образовательной программы является преодоление трудностей в коммуникации, одной из основных ее задач - коррекция коммуникативного поведения на основе формирования у дошкольника общности со сверстниками и стремления к сотрудничеству с ними. Содержание психокоррекционной работы реализовывалось в образовательных областях «Социально – коммуникативное развитие», «Речевое развитие», где шло развитие речи, коммуникативных навыков, формирование личностных качеств, способствующих эффективному общению ребенка со сверстниками и взрослыми, способности к произвольности в поведении.

В адаптированную основную образовательную программу вошел цикл групповых занятий, направленный на развитие коммуникативных навыков дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. В основе данного цикла лежит программа коррекции коммуникативных трудностей А.Г. Самохваловой.

Согласно разработанной программе, в основе деятельности педагога-психолога лежит работа по сенсорному развитию, развитию высших психических функций, становлению сознания, развитию воображения и творческой активности, совершенствованию эмоционально-волевой сферы детей группы компенсирующей направленности. При развитии коммуникативного поведения педагог-психолог работал параллельно с учителем-логопедом. При разработке программы учитывались основные направления формирования коммуникативного поведения детей старшего дошкольного возраста: направленность коммуникации на сверстника, соблюдение четких границ взаимодействия, сохранение опережающей инициативы психолога, использование игровой деятельности при формировании коммуникативного поведения, опора на личностный тип отношения к сверстнику, обязательная осознанность и рефлексия дошкольником своего поведения.

Реализация программы по коррекции коммуникативного поведения дошкольников с общим недоразвитием речи строилась с соблюдением следующих принципов:

- толерантное отношение к ребенку;
- предоставление свободы для самовыражения ребенка;
- отсутствие оценки ребенка и его действий и поведения;
- отказ использования в работе реальных предметов и игрушек;
- отказ от соревнований между детьми и использования этого момента в играх [72].

Толерантное отношение во время игровой деятельности проявлялось в том, что во время занятий дети должны видеть и ощущать абсолютное его принятие со стороны взрослых и сверстников.

Для свободы самовыражения были созданы условия для беспрепятственного снятия своих эмоций, был использован творческий подход в решении проблемных ситуаций. В работе отсутствовало принуждение детей, так как оно могло вызвать реакции протеста, негативизма или замкнутости.

Отсутствие оценки способствовало тому, что дети сами анализировали коммуникативные ситуации, выбирали модели поведения, накапливая собственный коммуникативный опыт.

Для того, чтобы активизировать взаимодействие детей между собой, в работе с детьми отсутствовали реальные предметы и игрушки.

В соревновании друг с другом есть моменты сравнения и оценки, а также при этом дети демонстрируют конкурентные качества, ориентацию на оценку окружающих, что затрудняет взаимодействия со сверстниками. Поэтому в играх программы отсутствовали соревновательные моменты, исключены формы конкуренции.

Так как особенностью старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи является быстрая утомляемость, то при организации

занятий с педагогом-психологом не использовалось в одном занятии много игр. Для работы с детьми по развитию коммуникативных навыков использовалось время, когда дети находились в хорошем настроении, не были перевозбуждены и утомлены. Лучшим временем для этого является период в течение 20-25 минут после дневного сна.

Структура программы коррекции коммуникативного поведения представляет собой восемь блоков:

I блок. Невербальное общение. Отказ от речевых способов общения, использование невербальных средств (мимика, жесты и т.п.). Основной целью этого этапа является преодоление трудностей коммуникации невербальными средствами.

Этот этап был трудным для детей, так как, несмотря на тяжелые нарушения речи, речь является привычным способом коммуникации. Основные трудности были на этапе понимания жестыкуляции, мимики, позы собеседника. Проблемы детей в невербальном коммуникативном поведении связаны с установлением контакта, поэтому здесь были использованы игры на взаимодействие без речевого общения. Для детей с трудностями речевого взаимодействия этот метод взаимодействия является щадящим, так как здесь не нужно использовать речь.

II блок. Знакомство с эмоциями. Основной задачей данного блока занятий является обучение детей способам распознавания эмоций. В этом блоке использовались игры, направленные на знакомство с эмоциями человека, на осознание своих эмоций, распознавание эмоциональных реакций других людей и развитие умения адекватно выражать свои эмоции. Целью данного блока является преодоление трудностей в понимании внутреннего состояния собеседника, развитие способности различать свои эмоциональные состояния и контролировать их.

III блок. Наблюдение. Задачей этого блока является развитие внимания при наблюдении за другими детьми, интерпретация увиденного. Целью этого блока является развитие наблюдательности, внимательного отношения к

сверстнику, стремление понять и принять его, преодоление трудностей вступления в контакт, проявления эмпатии, формирование положительных установок на другого собеседника, развитие эмпатии. На этом этапе дети учатся внимательно наблюдать за сверстниками, стараясь замечать самые мелкие детали движений, мимики, интонаций своих ровесников, интерпретировать и понимать их.

IV блок. Эффективное взаимодействие. На этом этапе программы отрабатываются механизмы эффективного взаимодействия, способность к согласованности движений, действий, что требует ориентации на поведение партнеров, согласованности действий, перестройки собственных коммуникативных моделей. На данном этапе преодолеваются трудности, связанные с детским эгоцентризмом, трудности планирования, прогнозирования, самоконтроля, самоанализа, перестройки коммуникативной программы.

V блок. Развитие эмпатии. Этот блок направлен на развитие эмпатии и идентификации детей, погружение детей в общие для всех переживания – как радостные, так и тревожные. На этом этапе дети учатся «настраиваться на одну волну» со сверстниками, одинаково чувствовать коммуникативную ситуацию, сопереживать и соучаствовать друг другу. Целью данного этапа является преодоление трудностей в эмпатии; трудностей, связанных с отсутствием положительной установки на другого человека, с неадекватной самооценкой ребенка, с проявлением эгоцентризма или, напротив, повышенной эмоционально-личностной зависимостью от партнеров по общению.

VI блок. Помощь и поддержка. На этом этапе программы используются игры, в которых дети оказывают друг другу помощь и поддержку в трудных игровых ситуациях. Теперь дети получают навыки взаимодействия в трудных для них ситуациях, их учат не бояться трудностей, не стесняться обращаться за помощью к другим людям, сформировать готовность к взаимопомощи в различных жизненных обстоятельствах. На данном этапе преодолеваются

трудности вступлении в контакт, «коммуникативной автономности», нежелание согласовывать собственные коммуникативные действия с действиями партнера, трудности перестройки коммуникативной программы и рефлексии ситуации общения.

VII блок. Вербальная коммуникация. Работа с детьми построена на получении детьми навыков вербального выражения своего отношения к сверстнику, которое по правилам игры должно иметь исключительно положительный характер (комплименты, добрые пожелания, подчеркивание достоинств другого и пр.) На данном этапе преодолеваются трудности построения диалога, связанные с детской враждебностью, недоброжелательностью, соперничеством, вербальные, просодические и экстралингвистические трудности.

VIII блок. Развитие рефлексии и саморегуляции. Внимание в этом блоке сфокусировано на том, чтобы ребенок в коммуникативной деятельности не чувствовал тревоги, замкнутости, скованности, вел себя свободно, раскрепощенно, чувствовал себя защищенным, но в то же время контролировал свои проявления. Это возможно в том случае, если ребенок хорошо осознает свои чувства, желания, понимает значение и прогнозирует последствия своих коммуникативных действий. На данном этапе преодолеваются трудности рефлексивного уровня (самоанализа, самонаблюдения, самовыражения, и самоизменения) и трудности самоконтроля (преобладание импульсивных действий над произвольными, неспособность удерживать цель на протяжении всего коммуникативного процесса).

При проведении занятий было отмечено, что интерес дошкольников на начальном этапе больше всего был направлен не на сверстника, а на себя, сам процесс взаимодействия им казался непривычным. Поэтому в работе больше всего использовались игры на взаимодействие со сверстниками, направленные на совместную деятельность: сначала это были игры на

согласованность действий, потом на эмоциональное взаимодействие, затем на рефлекссию и самоконтроль коммуникативного поведения.

Так как ведущей деятельностью в старшем дошкольном возрасте является игра, то в работе с детьми были использованы игровые методы, рисование с комментированием, разыгрывание сценок с пантомимой, драматизация художественных произведений, развитие моторики, музыкально-ритмические упражнения. В программе использованы игры из трудов О.М. Дьяченко, О.Е. Смирновой, Т.А. Ломтевой, Н.В. Ключевой, Т.Н. Образцовой [26, 64, 42, 33;49].

В Программу вошли следующие мероприятия по коррекции коммуникативного поведения:

1. Цикл занятий с педагогом- психологом (24 занятия), целью которых стала коррекция коммуникативных трудностей ребенка на основе формирования у него чувства общности с другими детьми и стремления к сотрудничеству.

2. Цикл встреч «Учимся понимать друг друга» (10 встреч), целью которых является гармонизация взаимоотношений детей, педагогов, родителей и специалистов МАДОУ.

3. Драматизация художественных произведений с целью развития представлений и словаря эмоций воспитанников, использования выразительных движений: мимики, жестов, пантомимики.

План проведенных мероприятий по коррекции коммуникативного поведения представлен в *приложении 7*.

Одним из факторов развития коммуникативного поведения детей является семья, поэтому программа учитывает психолого-педагогическое сопровождение родителей, построенное на обучении их эффективному развитию навыков коммуникативности и методам развития речи у детей.

Исследование социальной ситуации развития в семьях детей группы компенсирующей направленности показало, что 9 из 10 детей воспитываются

в семьях группы риска. Работа с родителями и педагогами проводилась по следующим направлениям:

- повышение уровня компетентности родителей в вопросах особенностей психического развития детей с общим недоразвитием речи;
- коррекционно-педагогическая помощь родителям в воспитании детей с тяжелыми нарушениями речи;
- побуждение родителей к активному взаимодействию с педагогами и специалистами ДОУ;
- создание доверительной атмосферы взаимодействия семьи с коллективом дошкольного учреждения;
- индивидуальные консультации по оптимизации детско-родительских отношений в семье;
- консультации родителей по вопросам коррекции коммуникативного поведения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

В рамках реализации программы коррекции коммуникативного поведения дошкольников группы компенсирующей направленности был разработан и проведён цикл встреч «Учимся понимать друг друга». Поскольку 9 из 10 семей воспитанников относились к семьям группы риска, целью встреч стала гармонизация взаимоотношений детей, педагогов, родителей и специалистов МАДОУ.

В ходе встреч были организованы:

- Круглые столы «Я и мой ребёнок», «Секреты понимания»;
- Психогимнастические игры и этюды на сплочение коллектива «Прочь тревоги!», «Страна эмоций», «Страна счастья»;
- «Вместе – мы сила» (с участием инструктора по физической культуре);
- Встречи, направленные на возрождения славянских традиций:
- «Встречаем весну», «Ты катись, яичко» (с участием музыкального руководителя);

– Встречи с использованием элементов арт-терапии «Целительная сила искусства».

Одновременно в рамках реализации Программы совместно с родителями в рамках годового плана в течение учебного года были проведены различные мероприятия, праздники, утренники, походы; участие дошкольников и их родителей в проектах МАДОУ по нравственно – патриотическому воспитанию «Наша Родина – Россия, негасимая звезда», в проекте «Мы всё решаем сами».

Таким образом, реализуемая адаптированная основная образовательная программа учитывает возрастные, психофизические, речевые и личностные особенности детей при формировании коммуникативного поведения.

2.4. Обоснование эффективности программы по коррекции коммуникативного поведения детей

Контрольный этап исследования проводился в мае 2016 года перед выпуском детей из дошкольного учреждения. Целью контрольного этапа стало определение эффективности адаптированной основной образовательной программы для детей с тяжелыми нарушениями речи, которая была реализована в экспериментальной группе.

Результаты исследования коммуникативного развития методикой «Экспертная оценка коммуникативного развития ребенка» (А.Г. Самохвалова) отражены в таблицах 2.5-2.8 приложения 2.

Прежде чем сравнить качественные показатели коммуникативного и вербального развития детей группы компенсирующей направленности, необходимо представить результаты исследования. По результатам контрольного исследования коммуникативных трудностей детей экспериментальной группы были построены графики, которые отражены на рисунке 10.

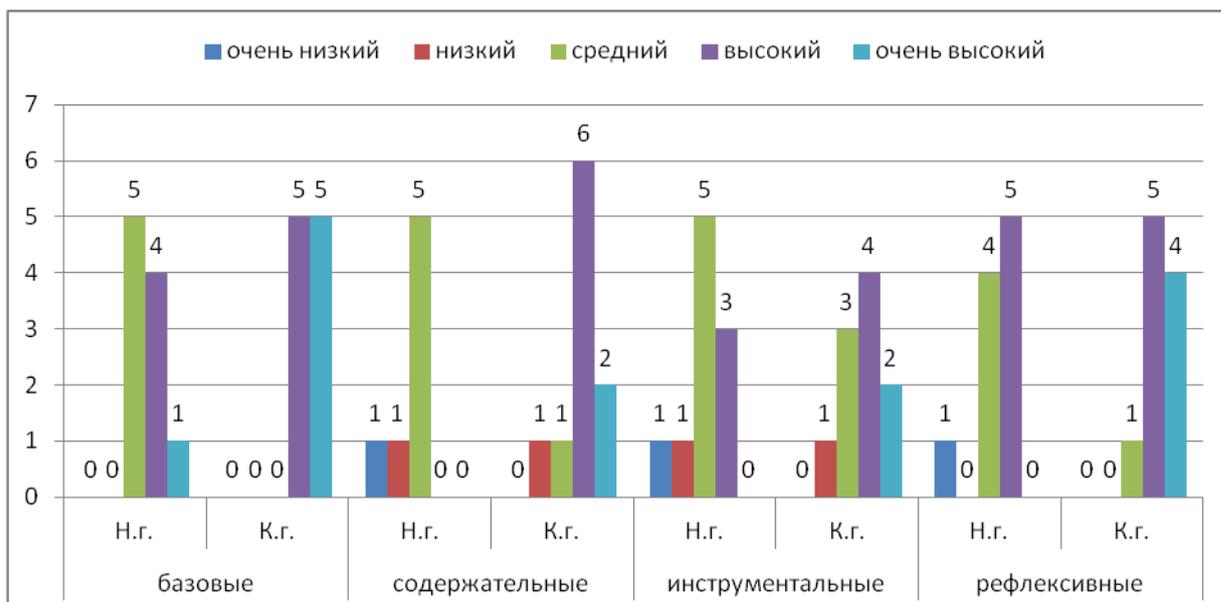


Рисунок 10 – Распределение коммуникативного развития по уровням на контрольном этапе исследования в экспериментальной группе

Согласно полученным результатам, видно, что:

– по базовым показателям коммуникативной деятельности увеличилось количество детей с высоким (с 4 до 5 человек) и очень высоким (с 1 до 5 человек) уровнем выраженности;

– по содержательным показателям коммуникативной деятельности увеличилось количество детей с высоким (с 0 до 6 человек) и очень высоким (с 0 до 2 человек) уровнем;

– по инструментальным показателям коммуникативной деятельности увеличилось количество детей с высоким (с 3 до 4 человек) и очень высоким (с 0 до 2 человек) уровнем выраженности;

– по рефлексивным показателям коммуникативной деятельности увеличилось количество детей с очень высоким (с 0 до 4 человек) уровнем выраженности.

Итак, на контрольном этапе исследования в экспериментальной группе наблюдается большой уровень сформированности личных качеств, способствующих решению трудных коммуникативных задач. Также заметно развитие когнитивных процессов, способствующих анализу и пониманию коммуникативных условий, постановке целей, формированию и реализации коммуникативных программ. У детей заметно повышение уровня оценки собственных коммуникативных действий.

Для достижения цели необходимо сравнить коммуникативное и вербальное развитие детей из экспериментальной группы на начальном этапе и по завершению исследования.

Для выявления статистически значимых достижений в развитии коммуникативных умений у дошкольников экспериментальной группы был применен U критерий Манна-Уитни. Результаты вычисления U критерия Манна-Уитни для групп коммуникативных умений отражены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты вычисления U критерия Манна-Уитни для групп коммуникативных умений

Показатели	U эмпирическое
Группа базовых коммуникативных умений	5,5**
Группа содержательных коммуникативных умений	11**
Группа инструментальных коммуникативных умений	8,5**
Группа рефлексивных коммуникативных умений	7**

* для $\rho \leq 0,05$

** для $\rho \leq 0,01$

Учитывая, что критические значения для группы 10 человек $U_{0,01}=19$ и $U_{0,05}=27$, можно отметить, что все полученные эмпирические значения критерия Манна-Уитни входят в зону значимости, то есть различия статистически достоверны, и можно говорить об эффективности исследования при развитии коммуникативных умений по базовым, содержательным, операционным и рефлексивным показателям.

Динамику развития коммуникации по видам деятельности и партнерам по взаимодействию у детей экспериментальной группы можно увидеть при сравнении средних показателей, которые отражены на рисунке 11.

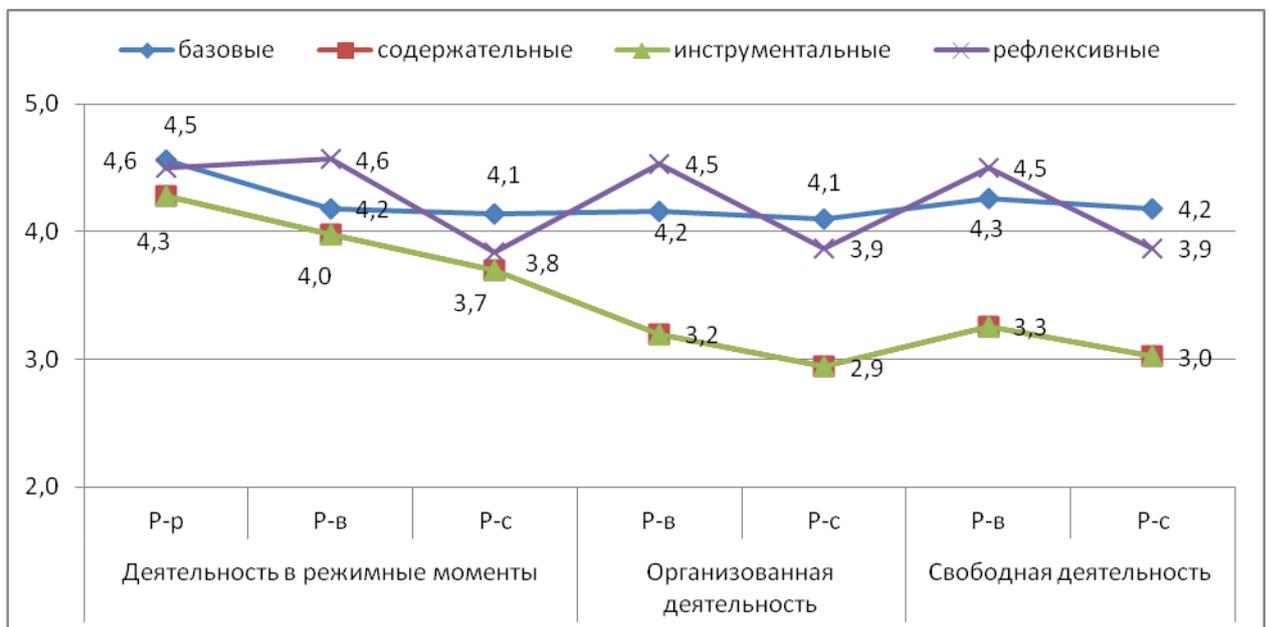


Рисунок 11 – Результаты развития коммуникативной деятельности по компонентам в разных видах деятельности на контрольном этапе исследования в экспериментальной группе

При сравнении результатов на начальном этапе исследования и после его завершения, видно, что уровень всех видов коммуникаций в экспериментальной группе на базовом уровне повысился до высокого, также повысился уровень рефлексивных видов коммуникативной деятельности с родителями и взрослыми. Такие виды коммуникативной деятельности, как содержательная и инструментальная развиты одинаково и к концу исследования виды коммуникации все еще развиты недостаточно, больше всего коммуникативных трудностей содержательного и инструментального видов в общении со сверстниками, что может затруднять в будущем адаптацию в школе.

Статистическая значимость изменений была проверена посредством U критерия Манна-Уитни, результаты которого отражены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты U критерия Манна-Уитни по динамике изменений в коммуникативных способностях экспериментальной группы

		базовые	содержательные	инструментальные	рефлексивные
Деятельность в режимные моменты	P-p	8,5**	13,5**	14**	13,5**
	P-в	8**	14**	11,5**	6**
	P-с	9,5**	10**	9**	7,5**
Организованная деятельность	P-в	7,5**	17**	9,5**	9**
	P-с	11**	15**	13**	8**
Свободная деятельность	P-в	4**	15,5**	8,5**	12**
	P-с	7,5**	11**	14**	12**

* для $p \leq 0,05$

** для $p \leq 0,01$

По результатам U критерия Манна-Уитни видно, что все изменения являются статистически значимыми с точностью 1% по всем показателям коммуникативности и по всем видам деятельности. То есть эффективность исследования по коммуникативному развитию можно считать подтвержденной. Наибольшая динамика изменений у дошкольников экспериментальной группы отмечена в свободных видах деятельности с взрослыми по базовым показателям, то есть можно говорить об отличной динамике сотрудничества с взрослыми, формированию у детей личностных качеств, способствующих эффективному преодолению трудностей в

коммуникативных актах. В режимное время наибольшая динамика наблюдается в рефлексии в деятельности с взрослыми. В организованной деятельности наибольшая динамика по базовым показателям взаимодействия с взрослыми.

Таким образом, адаптированную основную образовательную программу можно рекомендовать для работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

Эффективность ее по сравнению с контрольной группой была также проверена с помощью U критерия Манна-Уитни, результаты вычисления которого для контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе исследования представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты $U_{эмп}$ для контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе исследования

		базовые	содержательные	инструментальные	рефлексивные
Деятельность в режимные моменты	P-p	45,5	16**	40,5	42,5
	P-в	44	28	42,5	33
	P-с	46	29	43	39,5
Организованная деятельность	P-в	38	49,5	43	32
	P-с	50	45	40,5	41,5
Свободная деятельность	P-в	42	49,5	41,5	35,5
	P-с	47,5	46	43,5	41

* для $p \leq 0,05$

** для $p \leq 0,01$

При сравнении результатов изменений в коммуникативной деятельности в экспериментальной и контрольной группах можно отметить, что статистически значимые изменения наблюдаются лишь по содержательным показателям в режимные моменты деятельности при взаимодействии с взрослыми.

Таким образом, программа оказывает большее влияние на преодоление трудностей в общении с взрослыми, формирование умений прогнозировать, планировать и ориентироваться в коммуникационной деятельности в режимные моменты.

Результаты исследования уровня вербального развития экспериментальной группы отражены в таблице 4.2 *приложения 4*. По полученным результатам были посчитаны средние значения показателей вербального развития детей экспериментальной группы на начальном и контрольном этапах исследования. Результаты отражены на рисунке 12.

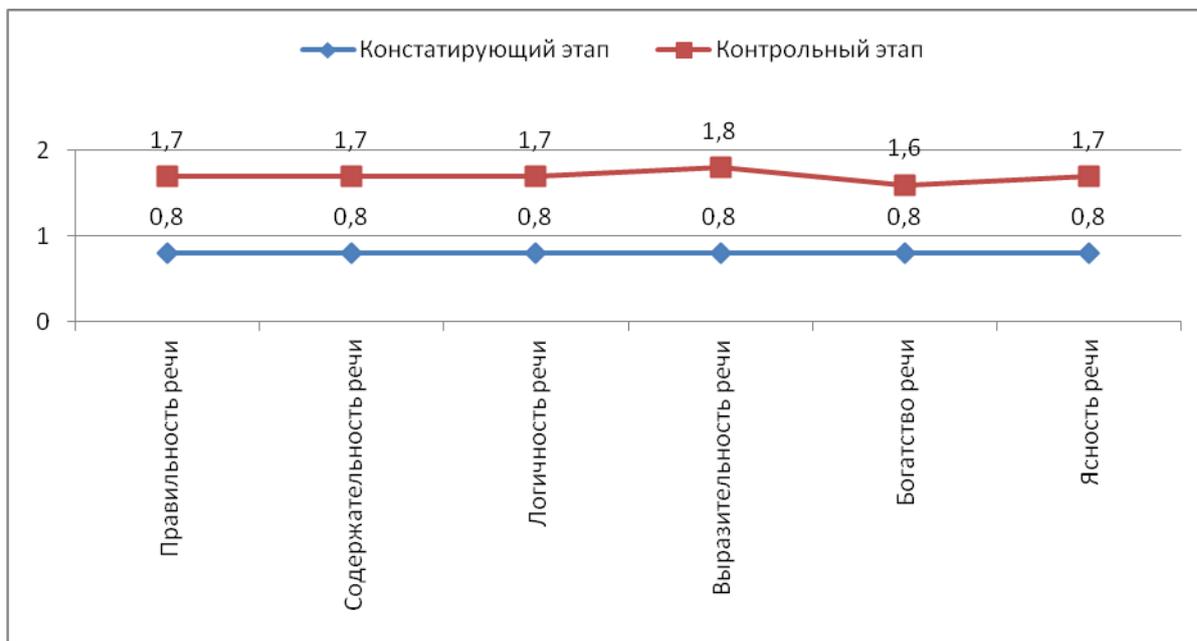


Рисунок 12 – Средние значения вербального развития детей экспериментальной группы на начальном и контрольном этапах исследования

Итак, по рисунку видно, что все критерии вербального развития дошкольников экспериментальной группы почти соответствуют норме, наиболее сформирована выразительность речи, наименее – богатство речи.

Для выявления статистически значимых изменений в вербальном развитии дошкольников на начальном и контрольном этапах исследования, а также различий на контрольном этапе исследования в экспериментальной и контрольной группах, был посчитан U критерий Манна-Уитни. Результаты вычислений отражены в таблице 5.

Таблица 5 – Вычисления U критерия по результатам исследования вербальных трудностей

Критерии вербального развития	U эмп в экспериментальной группе на начало и конец исследования	U эмп для экспериментальной и контрольной группы в конце исследования
Правильность речи	13**	33
Содержательность речи	13**	24*
Логичность речи	13**	42
Выразительность речи	8**	30
Богатство речи	17**	29
Ясность речи	13**	33

* для $\rho \leq 0,05$

** для $\rho \leq 0,01$

По результатам вычисления критерия Манна-Уитни видно, что в экспериментальной группе существуют статистически значимые различия по всем критериям вербального развития на начальном и контрольном этапах исследования: эмпирическое значение по выраженности правильности речи – $U_{\text{эмп}}=13$; по выраженности содержательности речи – $U_{\text{эмп}}=13$; по выраженности логичности речи – $U_{\text{эмп}}=13$; по выраженности выразительности речи – $U_{\text{эмп}}=8$; по выраженности богатства речи – $U_{\text{эмп}}=17$; по развитию логичности речи – $U_{\text{эмп}}=13$.

При сравнении вербального развития на контрольном этапе исследования экспериментальной и контрольной групп видно, что статистически значимые различия существуют лишь по содержательности речи ($U_{\text{эмп}}=24$). То есть программа оказывает более существенное влияние на результаты генерирования ребенком собственного высказывания, содержащего смысловые единицы.

Как было выяснено на начальном этапе исследования, развитие коммуникативных действий и речевого развития взаимосвязано с поведением детей и их личностными особенностями. Так как коммуникативное и вербальное развитие в результате исследования повысилось, то решено было проверить, насколько изменились личностные качества исследуемых дошкольников. Было исследовано изменение поведения и личностных характеристик детей экспериментальной группы.

Сравнительные характеристики средних показателей неконструктивного поведения дошкольников экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования отражены на рисунке 13.

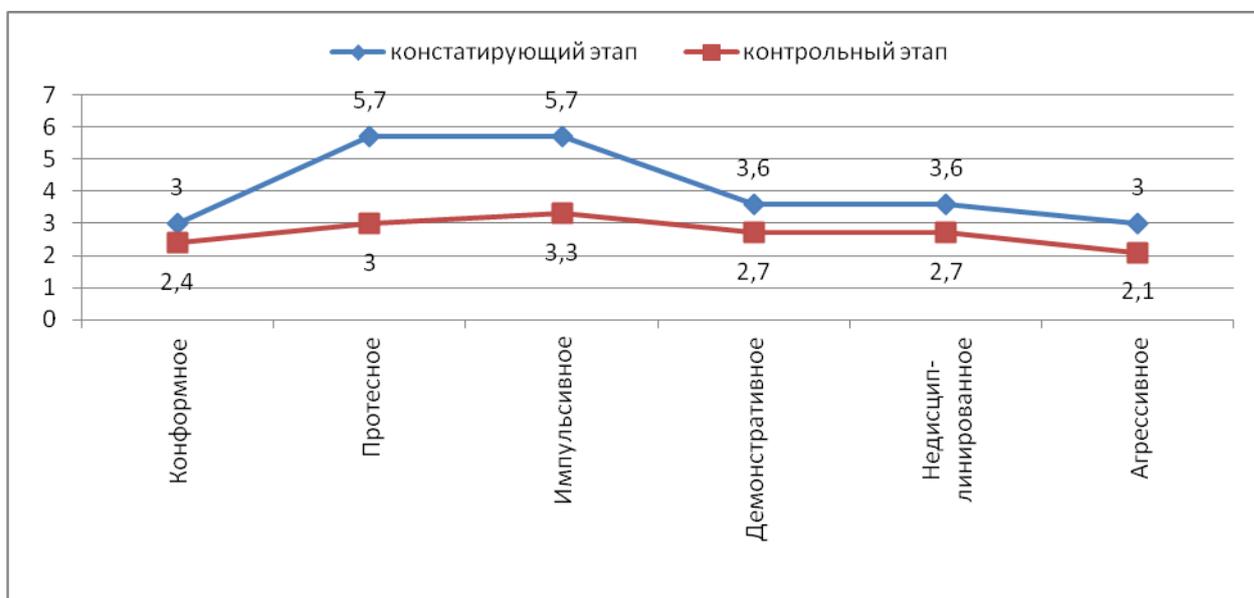


Рисунок 13 – Средние показатели неконструктивного поведения детей экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования

Судя по средним показателям, программа наибольшее воздействие оказала на коррекцию протестного и импульсивного поведения. Проверка изменений неконструктивного поведения у дошкольников экспериментальной группы методами математической статистики показала, что они статистически недостоверны. По конформному поведению $U_{эмп}=48$, по протестному поведению $U_{эмп}=30$, по импульсивному поведению $U_{эмп}=33$, по демонстративному поведению $U_{эмп}=39,5$, по недисциплинированному поведению $U_{эмп}=41,5$, по агрессивному поведению $U_{эмп}=45,5$.

Сравнительные характеристики средних показателей неконструктивного поведения дошкольников экспериментальной и

контрольной групп на контрольном этапе исследования отражены на рисунке 14.

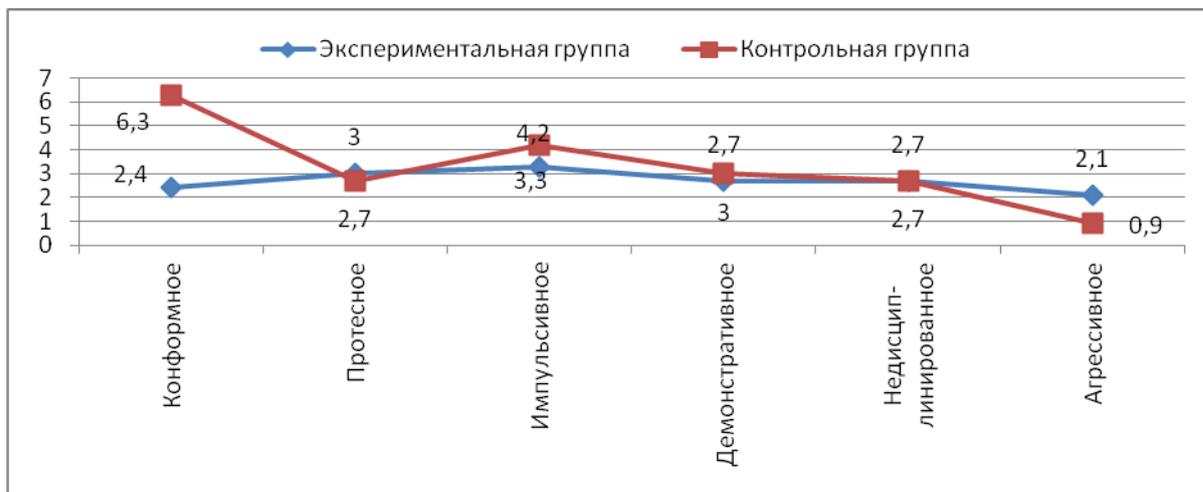


Рисунок 14 – Средние показатели неконструктивного поведения детей экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе

По рисунку видно, что программа оказывает наибольшее воздействие на коррекцию конформного поведения. Проверка статистической значимости показала, что эти различия являются достоверными, так как при сравнении конформного поведения экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе исследования $U_{\text{эмп}}=26$.

Сравнительные графики выраженности личностных характеристик, построенные по средним значениям отражены на рисунке 15.



Рисунок 15 – Сравнительные графики выраженности личностных характеристик детей из экспериментальной группы, построенные по средним значениям

Исследование личностных характеристик дошкольников экспериментальной группы на контрольном этапе исследования показало, что выраженность всех характеристик увеличилась, то есть показания характеристик личности сдвинулись с левой стороны профиля вправо (в графике это верхняя граница). Статистическая достоверность изменений была проверена методом математической статистики критерий Манна-Уитни. По полученным результатам все изменения являются статистически достоверными: на констатирующем этапе исследования характеристиками типичного представителя дошкольников экспериментальной группы были агрессивность, тревожность, конформизм, отстраненность, стереотипность, индивидуализм и ригидность. На контрольном этапе исследования у детей экспериментальной группы наиболее выражены миролюбие ($U_{\text{эмп}}=17$), спокойствие ($U_{\text{эмп}}=18,5$), лидерство ($U_{\text{эмп}}=9$), вовлеченность ($U_{\text{эмп}}=5,5$), креативность ($U_{\text{эмп}}=11$), сотрудничество ($U_{\text{эмп}}=4$), гибкость ($U_{\text{эмп}}=5$).

У детей из контрольной группы статистически значимая динамика изменений существует лишь по шкалам тревожность-спокойствие ($U_{\text{эмп}}=27$), отстраненность-вовлеченность ($U_{\text{эмп}}=27$), индивидуализм-сотрудничество ($U_{\text{эмп}}=17,5$) и ригидность-гибкость ($U_{\text{эмп}}=24$).

Итак, программа в большей степени способствует формированию миролюбия, лидерских качеств и креативности, которые способствуют эффективному взаимодействию у детей в старшем дошкольном возрасте, то есть коммуникативное поведение у них стало более эффективным и соответствующим нормативному возрастному развитию.

Таким образом, проведенное исследование показало эффективность программы по формированию коммуникативного поведения у старших дошкольников группы компенсирующей направленности.

Наибольшее влияние программа оказала на:

– формирование способности к преодолению трудностей в общении с родителями, формирование умений прогнозировать, планировать и ориентироваться в коммуникационной деятельности в режимные моменты, что является достаточно важным показателем, так как большинство детей группы компенсирующей направленности из семей с нарушенными коммуникациями;

– содержательность речи, что характеризуется способностью ребенком формировать собственные высказывания без использования лишних слов, передавая обдуманые мысли и личные переживания;

– формирование поведения с собственной точкой зрения, желанием выражать свое мнение и придумывать свои правила игры, способность проявлять инициативу в общении;

– формирование таких личностных характеристик как миролюбие или способность улаживать конфликты, ситуативное проявление лидерских качеств, способность к ситуативному проявлению креативности и эмоциональной близости к партнеру.

2.5. Рекомендации по совершенствованию адаптированной основной образовательной программы для детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

Как показал контрольный этап исследования, занятия с детьми по адаптированной основной образовательной программе способствовали большему изменению коммуникативного поведения у детей с тяжелыми нарушениями речи. Но также были определены те характеристики коммуникативного поведения, которые были развиты недостаточно:

– У старших дошкольников группы компенсирующей направленности слабо развиты способности к проявлению инициативы в общении и установления контакта, планирования содержания общения (внутренняя речь затруднена, мышление медленное), способности улаживать конфликты и убеждать, также они не используют все виды средств общения.

– В режимные моменты детям недостаточно легко дается реализация программ коммуникативных действий с родителями и со сверстниками, что проявляется в виде недостаточного уровня использования вербальных и невербальных средств общения, существования трудностей в построении диалога и проявлении самоконтроля.

– В организованной и свободной деятельности детям недостаточно легко дается управление коммуникациями, то есть организация взаимодействия с родителями и сверстниками, а также существуют трудности в построении диалога со сверстниками и рефлексирования собственного коммуникативного поведения.

– В коммуникативном вербальном поведении у детей группы компенсирующей направленности наблюдается недостаточное разнообразие используемых и речи языковых средств (метафор, разнообразных прилагательных, использование прямой речи, синонимов, интересных конструкций и т. д.), это обусловлено недостаточным количеством словарного запаса.

Итак, совершенствование адаптированной общей образовательной программы для детей группы компенсирующей направленности должно строиться:

- на формировании у детей позитивной самооценки;
- на развитии мышления;
- на формировании способности управлять конфликтными ситуациями и выходить из них;
- на формировании навыков управления общением с использованием вербальных и невербальных средств, умением строить диалоги со сверстниками;
- на развитии способности к рефлексии и самоконтролю своего коммуникативного поведения;
- на формировании активного словарного запаса и использованию активной речи в общении.

Также желательно включить в программу тренинги взаимодействия детей с родителями, построенных на формировании коммуникативной компетентности родителей. Это будет способствовать развитию эмпатии у детей, ощущения ими поддержки от родителей, что придаст детям уверенность и даст большую эффективность в формировании эффективного коммуникативного поведения.

Программу необходимо дополнить блоком формирования коммуникативного поведения, который будет включать в себя активное развитие речевого общения. Для этого необходимо будет обеспечить такое условие развития общения, которое включает в себя направленность речи детей на собеседника, стимулирование и поддержку инициативы речевого высказывания, содержание общения необходимо строить на обсуждении личного и интересующего их опыта детей, развитии использования всего набора коммуникативных средств, включая образно-жестовые, мимические, вербальные, интонационные.

Необходимо формировать у них навыки поведения в разных ситуациях, умение наблюдать, доброжелательно относиться к другим. При этом можно обсуждать конкретные ситуации в школе, на улице и дома. Родителям и педагогам необходимо помнить, что их оценка часто является установкой для формирования определенного поведения. Также необходимо помнить, что личный пример является самым лучшим способом формирования поведения детей.

Для повышения уровня ориентации в теме межличностного общения необходимо формирование разносторонних интересов. Родителям рекомендуется повышать культурный уровень своих детей, обсуждать увиденные фильмы с выражением и обсуждением своих эмоциональных реакций.

Формирование навыков поведения в конфликтах необходимо проводить посредством формирования чувства близости с другими людьми, формирования адекватной самооценки и Я-образа, снятия нервно-психического напряжения, расширения информации и понимания чувств и эмоций.

Формирование умений разрешать конфликтные ситуации и навыков конструктивного общения необходимо через ролевые игры или игры-драматизации, в которых необходимо проигрывать конфликтные ситуации и находить конструктивные решения.

Для повышения коммуникативных навыков необходимо развивать навыки понимания мимических средств общения. Особое внимание нужно уделять таким элементам невербального общения, как интонация, взгляд, жест и жестикуляция. Для повышения образности мышления можно использовать систему символов (пиктограмм).

При формировании коммуникативного поведения у детей с тяжелыми нарушениями речи необходимо расширять их словарный запас, формировать навыки вербализации своих мыслей. Это можно делать с помощью так называемого «комментированного рисования» [36]. Смысл такого рисования

заключается в моделировании коммуникативной ситуации, центром которой является создание взрослым схематической зарисовки на тему, отражающую ближайший опыт детей, и организация общения детей между собой. Комментированное рисование облегчает привлечение внимания ребенка к собеседнику (установление визуального, зрительного контакта).

Как утверждал Л.Г. Выготский, драматизация, основанная на действии, совершаемом самим ребенком, наиболее близко, действенно и непосредственно связывает художественное творчество с личными переживаниями. Театрализованная деятельность способствует развитию речи (монолог, диалог), поэтому в работе с детьми можно использовать игры-драматизации.

Игры-драматизации отличаются тем, что в них слово связано с действиями персонажей, с рисованием, конструированием декораций, с целенаправленной сценической атрибутикой. В таких играх используется стихотворный текст, проза, настольный или пальчиковый театр, при этом разыгрываются готовые тексты. Для игр-драматизаций желательно отбирать тексты, имеющие воспитательную ценность, при этом содержание игры должно отличаться динамизмом, быть насыщено глаголами, иметь четкую последовательность действий и событий, наряду с художественной выразительностью языка, фразы должны отличаться простотой форм.

Воспитывая у детей выразительность движений, речь, воображение и фантазию, игры-драматизации способствуют коррекции эмоциональных состояний, способствуют усвоению эмоций, различению вербальных и невербальных составляющих общения. Игры-драматизации занимают ведущее место в коррекции речевого развития старших дошкольников, страдающих нарушениями речи. Игры этого вида формируют у детей умение быть в коллективе и общаться в нем, игра облегчается использованием готовых текстов. Стихи носят не только тренировочный характер для формирования четкой, грамотной речи, но и находят эмоциональный отклик в душе ребенка, делают увлекательными различные игры и задания.

Игры-драматизации являются условием не только развития речевой деятельности, но и коммуникативной, которая выражается в умении не только словесно понять своего партнера, но и увидеть эмоциональность и выразительность его лица, действий и поступков. Творческая игра-драматизация является условием, в котором развивается коммуникативная деятельность, умение понять своего партнера, опираясь не только на вербальные высказывания, но и на эмоциональность и выразительность его лица, действий и поступков, формируется умение показать своё отношение, как в личностном, так и в сознательном плане. Театральная деятельность способствует передаче своих эмоций и чувств не только в обычном разговоре, но и публично [52].

Таким образом, для совершенствования программы нужно включить в нее средства для формирования у дошкольников способности устанавливать контакты и инициировать общение со сверстниками, умения рефлексировать и контролировать свое коммуникативное поведение, управлять конфликтами в общении, развивать уверенность в себе, расширять активный словарный запас. Хорошими средствами для этого будут игры-драматизации и комментированное рисование.

Выводы по 2 главе

Исследование коммуникативных трудностей детей экспериментальной группы позволило определить направления для коррекционной работы, которыми стали следующие:

- коррекция аффективной сферы и формирование адекватной самооценки;
- формирование навыков произвольного поведения;
- развитие владения речью, вербальными и невербальными средствами, формирование асертивности;
- развитие у детей рефлексии, умения оценивать свое поведение и управлять эффективным взаимодействием;
- развитие у детей таких качеств как лидерство, креативность, сотрудничество и гибкость для повышения эффективности детей в решении трудных коммуникативных задач;
- развитие у детей вовлеченности, так как она будет способствовать умению прогнозировать течение коммуникации;
- развитие у детей способности к сотрудничеству, так как оно способствует умению устанавливать коммуникации и реализовывать себя в них;
- развитие у детей миролюбия и спокойствия, так как они способствуют формированию произвольного поведения в общении.

На основании полученных данных была разработана адаптированная основная общеобразовательная программа, основной целью которой являлось развитие личности детей дошкольного возраста в различных видах общения и деятельности с учетом их возрастных, индивидуальных, психологических и физиологических особенностей и осуществление квалифицированной коррекции нарушений речи. Одной из основных ее задач - коррекция коммуникативного поведения на основе формирования у дошкольника общности со сверстниками и стремления к сотрудничеству с

ними. Содержание психокоррекционной работы в данном направлении реализовывалось в образовательных областях «Социально – коммуникативное развитие», «Речевое развитие», где шло развитие речи, коммуникативных навыков, формирование личностных качеств, способствующих эффективному общению ребенка со сверстниками и взрослыми, способности к произвольности в поведении.

В адаптированную основную образовательную программу вошел цикл групповых занятий, направленный на развитие коммуникативных навыков дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. В основе данного цикла лежит программа коррекции коммуникативных трудностей А.Г. Самохваловой.

Наибольшее влияние программа оказала на:

- формирование способности к преодолению трудностей в общении с родителями, формирование умений прогнозировать, планировать и ориентироваться в коммуникационной деятельности в режимные моменты, что является достаточно важным показателем, так как все дети группы компенсирующей направленности из семей с нарушенными коммуникациями;
- содержательность речи, что характеризуется способностью ребенком формировать собственные высказывания без использования лишних слов, передавая обдуманые мысли и личные переживания;
- формирование поведения с собственной точкой зрения, желанием выражать свое мнение и придумывать свои правила игры, способность проявлять инициативу в общении;
- формирование таких личностных характеристик как миролюбие или способность улаживать конфликты, ситуативное проявление лидерских качеств, способность к ситуативному проявлению креативности и эмоциональной близости к партнеру.

После проведения исследования были определены те характеристики коммуникативного поведения, которые были развиты недостаточно:

– У старших дошкольников группы компенсирующей направленности слабо развиты способности к проявлению инициативы в общении и установления контакта, планирования содержания общения (внутренняя речь затруднена, мышление медленное), способности улаживать конфликты и убеждать, также они не используют все виды средств общения.

– В режимные моменты детям недостаточно легко дается реализация программ коммуникативных действий с родителями и со сверстниками, что проявляется в виде недостаточного уровня использования вербальных и невербальных средств общения, существования трудностей в построении диалога и проявлении самоконтроля.

– В организованной и свободной деятельности детям недостаточно легко дается управление коммуникациями, то есть организация взаимодействия с родителями и сверстниками, а также существуют трудности в построении диалога со сверстниками и рефлексирования собственного коммуникативного поведения.

– В коммуникативном вербальном поведении у детей группы компенсирующей направленности наблюдается недостаточное разнообразие используемых и речи языковых средств (метафор, разнообразных прилагательных, использование прямой речи, синонимов, интересных конструкций и т. д.), это обусловлено недостаточным количеством словарного запаса.

Совершенствование адаптированной основной образовательной программы для детей группы компенсирующей направленности должно строиться:

- на формировании у детей позитивной самооценки;
- на развитии мышления;

- на формировании способности управлять конфликтными ситуациями и выходить из них;
- на формировании навыков управления общением с использованием вербальных и невербальных средств, умением строить диалоги со сверстниками;
- на развитии способности к рефлексии и самоконтролю своего коммуникативного поведения;
- на формировании активного словарного запаса и использованию активной речи в общении.

Для совершенствования программы нужно включить в нее методы для формирования у дошкольников способности устанавливать контакты и инициировать общение со сверстниками, умения рефлексировать и контролировать свое коммуникативное поведение, управлять конфликтами в общении, развивать уверенность в себе, расширять активный словарный запас. Хорошими средствами для этого будут игры-драматизации и комментированное рисование.

Гипотеза исследования была доказана. Проведенное исследование показало эффективность программы по формированию коммуникативного поведения у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи группы компенсирующей направленности.

Заключение

Целью данной работы было изучение особенностей коммуникативного поведения детей старшего дошкольного возраста группы компенсирующей направленности, разработка и реализация адаптированной основной образовательной программы коррекции коммуникативного поведения детей с тяжелыми нарушениями речи. Для достижения цели были поставлены задачи, выполнение которых позволило сделать выводы.

Теоретический анализ показал, что единицей описания коммуникативного поведения является коммуникативное действие, которое включает в себя отдельные высказывания, речевые акты и невербальные сигналы, как раздельно, так и в совокупности, в рамках определенного параметра межличностного взаимодействия. Особенности коммуникативного поведения раскрываются в общении, которое играет основную роль в развитии и становлении речи детей дошкольного возраста

Наличие недоразвития речи препятствует становлению у детей полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет установление контактов со сверстниками, а также может приводить к изоляции в коллективе сверстников. Коммуникативное поведение старших дошкольников с общим недоразвитием речи определяется как личностными характеристиками, так и недоразвитием речи.

Нарушениями коммуникативного поведения у детей с общим недоразвитием речи являются низкая потребность в общении, несформированность способов коммуникации (вербальной и невербальной речи), низкий уровень речемыслительной деятельности, неумение ориентироваться в ситуации общения, нарушение в эмоционально-волевой сфере, преобладание пассивного словаря над активным, задержка развития мышления.

При формировании коммуникативного поведения старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи необходимо корректировать не

только речевое развитие, но и личностные характеристики. Коррекцию речевого развития необходимо проводить с учетом возрастных особенностей детей и речевого развития детей с общим недоразвитием речи.

Формирование коммуникативного поведения необходимо вести, разделяя две формы коммуникации: с взрослыми и сверстниками. Основной упор в развитии общения строить на взаимоотношении со сверстниками, как основным партнером.

Учитывая особенности речевого развития детей с общим недоразвитием речи, при формировании коммуникативного поведения необходимо сохранять толерантное отношение к ребенку, предоставлять ему свободу самовыражения, избегать оценки, отказаться от соревнования между детьми.

Эмпирическое исследование было проведено в несколько этапов.

На первом этапе был проведен теоретический анализ проблемы исследования, определялись методология, цель, гипотеза и задачи исследования, разрабатывались ключевые идеи исследования. На втором этапе проводилось исследование коммуникативного поведения детей перед проведением коррекционной работы по формированию коммуникативного поведения у детей с тяжелыми нарушениями речи. На третьем этапе проводилась коррекционная работа, основные положения программы которой отражены во второй главе. На четвертом этапе был проведен анализ результативности проведенного исследования и даны рекомендации по совершенствованию программы и дальнейшей коррекции коммуникативного поведения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

В исследовании приняло участие 20 детей с тяжелыми нарушениями речи, нарушением звукопроизношения по типу дизартрия, которые были разделены на 2 группы. С детьми обеих групп занимались учитель – логопед и педагог-психолог. Дополнительно с экспериментальной группой проводились групповые занятия по коррекции коммуникативного поведения.

На начальном этапе исследования дети находились в равных условиях по развитию коммуникативного поведения в таких показателях как коммуникативное развитие, вербальные коммуникативные трудности, личностные характеристики и неконструктивное поведение во взаимодействии. Различия в группах существовали лишь по выраженности конформного поведения, которое выше в контрольной группе.

Исследование коммуникативных трудностей детей экспериментальной группы позволило определить направления для коррекционной работы, которыми стали следующие:

- коррекция аффективной сферы и формирование адекватной самооценки;
- формирование навыков произвольного поведения;
- развитие владения речью, вербальными и невербальными средствами, формирование ассертивности;
- развитие у детей рефлексии, умения оценивать свое поведение и управлять эффективным взаимодействием;
- развитие у детей таких качеств как лидерство, креативность, сотрудничество и гибкость для повышения эффективности детей в решении трудных коммуникативных задач;
- развитие у детей вовлеченности, так как она будет способствовать умению прогнозировать течение коммуникации;
- развитие у детей способности к сотрудничеству, так как оно способствует умению устанавливать коммуникации и реализовывать себя в них;
- развитие у детей миролюбия и спокойствия, так как они способствуют формированию произвольного поведения в общении.

На основании полученных данных была разработана адаптированная основная общеобразовательная программа, основной целью которой стало развитие личности детей дошкольного возраста в различных видах общения

и деятельности с учетом их возрастных, индивидуальных, психологических и физиологических особенностей и осуществление квалифицированной коррекции нарушений речи.

В адаптированную основную образовательную программу вошел цикл групповых занятий, направленный на развитие коммуникативных навыков дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. В основе данного цикла лежит программа коррекции коммуникативных трудностей А.Г. Самохваловой. Структура работы по коррекции коммуникативного поведения представляет собой восемь этапов, где на начальном этапе ребенку предлагается отказаться от речевых способов общения. При этом, развивается мимическое и жестовое общение, идет обучение детей способам распознавания эмоций, формируется наблюдательность, внимательное отношение к сверстнику, стремление понять и принять его; отрабатываются механизмы эффективного взаимодействия, развивается эмпатия и идентификация с партнером по общению. Только на последних двух этапах формируется вербальное выражение, при этом используются позитивные формы общения (комплименты, добрые пожелания, подчеркивание достоинства сверстников и пр.); также развивается рефлексия и саморегуляция.

Исследование коммуникативного развития на контрольном этапе эксперимента показало, что у всех детей группы компенсирующей направленности наблюдается повышение эффективности коммуникативного поведения, но у детей экспериментальной группы есть показатели, которые развиты лучше. Это позволило сделать выводы об эффективности программы в формировании содержательных показателей коммуникативного поведения в режимные моменты взаимодействия с взрослыми, устранении конформности в коммуникативном поведении, развитии миролюбия, лидерства и креативности, а также оказано влияние на развитие содержательности речи. Итак, наибольшее влияние программа оказала на:

- формирование способности к преодолению трудностей в общении с взрослыми, формирование умений прогнозировать, планировать и ориентироваться в коммуникационной деятельности в режимные моменты, что является достаточно важным показателем, так как большинство детей группы компенсирующей направленности из семей с нарушенными коммуникациями;

- содержательность речи, что характеризуется способностью ребенком формировать собственные высказывания без использования лишних слов, передавая обдуманые мысли и личные переживания;

- формирование поведения с собственной точкой зрения, желанием выражать свое мнение и придумывать свои правила игры, способность проявлять инициативу в общении;

- формирование таких личностных характеристик как миролюбие или способность улаживать конфликты, ситуативное проявление лидерских качеств, способность к ситуативному проявлению креативности и эмоциональной близости к партнеру.

После проведения исследования были определены те характеристики коммуникативного поведения, которые были развиты недостаточно:

- У старших дошкольников группы компенсирующей направленности слабо развиты способности к проявлению инициативы в общении и установления контакта, планирования содержания общения (внутренняя речь затруднена, мышление медленное), способности улаживать конфликты и убеждать, также они не используют все виды средств общения.

- В режимные моменты детям недостаточно легко дается реализация программ коммуникативных действий с взрослыми и, особенно, со сверстниками, что проявляется в виде недостаточного уровня использования вербальных и невербальных средств общения, существования трудностей в построении диалога и проявлении самоконтроля.

– В организованной и свободной деятельности детям недостаточно легко дается управление коммуникациями, то есть организация взаимодействия с родителями и сверстниками, а также существуют трудности в построении диалога со сверстниками и рефлексирования собственного коммуникативного поведения.

– В коммуникативном вербальном поведении у детей группы компенсирующей направленности наблюдается недостаточное разнообразие используемых и речи языковых средств (метафор, разнообразных прилагательных, использование прямой речи, синонимов, интересных конструкций и т. д.), это обусловлено недостаточным количеством словарного запаса.

Совершенствование адаптированной общей образовательной программы для детей группы компенсирующей направленности должно строиться:

- на формировании у детей позитивной самооценки;
- на развитии мышления;
- на формировании способности управлять конфликтными ситуациями и выходить из них;
- на формировании навыков управления общением с использованием вербальных и невербальных средств, умением строить диалоги со сверстниками;
- на развитии способности к рефлексии и самоконтролю своего коммуникативного поведения;
- на формировании активного словарного запаса и использованию активной речи в общении.

Для совершенствования программы нужно включить в нее методы для формирования у дошкольников способности устанавливать контакты и инициировать общение со сверстниками, умения рефлексировать и контролировать свое коммуникативное поведение, управлять конфликтами в

общении, развивать уверенность в себе, расширять активный словарный запас. Хорошими средствами для этого будут игры-драматизации и комментированное рисование.

Гипотеза исследования была доказана. Проведенное исследование показало эффективность программы по формированию коммуникативного поведения у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи группы компенсирующей направленности.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016)
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17.10.2013 г. № 1155 (ФГОС ДО)
3. Авдулова Т.П. Личностная и коммуникативная компетентности современного дошкольника / Т.П. Авдулова, Г.Р. Хузеева. – М.: Прометей, 2013. – 140 с.
4. Авдулова Т.П. Психология игры: современный подход / Т.П. Авдулова. – М.: ИЦ Академия, 2009. – 208 с.
5. Аверин В.А. Психология детей и подростков. / В.А. Аверин. – СПб.: Михайлов В.А., 1998. – 286 с.
6. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 290 с.
7. Батракова В.Е. Особенности коммуникативного поведения старшеклассников / В.Е. Батракова, А.Г. Лапотько. – Воронеж: Истоки, 2006. – 44 с.
8. Батура И.Н. Развитие речи и обучение грамоте детей дошкольного возраста / И.Н. Батура. – Могилев: УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2012. – 124 с.
9. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.
10. Богуславец И.А. Формирование коммуникативных компетенций детей дошкольного возраста как одно из ключевых направлений Стратегии развития воспитания Российской Федерации // Педагогическое мастерство: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). – М.: Буки-Веди, 2015. – С. 31-33.

11. Вайнер М.Э. Игровые технологии коррекции поведения дошкольников / М.Э. Вайнер. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 96 с.
12. Вайнер М.Э. Неконструктивное поведение детей как психолого-педагогическая проблема // Игровые технологии коррекции поведения дошкольников / М.Э. Вайнер. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 48 с.
13. Волкова Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. ву-зов / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – М.: Владос, 2011. – 680 с.
14. Воробьева В.К. Формирование связной речи у учащихся с моторной алалией. Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1986. - 16 с.
15. Воронич Е.А. Особенности коммуникативных умений старших дошкольников в процессе диалога со сверстниками// Теория и практика общественного развития. –2015. – №21, – С.321-323.
16. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования / Л.С. Выготский; под ред. В. Колбановского. – Ленинград: Государственное социально-экономическое издательство, 1934. – 362 с.
17. Гаврилушкина О.П. Развитие коммуникативного поведения дошкольников в условиях детского сада // Ребенок в детском саду. – 2003. – № 2. – С. 12-16.
18. Гавриш С.В. Проблемы коммуникативного поведения у дошкольников // Ребенок в детском саду. – 2001. – № 1, – С.8-35.
19. Гаркуша Ю.Ф. Пути оптимизации коррекционно-воспитательной работы в д/с с нарушением речи. Автореф. дис. канд. пед. наук. Л., 199 . -16 с.
20. Глухов В.П. Основы психолингвистики / В.П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.
21. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникаций у детей с речевой патологией // Дефектология. – 1995. - №6. – С. 7-16.
22. Гриншпун Б.М. Недоразвитие речи у дошкольников // Дошкольное воспитание. – 1968. – №8. – С. 63-67.

23. Гриншпун Б.М., Селиверстов В.И.
Развитие коммуникативных умений у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью. Дефектология . М., 1988. - № 3. - с. 81-84.
24. Гуменная Г.С., Барменкова Т.Д. Особенности воспроизведения текстового сообщения детьми с общим недоразвитием речи. II Психолингвистика и современная логопедия. Монографический сборник под ред. Л.Б. Халиловой. М.: Экономика. 1997.-е. 179-192.
25. Дзюба О.В. Развитие коммуникативной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи/ Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2009.
26. Дьяченко О.М. Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста./ О.М. Дьяченко. – М.: Гном и Д, 2001. – 98 с.
27. Ерышева Н.А. Коммуникативное поведение первоклассников с общим недоразвитием речи как фактор их социализации // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2011. – № 4 (20), – С.147-153.
28. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи): Кн. для логопедов. Изд-е 2-е, перераб., М.: Просвещение, 1985. - 109 с.
29. Жинкин Н.И. К вопросу о развитии речи детей // Советская педагогика, 1954. - № 6. – С. 5-13.
30. Жиркова Е.П. Формирование коммуникативного поведения дошкольников / Е.П. Жиркова, Н.М. Ноговицина // Сборник конференции «Актуальные проблемы развития личности в онтогенезе», Якутск, 4 апреля 2014. – С.410-412.
31. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей: Учебно-методическое пособие./ Н.С. Жукова. – М.: Социально-политический журнал, 1994. – 96 с.

32. Июдина Л.В. Особенности развития коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III - IV уровней // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – №2 (29), – С.115-119.

33. Ключева Н.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. Популярное пособие для родителей и педагогов / Н.В. Ключева, Ю.В. Касаткина. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 240 с.

34. Ковылова Е.В. Коррекция коммуникативного развития как условие здоровьесбережения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №6 – С.249-256.

35. Кондрашева О.Е. Речевое развитие дошкольника: сущность, структура, содержание // Вестник Тамбовского государственного университета. – 2013. – №2 – С.72-76.

36. Лауткина С.В. Комментированное рисование как метод развития речи детей / С.В. Лауткина, Ж.А. Рулева. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. – Ч. 1 : Теоретико-эмпирические аспекты. – 47 с.

37. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей / В.В. Лебединский. – М.: Издательство Московского университета, 1985. – 104 с.

38. Левина Р.Е., Никашина Н.А. Общее недоразвитие речи.// Основы теории и практики логопедии./ Под ред. Р.Е. Левиной. М.: Просвещение, 1968. - с.67-165.

39. Леонтьев А.А. Основы речевой деятельности. / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1974. – 638 с.

40. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.

41. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении // М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.

42. Ломтева Т.А. Большие игры маленьких детей. / Т.А. Ломтева. – М.: Дрофа-Плюс, 2005. — 272 с.

43. Львов М.Р. Основы теории речи / М.Р. Львов. – М.: ИЦ Академия, 2000. – 248 с.
44. Маклаков А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2015. – 583 с.
45. Маклаков А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2009. – 458 с.
46. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии.- М., 1997. 304 с.
47. Мастюкова Е.М. Основы клинической типологии и медицинской коррекции общего недоразвития речи у дошкольников.// Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями. -М.: Прометей, 1991. С.4-18.
48. Миронова С.А. Логопедическая работа в дошкольных учреждениях и группах для детей с нарушениями речи. М.: А.П.О., 1993. - 57 с.
49. Образцова Т.Н. Психологические игры для детей. / Т.Н. Образцова. – М.: Лада, 2010. – 170 с.
50. Обухова Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. – М. : Юрайт, 2011. – 421 с.
51. Павлова О.С. Нарушение коммуникативного акта у детей с общим недоразвитием речи / О.С. Павлова // Психолингвистика и современная логопедия. – М.: Экономика, 1997. – С. 34-48.
52. Петрова Т.И. Театрализованная деятельность в детском саду: Разработки занятий для всех возрастных групп с методическими рекомендациями. / Т.И. Петрова. – М.: Школьная пресса, 2000. – 128 с.
53. Попова З.Д. Общее языкознание. Учебное пособие / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АСТ: Восток - Запад, 2007. – 408 с.

54. Привалова С.Е. Формирование коммуникативной компетентности в период дошкольного детства // Педагогическое образование в России, – 2015. – № 7, – С.213-217.
55. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2012. – 720 с.
56. Самохвалова А.Г. Динамика затрудненного общения в детстве: результаты лонгитюдного исследования // Ярославский вестник, 2014. – Том II, № 2. – С. 228-234.
57. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция. / А.Г. Самохвалова. – СПб.: Речь, 2011. – 142 с.
58. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: феноменология, факторы возникновения, динамика. / А.Г. Самохвалова. – Кострома: КГУ им. Н.А.Некрасова, 2014. – 203 с.
59. Самохвалова А.Г. Неконструктивное поведение детей в ситуациях затрудненного общения // Теория и практика общественного развития. 2012. - № 12. – С.166-169.
60. Самохвалова А.Г. Преодоление коммуникативных трудностей младших школьников средствами сказкотерапии / Перспективы науки и образования. – 2013. – № 4, – С. 200-214.
61. Самохвалова А.Г. Психолого-педагогические основы коммуникативного развития младших школьников./ А.Г. Самохвалова, О.Д. Чугунова. – Кострома: Костр. обл. орг. о-ва «Знание» России, 2001. – 124 с.
62. Скрипкина Т.П. Психология общения и доверия: теория и практика: Сборник материалов Международной конференции УРАО, ПИ РАО. МГУ. – 6-7 ноября 2014 / под ред. Т.П. Скрипкиной. – М.: Университет РАО, 2014. – 777 с.
63. Слинько О.А К вопросу изучения межличностных отношений дошкольников с нарушением речи./Дефектология 1992 №1. –С 62-68.

64. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: Гуманитарный издательский центр Владос, 2005. – 158 с.

65. Соботович Е.Ф. Психологические механизмы, структура и формы первичных нарушений речевого развития.// Недоразвитие и утрата речи./ Вопросы теории и практики: Межвуз. сб. научных трудов./ Под ред. Л.И.Беляковой. М., 1985. - С.3-12.

66. Соловьева Л.Г. Диалогическое взаимодействие дошкольников с речевыми нарушениями / Л.Г. Соловьева // Дефектология. – 2007.– № 4. – С. 37-45.

67. Соловьева Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи / Л.Г. Соловьева // Дефектология. – 1996.– № 1. – С. 62-67.

68. Стернин И.А. Коммуникативное поведение дошкольника. Монография. / И.А. Стернин, Е.Б. Чернышева. – Воронеж: Истоки, 2004. – 210 с.

69. Стернин И.А. Модели описания коммуникативного поведения. / И.А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2002. – 27 с.

70. Тропина Т.Д. Особенности общения и межличностных отношений детей дошкольного возраста с общи недоразвитием речи / [Электронный ресурс]: URL: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik /2013/2013-4-20.pdf> (дата пользования 12.10.2016).

71. Халилова Л.Б. Вопросы теории обучения речевой коммуникации учащихся с церебральным параличом.// Дефектология. М., 1990. - № 1. - С.53-59.

72. Федосеева Е.Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи/Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1999.

73. Филичева Т.Б. Формирование коммуникации дошкольников с общим недоразвитием речи в игровой деятельности / Т.Б. Филичева, Т.В.

Туманова, О.М. Елисеенкова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3, – С. 238-248.

74. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста// Дефектология 1983.-№ 4 - С. 72-78.

75. 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. – М.: МГПИ, 1978. – С.4-16.

76. Шевченко О.В., Климацкая Л.Г. Речевая патология у детей и возможные пути её коррекции // Сибирский вестник специального образования. - № 2, 2015 год с. 84-88.

77. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2007. – 384 с.

78. Эльконин Д.Б. Психология игры/ Д.Б. Эльконин. – М. : ИЦ Академия, 2010. – 384 с.

79. Юсупова Г.Ф. Психокоррекционная работа по преодолению личностных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи / Г.Ф.Юсупова // Специальная психология. – 2007. – № 3 (13). – С. 54 – 63.

Приложение 1

Характеристика выборки

Экспериментальная группа								
		Возраст н.г./к.г.		пол	Группа ОНР	Речевое расстройство	Семья (полная/ неполная)	Сиблинги (брат/сестра)
1.	Давид Б.	6	7	м	ОНР 2 ур.р.р.	ОНР 2 ур.р.р., ЗПР, нарушение звукопроизношения по типу сенсомоторная алалия	полная	сестра 21г. сестра 4 г.
2.	Артём И.	6	7	м	ОНР 2 ур.р.р.	ОНР 2 ур.р.р, нарушение звукопроизношения по типу дизартрия	полная	Сестра 13 л.
3.	Денис К.	6,5	7,5	м	ОНР 4 ур.р.р.	ОНР 4 ур.р.р., дизартрия в динамике	полная	Брат 10 л.
4.	Лена М.	6,5	7,5	ж	ОНР 4 ур.р.р.	ОНР 4 ур.р.р., дизартрия в динамике	неполная	Сестра 5 л.
5.	Люда М.	6,5	7,5	ж	ОНР 4 ур.р.р.	ОНР 4 ур.р.р., дизартрия в динамике	неполная	Сестра 5 л.
6.	Степан Н.	6,5	7,5	м	ОНР 3 ур.р.р	ОНР 3 ур.р.р, нарушение звукопроизношения по типу дизартрия	полная	Брат 3 мес.
7.	Катя П.	6	7	ж	ОНР 3 ур.р.р.	ОНР 3 ур.р.р., дизартрия в динамике	полная	-
8.	Влад С.	6	7	м	ОНР 3 ур.р.р.	ОНР 3 ур.р.р., дизартрия в динамике	полная	-
9.	Саша С.	6	7	м	ОНР 4 ур.р.р	ОНР 4 ур.р.р., дизартрия в динамике	неполная	-
10.	Саша Я.	6,5	7,5	м	ОНР 3 ур.р.р	ОНР 3 ур.р.р., дизартрия в динамике	полная	Брат 4 г.

Контрольная группа								
№	Ф.И.	Возраст н.г./к.г.		пол	Группа ОНР	Речевое расстройство	Семья (полная/ неполная)	Сиблинги (брат/сестра)
1.	Михаил В.	6	5	м	ОНР 3 ур.р.р.	ОНР 3 ур.р.р, нарушение звукопроизношения по типу дизартрия	полная	Брат 10 л. Брат 8 л.
2.	Максим Г.	6,5	7,5	м	ОНР 3 ур.р.р.	ОНР 3 ур.р.р, нарушение звукопроизношения по типу дизартрия	полная	Сестра 11 л.
3.	Михаил Е.	6	7	м	ОНР 3 ур.р.р.	ОНР 3 ур.р.р, нарушение звукопроизношения по типу дизартрия	неполная	-
4.	Игорь З.	6	7	м	ОНР 3 ур.р.р.	ОНР 3 ур.р.р, нарушение звукопроизношения по типу дизартрия	неполная	Брат 3 г.
5.	Саша И.	6,5	7,5	м	ОНР 3 ур.р.р.	ОНР 3 ур.р.р, нарушение звукопроизношения по типу дизартрия	полная	Брат 17 л. Брат 12 л.
6.	Артемий К.	6	7	м	ОНР 3 ур.р.р.	ОНР 3 ур.р.р, нарушение звукопроизношения по типу дизартрия	полная	Брат 5 л.
7.	Максим К.	6	7	м	ОНР 3 ур.р.р.	ОНР 3 ур.р.р, нарушение звукопроизношения по типу дизартрия	полная	Брат 5 л.
8.	Вероника С.	6	7	ж	ОНР 3 ур.р.р.	ОНР 3 ур.р.р, нарушение звукопроизношения по типу дизартрия	полная	Сестра 2 г.
9.	Наталья Х.	6	7	ж	ОНР 3 ур.р.р.	ОНР 3 ур.р.р, нарушение звукопроизношения по типу дизартрия	неполная	-
10.	Артём Ш.	6	7	м	ОНР 3 ур.р.р.	ОНР 3 ур.р.р, нарушение звукопроизношения по типу дизартрия	полная	Сестра 12 л.

Приложение 2

Метод «Экспертная оценка коммуникативного развития ребенка»

(А.Г. Самохвалова)

Протокол методики «Уровень коммуникативного развития ребенка»

Показатель коммуникативного развития	Деятельность в режимные моменты			Организованная деятельность		Свободная деятельность	
	Р - р	Р - в	Р - с	Р - в	Р - с	Р - в	Р - с
1. Легко идет на контакт							
2. Откликается на просьбы и реагирует на замечания							
3. Действует сообща							
4. Может оказать помощь и принимает ее от других							
5. Проявляет эмпатию							
6. Умеет планировать общение							
7. Действует адекватно ситуации							
8. Проявляет инициативу							
9. Контролирует свое поведение							
10. Стремится уладить конфликт							
11. Избегает агрессивных проявлений							
12. Умеет убеждать							
13. Использует разнообразные вербальные и невербальные средства общения							
14. Анализирует итоги общения							
15. Видит и признает свои ошибки							
16. Исправляет ошибки в следующих коммуникациях							

Условные обозначения:

Р - р – взаимодействие «ребенок - родители»;

Р - в – взаимодействие «ребенок - воспитатель (учитель)»;

Р - с – взаимодействие «ребенок - сверстник».

Уровень развития каждого коммуникативного показателя ребёнка определяется по следующим нормам:

5-й уровень – очень высокий (30-35 баллов);

Уровень развития каждого коммуникативного показателя ребёнка определяется по следующим нормам:

5-й уровень – очень высокий (30-35 баллов);

4-й уровень – высокий (25—30 баллов);

3-й уровень – средний (20-25 баллов);

2-й уровень – низкий (15-20 баллов);

1 -й уровень – очень низкий (ниже 15 баллов).

Таблица 2.1 – Результаты исследования деятельности в режимные моменты на констатирующем этапе эксперимента

Экспериментальная группа													
Суммарный балл по всем видам деятельности		Базовый			Содержательный			Операциональный			Рефлексивный		
		Р-Р	Р-В	Р-С	Р-Р	Р-В	Р-С	Р-Р	Р-В	Р-С	Р-Р	Р-В	Р-С
1	Давид Б.	10	7	9	7	6	6	10	6	7	13	13	13
2	Артём И.	13	8	8	13	9	9	14	8	7	33	20	20
3	Денис К.	16	14	14	14	13	14	10	9	10	22,2	22,2	22,2
4	Лена М.	16	15	15	14	13	12	15	15	15	24,4	26,7	22,2
5	Люда М.	16	16	15	13	12	12	15	15	13	24,4	26,7	22,2
6	Степан Н.	14	13	11	13	11	0	14	12	12	20	22,2	20
7	Катя П.	14	11	11	14	14	14	13	11	12	20	20	17,8
8	Влад С.	14	11	12	12	11	10	13	12	9	20	20	17,8
9	Саша С.	16	11	10	12	9	10	16	12	11	20	17,8	15,6
10	Саша Я.	14	10	10	12	10	9	14	11	10	20	20	13
Контрольная группа													
Суммарный балл по всем видам деятельности		Базовый			Содержательный			Операциональный			Рефлексивный		
		Р-Р	Р-В	Р-С	Р-Р	Р-В	Р-С	Р-Р	Р-В	Р-С	Р-Р	Р-В	Р-С
1	Михаил В.	23	17	18	16	12	13	14	13	13	12	12	12
2	Максим Г.	21	15	16	21	14	16	15	11	12	10	9	9
3	Михаил Е.	23	19	19	21	17	18	16	13	14	12	12	12
4	Игорь З.	20	20	15	19	17	17	18	17	17	13	14	13
5	Саша И.	17	11	8	15	10	6	13	9	6	6	7	6
6	Артемиий К.	15	14	13	14	11	11	11	11	9	9	9	9
7	Максим К.	14	13	14	11	9	10	9	6	6	6	6	6
8	Вероника С.	24	22	21	23	21	20	15	14	15	12	12	12
9	Наталья Х.	25	25	22	25	23	21	17	18	17	12	12	12
10	Артём Ш.	20	20	18	20	19	18	16	16	14	12	12	9

Таблица 2.2 – Результаты исследования организованной деятельности на констатирующем этапе эксперимента

Экспериментальная группа									
		Базовый		Содержательный		Операциональный		Рефлексивный	
		Р-В	Р-С	Р-В	Р-С	Р-В	Р-С	Р-В	Р-С
1	Давид Б.	9	9	8	8	8	8	8,9	8,9
2	Артём И.	10	10	10	9	10	9	20	20
3	Денис К.	18	18	16	18	11	13	22,2	22,2
4	Лена М.	19	19	18	15	19	19	27	22,2
5	Люда М.	18	19	16	15	19	16	27	22,2
6	Степан Н.	18	14	15	14	16	15	22,2	20
7	Катя П.	15	13	18	18	14	15	20	17,8
8	Влад С.	14	14	13	13	15	13	20	20
9	Саша С.	14	12	11	13	15	14	17,8	15,6
10	Саша Я.	14	12	13	10	13	11	17,8	13

Контрольная группа									
		Базовый		Содержательный		Операциональный		Рефлексивный	
		Р-В	Р-С	Р-В	Р-С	Р-В	Р-С	Р-В	Р-С
1	Михаил В.	15	20	12	12	13	13	12	12
2	Максим Г.	15	17	10	13	13	13	9	9
3	Михаил Е.	19	19	13	14	13	14	12	12
4	Игорь З.	20	15	14	16	17	17	14	13
5	Саша И.	9	8	9	6	9	6	8	6
6	Артемий К.	14	14	9	10	11	11	9	9
7	Максим К.	14	14	8	7	6	6	6	6
8	Вероника С.	22	21	16	15	14	15	12	12
9	Наталья Х.	25	23	17	17	18	17	12	12
10	Артём Ш.	20	18	15	15	16	14	12	9

Таблица 2.3 – Результаты исследования свободной деятельности на констатирующем этапе эксперимента

Экспериментальная группа									
		Базовый		Содержательный		Операциональный		Рефлексивный	
		Р-В	Р-С	Р-В	Р-С	Р-В	Р-С	Р-В	Р-С
1	Давид Б.	10	10	8	8	8	8	8,9	8,9
2	Артём И.	11	11	10	10	10	9	20	20
3	Денис К.	18	18	16	18	11	13	22,2	22,2
4	Лена М.	19	19	18	15	19	19	27	22,2
5	Люда М.	18	19	16	16	19	16	27	22,2
6	Степан Н.	18	15	15	14	16	15	22,2	17,8
7	Катя П.	15	13	18	18	14	20	31,1	27
8	Влад С.	14	15	15	14	15	11	20	15,6
9	Саша С.	14	12	11	13	15	14	17,8	15,6
10	Саша Я.	20	18	15	14	15	16	12	9

Контрольная группа									
		Базовый		Содержательный		Операциональный		Рефлексивный	
		Р-В	Р-С	Р-В	Р-С	Р-В	Р-С	Р-В	Р-С
1	Михаил В.	15	20	12	12	13	13	12	12
2	Максим Г.	15	17	10	13	13	13	9	9
3	Михаил Е.	19	19	13	14	13	14	12	12
4	Игорь З.	20	15	14	16	17	17	14	13
5	Саша И.	9	8	9	6	9	6	8	6
6	Артемий К.	14	14	9	10	11	11	9	9
7	Максим К.	14	14	8	7	6	6	6	6
8	Вероника С.	22	21	16	15	14	15	12	12
9	Наталья Х.	25	23	17	17	18	17	12	12
10	Артём Ш.	20	18	15	15	16	14	12	9

Таблица 2.4 – Результаты исследования выраженности коммуникативных трудностей на констатирующем этапе эксперимента

Экспериментальная группа					
		Базовый	Содержательный	Операциональный	Рефлексивный
1	Давид Б.	14	11	12	11
2	Артём И.	16	16	15	23
3	Денис К.	26	24	17	23
4	Лена М.	27	23	26	26
5	Люда М.	27	22	25	26
6	Степан Н.	23	20	22	22
7	Катя П.	20	25	22	23
8	Влад С.	21	19	19	20
9	Саша С.	20	17	21	18
10	Саша Я.	19	17	19	17
Контрольная группа					
		Базовый	Содержательный	Операциональный	Рефлексивный
1	Михаил В.	27	23	23	28
2	Максим Г.	23	22	23	21
3	Михаил Е.	27	24	24	28
4	Игорь З.	25	26	30	31
5	Саша И.	15	15	15	16
6	Артемий К.	20	17	19	21
7	Максим К.	20	13	11	14
8	Вероника С.	31	28	26	28
9	Наталья Х.	33	30	31	28
10	Артём Ш.	27	26	27	25

Таблица 2.5 – Результаты исследования деятельности в режимные моменты на контрольном этапе эксперимента

Экспериментальная группа													
		Базовый			Содержательный			Операциональный			Рефлексивный		
		Р-Р	Р-В	Р-С	Р-Р	Р-В	Р-С	Р-Р	Р-В	Р-С	Р-Р	Р-В	Р-С
1	Давид Б.	16	15	15	11	8	10	13	11	12	16	15	15
2	Артём И.	21	19	22	17	16	20	14	12	14	21	19	22
3	Денис К.	25	23	24	22	20	22	15	15	14	25	23	24
4	Лена М.	25	25	25	25	24	25	20	20	18	25	25	25
5	Люда М.	25	24	25	24	22	25	20	18	16	25	24	25
6	Степан Н.	24	20	19	20	17	17	16	15	16	24	20	19
7	Катя П.	22	22	21	25	23	24	18	18	18	22	22	21
8	Влад С.	22	22	20	21	17	19	18	17	13	22	22	20
9	Саша С.	24	19	18	21	18	20	18	16	13	24	19	18
10	Саша Я.	24	20	18	21	18	18	19	17	14	24	20	18

Контрольная группа													
		Базовый			Содержательный			Операциональный			Рефлексивный		
		Р-Р	Р-В	Р-С	Р-Р	Р-В	Р-С	Р-Р	Р-В	Р-С	Р-Р	Р-В	Р-С
1	Михаил В.	24	21	22	18	16	17	16	16	16	24	21	22
2	Максим Г.	22	20	20	24	18	19	16	14	16	22	20	20
3	Михаил Е.	25	21	23	23	22	23	17	16	16	25	21	23
4	Игорь З.	22	21	16	20	18	19	18	17	17	22	21	16
5	Саша И.	20	13	12	19	12	12	13	11	8	20	13	12
6	Артемий К.	18	18	18	15	15	15	14	12	13	18	18	18
7	Максим К.	19	18	18	16	14	14	11	8	8	19	18	18
8	Вероника С.	25	24	24	24	23	23	18	18	17	25	24	24
9	Наталья Х.	25	25	25	25	25	25	20	20	20	25	25	25
10	Артём Ш.	24	21	22	25	21	22	19	17	17	24	21	22

Таблица 2.6 – Результаты исследования организованной деятельности на контрольном этапе эксперимента

Экспериментальная группа										
		Базовый		Содержательный		Операциональный		Рефлексивный		
		Р-В	Р-С	Р-В	Р-С	Р-В	Р-С	Р-В	Р-С	
1	Давид Б.	14	15	10	10	10	9	7	8	
2	Артём И.	20	21	13	12	14	14	15	15	
3	Денис К.	23	25	16	16	15	14	15	12	
4	Лена М.	25	25	19	19	20	18	15	12	
5	Люда М.	24	25	18	18	18	16	15	12	
6	Степан Н.	19	18	13	14	16	16	14	12	
7	Катя П.	22	21	19	20	18	19	15	12	
8	Влад С.	22	20	13	13	17	14	14	12	
9	Саша С.	19	18	14	16	16	13	13	11	
10	Саша Я.	20	17	14	12	16	14	13	10	

Контрольная группа										
		Базовый		Содержательный		Операциональный		Рефлексивный		
		Р-В	Р-С	Р-В	Р-С	Р-В	Р-С	Р-В	Р-С	
1	Михаил В.	18	23	16	16	16	16	15	15	
2	Максим Г.	19	20	13	15	14	16	11	11	
3	Михаил Е.	21	23	17	17	16	16	14	12	
4	Игорь З.	21	18	15	17	17	17	14	13	
5	Саша И.	11	11	12	11	11	8	11	8	
6	Артемий К.	18	18	13	14	13	14	12	12	
7	Максим К.	18	18	12	11	8	9	8	8	
8	Вероника С.	24	24	18	17	18	17	15	15	
9	Наталья Х.	25	25	20	20	20	20	14	14	
10	Артём Ш.	21	22	16	17	17	17	12	12	

Таблица 2.7 – Результаты исследования свободной деятельности на контрольном этапе эксперимента

Экспериментальная группа									
		Базовый		Содержательный		Операциональный		Рефлексивный	
		Р-В	Р-С	Р-В	Р-С	Р-В	Р-С	Р-В	Р-С
1	Давид Б.	16	16	11	10	11	11	8	7
2	Артём И.	21	21	14	16	14	16	15	15
3	Денис К.	23	24	16	16	15	14	15	12
4	Лена М.	25	25	19	19	20	18	15	12
5	Люда М.	24	25	19	19	20	16	15	12
6	Степан Н.	20	19	13	14	16	16	14	12
7	Катя П.	22	21	19	20	18	18	14	12
8	Влад С.	21	21	14	14	17	14	13	11
9	Саша С.	20	19	13	15	16	13	13	11
10	Саша Я.	21	18	14	13	16	15	13	12

Контрольная группа									
		Базовый		Содержательный		Операциональный		Рефлексивный	
		Р-В	Р-С	Р-В	Р-С	Р-В	Р-С	Р-В	Р-С
1	Михаил В.	23	23	17	17	16	16	15	15
2	Максим Г.	18	20	13	15	14	16	11	11
3	Михаил Е.	21	23	17	17	16	16	14	12
4	Игорь З.	21	18	15	17	17	17	14	13
5	Саша И.	13	12	12	11	8	8	11	9
6	Артемий К.	18	18	13	14	14	14	12	12
7	Максим К.	18	19	12	11	8	8	8	8
8	Вероника С.	24	24	18	17	18	17	15	15
9	Наталья Х.	25	25	20	20	20	20	14	14
10	Артём Ш.	21	22	16	17	17	17	12	12

Таблица 2.8 – Результаты исследования уровней коммуникативной деятельности на контрольном этапе эксперимента

Экспериментальная группа					
		Базовый	Содержательный	Операциональный	Рефлексивный
1	Давид Б.	21	18	19	19
2	Артём И.	29	25	25	35
3	Денис К.	33	28	26	31
4	Лена М.	35	33	34	32
5	Люда М.	34	32	31	32
6	Степан Н.	28	24	28	30
7	Катя П.	30	34	32	32
8	Влад С.	30	24	28	29
9	Саша С.	27	26	26	29
10	Саша Я.	28	24	28	28
Контрольная группа					
		Базовый	Содержательный	Операциональный	Рефлексивный
1	Михаил В.	32	29	28	35
2	Максим Г.	28	26	27	26
3	Михаил Е.	31	30	28	31
4	Игорь З.	27	28	30	31
5	Саша И.	19	21	17	22
6	Артемий К.	25	23	24	28
7	Максим К.	26	20	15	19
8	Вероника С.	34	31	31	35
9	Наталья Х.	35	35	35	33
10	Артём Ш.	31	30	30	29

Приложение 3

Методика «Личностный профиль ребенка»

Шкала оценки личностных характеристик

	Оценка											
Агрессивность	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Миролюбие
Тревожность	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Спокойствие
Конформизм	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Лидерство
Отстраненность	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Вовлеченность
Стереотипность	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Креативность
Индивидуализм	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Сотрудничество
Ригидность	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Гибкость

Таблица 3.1 – Исследование личностных характеристик в начале года

		Агрессивность- Миролюбие	Тревожность- Спокойствие	Конформизм- Лидерство	Отстраненность- Вовлеченность	Стереотипность- Креативность	Индивидуализм- Сотрудничество	Ригидность- Гибкость
Экспериментальная группа								
1	Давид Б.	2	3	2	2	2	3	3
2	Артём И.	9	9	2	4	2	4	5
3	Денис К.	6	5	4	4	4	4	4
4	Лена М.	5	4	4	4	4	4	4
5	Люда М.	5	4	4	4	4	4	4
6	Степан Н.	3	4	4	4	4	4	4
7	Катя П.	6	6	5	5	4	4	4
8	Влад С.	5	4	4	4	3	4	4
9	Саша С.	5	6	4	4	4	4	3
10	Саша Я.	3	3	5	5	4	3	3
	Среднее	4,9	4,8	3,8	4	3,5	3,8	3,8
Контрольная группа								
1	Михаил В.	4	6	3	5	4	5	5
2	Максим Г.	2	1	2	2	2	3	3
3	Михаил Е.	5	5	5	5	4	5	4
4	Игорь З.	8	5	4	5	4	5	5
5	Саша И.	2	3	3	4	5	2	2
6	Артёмий К.	5	4	3	4	4	4	5
7	Максим К.	5	4	3	3	3	4	4
8	Вероника С.	7	4	4	5	6	4	5
9	Наталья Х.	5	6	7	7	7	6	4
10	Артём Ш.	3	3	7	3	4	5	4
	Среднее	4,6	4,1	4,1	4,3	4,3	4,3	4,1

Таблица 3.2 – Исследование личностных характеристик в конце года

		Агрессивность- Мирлобие	Тревожность- Спокойствие	Конформизм- Лидерство	Отстраненность- Вовлеченность	Стереотипность- Креативность	Индивидуализм- Сотрудничество	Ригидность- Гибкость
Экспериментальная группа								
1	Давид Б.	5	4	4	4	3	4	4
2	Артём И.	7	7	5	6	4	6	6
3	Денис К.	7	8	5	7	6	7	6
4	Лена М.	8	7	7	7	6	7	6
5	Люда М.	8	7	5	6	6	7	6
6	Степан Н.	6	6	6	6	6	7	6
7	Катя П.	7	8	8	8	7	7	6
8	Влад С.	7	7	5	6	5	7	6
9	Саша С.	6	7	6	7	7	7	5
10	Саша Я.	6	5	7	7	6	6	5
	Среднее	6,7	6,6	5,8	6,4	5,6	6,5	5,6
Контрольная группа								
1	Михаил В.	5	7	4	6	5	6	6
2	Максим Г.	3	3	3	3	3	4	4
3	Михаил Е.	6	6	6	6	5	6	5
4	Игорь З.	8	5	4	6	5	7	6
5	Саша И.	5	5	3	6	7	5	4
6	Артемий К.	6	5	4	5	5	5	5
7	Максим К.	6	5	3	3	3	5	4
8	Вероника С.	7	5	4	6	7	6	6
9	Наталья Х.	6	7	8	8	8	7	6
10	Артём Ш.	4	5	8	5	6	6	5
	Среднее	5,6	5,3	4,7	5,4	5,4	5,7	5,1

Приложение 4

Методика «Оценка вербальных коммуникативных трудностей»

Протокол оценки вербальных коммуникативных трудностей ребенка

Критерии оценки	Оценка вербальных трудностей
Правильность речи	
Содержательность речи	
Логичность речи	
Выразительность речи	
Богатство речи	
Ясность речи	

Анализ и интерпретация результатов

Правильность речи оценивается по степени соответствия речевого высказывания литературной норме. Выявляются трудности ребенка в грамматическом построении речи; в грамотном использовании синтаксических конструкций; фонетические трудности (связанные с неправильным произношением слов); неуместное употребление слова в данном контексте; использование слов-паразитов, нелитературных, диалектных, жаргонных слов в высказывании.

Нормы оценки:

- 2 балла - текст передан языковыми средствами, полностью соответствующими литературной норме; ребенок не проявлял вербальных трудностей;

- 1 балл - ребенок допускает 1-3 отклонения от литературной нормы, он обращается за помощью к взрослому в ситуациях проявления фонетических, грамматических или стилистических трудностей (не более двух);

0 баллов - в высказывании допущено более трех отклонений от нормы; ребенок самостоятельно либо затрудняется выразить собственные мысли, обращаясь к взрослому за помощью более двух раз, либо отказывается продолжать сочинение сказки.

Содержательность речи оценивается на основании результатов генерирования ребенком собственного высказывания, содержащего смысловые единицы. Выявляются трудности произвольного планирования высказывания, трудности объединения смысловых единиц в единый текст; трудности самовыражения (использование личного опыта, собственных оценок, переживаний в речи). Нормы оценки:

2 балла - высказывание ребенка максимально содержательно; нет употребления лишних слов, ненужных повторов; в тексте переданы обдуманые мысли, личные переживания; вербальные трудности не проявляются;

- 1 балл - ребенок вносит в содержание сказки незначительный содержательный элемент; планирование высказывания осуществляется, но ребенок не всегда может правильно высказать то, что обдумал - путается, начинает снова и т. д.;

- 0 баллов - ничего нового в содержание сказки ребенок не вносит; его высказывание содержательно повторяет предыдущее; проявляются трудности планирования, синтеза высказывания, трудности самовыражения.

Логичность речи оценивается по степени последовательности, непротиворечивости, четкости построения высказывания, соответствия речи законам логики. Выявляются трудности, связанные

с нарушением законов логики (непоследовательность действий героев, искажение имен, событий, формулировка выводов без необходимых для этого посылок и т. д.). Нормы оценки:

-2 балла - логически правильное построение и последовательное выстраивание предложений, оправданное продолжение сюжетной линии, уместное употребление связок между предложениями; логических трудностей ребенок не проявляет;

- 1 балл - допущены ошибки в логике построения и порядке следования предложений (1-2); неуместное употребление связок между предложениями; ребенок проявляет незначительные логические трудности (нарушение последовательности действий, нарушение порядка слов и т. д.), которые в целом не нарушают логики построения сказки;

- 0 баллов - рассказ ребенка представляет собой набор не связанных друг с другом слов или же связное высказывание, не продолжающее придуманный детьми сюжет; проявляются логические трудности, нарушающие сюжетную линию сказки и затрудняющие ее дальнейшее сочинение.

Выразительность речи оценивается по степени эмоциональности отношения ребенка к тексту, умения с помощью интонаций, громкости, темпа передавать настроение, главную мысль высказываний. Определяются трудности проявления собственных эмоций; трудности эмпатии, идентификации с героями сказки; невербальные трудности (связанные с недифференцированной мимикой) и просодические трудности (связанные с характеристиками голоса ребенка: монотонная речь, чрезмерно тихая-громкая речь, быстрая-медленная речь, высокий-низкий голос и т. д.).

Нормы оценки:

- 2 балла - ребенок проявляет эмоциональное отношение к содержанию сказки; речь его выразительна, используется мимика и изменения в голосе, связанные с особенностями развития сюжета; коммуникативные трудности не проявляются;

- 1 балл - некоторая эмоциональная окраска речи ребенка присутствует, однако эмоциональный фон не изменяется в соответствии с развитием сюжетной линии; наблюдается проявление некоторых коммуникативных трудностей (1-2) из вышеперечисленных, которые в целом не затрудняют восприятие сказки;

- 0 баллов - эмоциональное отношение ребенка к тексту отсутствует, речь невыразительна, монотонна; проявляются коммуникативные трудности (3 и более), усложняющие восприятие и понимание сюжетной линии.

Богатство речи оценивается по разнообразию используемых и речи языковых средств (метафор, разнообразных прилагательных, использование прямой речи, синонимов, интересных конструкций и т. д.). Выявляются трудности, связанные с недостатком и скудностью словарного запаса ребенка. Нормы оценки:

- 2 балла - высказывание насыщено разнообразными языковыми средствами (используются повествовательные, восклицательные, вопросительные предложения, прямая речь, разнообразные сравнения, удачные синонимичные замены слов и т. д.). Трудности в подборе слов и словарных оборотов не наблюдаются;

- 1 балл - разнообразие используемых языковых средств невелико; ребенок пользуется простыми предложениями, стереотипным построением фраз; возможно проявление трудностей (1-2) в подборе и употреблении слов;

- 0 баллов - ребенок использует примитивные языковые средства для передачи содержания высказывания; речь ребенка скорее носит контекстный характер, чем связный; проявляются трудности (3 и более) в подборе и уместном употреблении словарных конструкций.

Ясность речи оценивается по степени ее доступности тем людям, к которым она обращена; по умению говорящего ориентироваться на интеллектуальные, эмоциональные особенности собеседников, их интересы, выбирая для построения высказывания языковые средства, делающие речь понятной. Выявляются трудности прогнозирования (неумение наблюдать за участниками коммуникации, думать о том, чтобы речь была понятна партнеру, неспособность предвидеть межличностные столкновения); трудности

перестройки коммуникативной программы (неумение ребенка почувствовать непонимание со стороны собеседника и перестроить свое высказывание).

Нормы оценки:

- 2 балла - ребенок ориентируется на адресата; благодаря выбору адекватных языковых средств, смысл и эмоциональная окраска высказывания полностью доступны слушателям для пони мания; адресат без уточняющих вопросов продолжает сочинение сказки; коммуникативные трудности не наблюдаются;

- 1 балл - высказывание говорящего вызывает некоторые вопросы у слушающего; коммуникатор адекватно разъясняет непонятные моменты своего высказывания, после чего слушающий продолжает сочинение сказки; в данном случае у ребенка могут проявиться трудности прогнозирования;

- 0 баллов - говорящий не может ясно выражать свои мысли, не в состоянии объяснить слушателям суть своего высказывания, вследствие этого адресат неспособен продолжать сочинение сказки; в данном случае у ребенка преимущественно проявляются трудности перестройки коммуникативной программы.

Таблица 4.1 – Результаты исследования вербального развития в начале года

Экспериментальная группа							
	Критерии оценки вербальных трудностей	Правильность речи	Содержательность речи	Логичность речи	Выразительность речи	Богатство речи	Ясность речи
1	Давид Б.	0	0	0	0	0	0
2	Артём И.	0	0	0	0	0	0
3	Денис К.	1	1	1	1	1	1
4	Лена М.	1	1	1	1	1	1
5	Люда М.	1	1	1	1	1	1
6	Степан Н.	1	1	1	1	1	1
7	Катя П.	1	1	1	1	1	1
8	Влад С.	1	1	1	1	1	1
9	Саша С.	1	1	1	1	1	1
10	Саша Я.	1	1	1	1	1	1
	Среднее	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8
Контрольная группа							
1	Михаил В.	1	0	1	0	0	1
2	Максим Г.	0	0	1	0	0	0
3	Михаил Е.	1	1	1	1	1	1
4	Игорь З.	0	0	1	0	1	1
5	Саша И.	0	0	0	1	0	1
6	Артемиий К.	1	0	1	1	1	1
7	Максим К.	0	0	1	1	0	0
8	Вероника С.	0	1	1	1	1	1
9	Наталья Х.	1	1	1	1	1	1
10	Артём Ш.	1	1	1	1	1	1
	Среднее	0,5	0,4	0,9	0,7	0,6	0,8

Таблица 4.2 – Результаты исследования вербального развития в конце года

Экспериментальная группа							
	Критерии оценки вербальных трудностей	Правильность речи	Содержательность речи	Логичность речи	Выразительность речи	Богатство речи	Ясность речи
1	Давид Б.	0	0	0	1	1	0
2	Артём И.	1	1	1	1	0	1
3	Денис К.	2	2	2	2	2	2
4	Лена М.	2	2	2	2	2	2
5	Люда М.	2	2	2	2	2	2
6	Степан Н.	2	2	2	2	2	2
7	Катя П.	2	2	2	2	2	2
8	Влад С.	2	2	2	2	2	2
9	Саша С.	2	2	2	2	2	2
10	Саша Я.	2	2	2	2	1	2
	Среднее	1,7	1,7	1,7	1,8	1,6	1,7
Контрольная группа							
1	Михаил В.	1	1	2	1	1	1
2	Максим Г.	1	1	1	1	1	1
3	Михаил Е.	2	1	2	2	1	2
4	Игорь З.	1	1	2	1	1	1
5	Саша И.	1	1	1	2	1	1
6	Артемий К.	2	1	2	2	2	2
7	Максим К.	1	1	1	1	1	1
8	Вероника С.	1	1	2	1	1	1
9	Наталья Х.	2	2	2	2	2	2
10	Артём Ш.	2	2	1	1	1	2
	Среднее	1,4	1,2	1,6	1,4	1,2	1,4

Приложение 5

Методика «Диагностика неконструктивного поведения»

Регистрационный бланк

№	Характеристика поведения	Утверждения	
		Да	Нет
1.	Испуганно озирается, оглядывается		
2.	Продолжает заниматься своим делом даже после замечания		
3.	Нетерпелив, выкрикивает, перебивает		
4.	Претендует на главные роли		
5.	Неопрятный внешний вид		
6.	Дерется со сверстниками, кусается		
7.	Беспрекословно следует инструкциям, выполняет просьбы		
8.	Спорит, с трудом договаривается, соглашается		
9.	Не доводит начатое дело до конца		
10.	Требуя к себе постоянного внимания		
11.	Не в состоянии поддерживать порядок		
12.	Обзывает сверстников, грубит взрослым		
13.	Говорит тихо и мало		
14.	Ссорится, конфликтует со сверстниками		
15.	Склонен к быстрой и частой смене настроения		
16.	Кривляется, строит из себя шута		
17.	Опаздывает		
18.	Задирает сверстников, провоцирует у них агрессивное поведение		
19.	Не проявляет инициативы, пассивен, не задает вопросов		
20.	Обидчив, склонен к беспричинным слезам		
21.	Говорит быстро и много		
22.	Любит приказывать другим детям, повелевать ими		
23.	Не держит обещания, забывает о порученном		
24.	Плюется в состоянии раздражения		
25.	Не уверен в себе		
26.	С трудом признает свои ошибки		
27.	Двигается беспокойно: вертится, совершает бесполезные движения руками и ногами		
28.	Болезненно переживает поражения, неуспехи		
29.	Нарушает правила поведения и правила игры по «забывчивости»		
30.	Стремится делать многое назло		
31.	Сторонится коллективных игр и заданий		
32.	Обвиняет в своих неудачах других		
33.	Неусидчив		
34.	Склонен к хвастовству		
35.	Неправильно истолковывает правила совместной деятельности: соблюдая одно, нарушает другое		
36.	Ломает, бросает, портит учебные принадлежности и игровые атрибуты		
37.	Избегает главных ролей в играх или учебных ситуациях		
38.	Добивается своего капризами		

№	Характеристика поведения	Утверждения	
		Да	Нет
39.	Постоянно отвлекается		
40.	Не идет на уступки и компромиссы		
41.	Регулярно и целенаправленно нарушает правила		
42.	Замахивается на сверстников		

Основные формы неконструктивного поведения ребенка

Ф.И. ребенка Возраст Дата		
Тип поведения	Номера характеристик	Балл
Конформное	1,7, 13, 19,25,31,37 .	
Протестное	2,8,14,20,26,32,38	
Импульсивное	3,9,15,21,27,33,39	
Демонстративное	4, 10, 16,22,28,34,40	
Недисциплинированное	5, 11,17,23,29,35,41	
Агрессивное	6, 12,18,24,30,36,42	

Примечание: каждый положительный ответ равен 3 баллам.

Если по какому-либо типу неконструктивного поведения из семи характеристик отмечены четыре и более (т. е. в сумме получается 12-21 балл), следует сделать вывод, что данный тип поведения ребенку присущ. Соответственно если из семи характеристик отмечены три и менее (суммарно 3-9 баллов), то делается вывод о том, что данный тип неконструктивного поведения ребенку не присущ.

Таблица 5.1 – Результаты исследования детей поведения в начале года

	Тип поведения						
		Конформное	Протестное	Импульсивное	Демонстративное	Недисциплинированное	Агрессивное
1	Давид Б.	12	6	9	0	12	0
2	Артём И.	15	0	0	0	0	0
3	Денис К.	3	0	6	3	0	0
4	Лена М.	0	3	9	3	3	0
5	Люда М.	0	6	3	0	3	0
6	Степан Н.	0	3	6	3	3	0
7	Катя П.	0	3	0	6	3	0
8	Влад С.	0	6	12	0	3	6
9	Саша С.	0	15	6	15	6	9
10	Саша Я.	0	15	6	6	3	15
	Среднее	3	5,7	5,7	3,6	3,6	3

Контрольная группа							
1	Михаил В.	3	0	0	0	3	0
2	Максим Г.	15	6	18	3	9	6
3	Михаил Е.	3	0	3	0	0	0
4	Игорь З.	15	0	0	3	3	0
5	Саша И.	15	18	15	9	15	15
6	Артемий К.	12	0	0	3	0	0
7	Максим К.	3	3	12	0	6	0
8	Вероника С.	9	0	0	0	0	0
9	Наталья Х.	0	3	0	6	0	0
10	Артём Ш.	0	6	3	9	0	0
	Среднее	7,5	3,6	5,1	3,3	3,6	2,1

Таблица 5.2 – Результаты исследования детей поведения в конце года

	Тип поведения	Конформное	Протестное	Импульсивное	Демонстративное	Недисциплинированное	Агрессивное
1	Давид Б.	9	3	9	0	9	0
2	Артём И.	9	0	0	0	0	0
3	Денис К.	3	0	0	0	0	0
4	Лена М.	0	0	6	0	3	0
5	Люда М.	0	0	0	0	0	0
6	Степан Н.	0	0	0	0	3	0
7	Катя П.	0	3	0	6	3	0
8	Влад С.	3	0	6	0	0	0
9	Саша С.	0	9	6	15	6	9
10	Саша Я.	0	15	6	6	3	12
	Среднее	2,4	3	3,3	2,7	2,7	2,1
Контрольная группа							
1	Михаил В.	3	0	0	0	3	0
2	Максим Г.	15	3	18	3	9	0
3	Михаил Е.	3	0	3	0	0	0
4	Игорь З.	9	0	0	3	3	0
5	Саша И.	9	12	6	6	6	9
6	Артемий К.	12	0	0	3	0	0
7	Максим К.	3	3	12	0	6	0
8	Вероника С.	9	0	0	0	0	0
9	Наталья Х.	0	3	0	6	0	0
10	Артём Ш.	0	6	3	9	0	0
	Среднее	6,3	2,7	4,2	3	2,7	0,9

Приложение 6

Факторный анализ коммуникативного поведения и личностных характеристик

Таблица Е.1 – Факторный анализ взаимосвязи личностных характеристик и неконструктивного поведения старших дошкольников с коммуникативным поведением и вербальными характеристиками общения

	Показатели коммуникативного поведения				Показатели вербального развития					
	базовые	содержательные	Операциональные	Рефлексивные	Правильность речи	Содержательность речи	Логичность речи	Выразительность речи	Богатство речи	Ясность речи
Характеристики личности										
Агрессивность-Миролюбие	0,27	0,41	0,20	0,52*	0,18	0,31	0,46*	0,29	0,50*	0,39
Тревожность-Спокойствие	0,24	0,32	0,17	0,50*	0,39	0,27	0,41	0,20	0,34	0,42
Конформизм-Лидерство	0,53*	0,68**	0,60**	0,45*	0,70**	0,85**	0,68**	0,70**	0,83**	0,76**
Отстраненность-Вовлеченность	0,44	0,59**	0,50*	0,65**	0,46*	0,46*	0,55*	0,39	0,57**	0,72**
Стереотипность-Креативность	0,56*	0,60**	0,56*	0,52*	0,49*	0,56*	0,56*	0,68**	0,64**	0,84**
Индивидуализм-Сотрудничество	0,73**	0,71**	0,69**	0,79**	0,53*	0,41	0,66**	0,33	0,55*	0,59**
Ригидность-Гибкость	0,46*	0,45*	0,37	0,68**	0,25	0,12	0,52*	0,16	0,39	0,43
Неконструктивное поведение										
Конформное	-0,24	-0,12	-0,22	0,01	-0,41	-0,47*	0,05	-0,18	-0,23	-0,02
Протестное	-0,31	-0,49*	-0,41	-0,63**	0,22	0,30	0,23	0,41	0,15	0,27
Импульсивное	-0,32	-0,36	-0,15	-0,56*	0,03	0,10	0,23	0,32	-0,04	-0,04
Демонстративное	-0,06	0,19	0,21	-0,10	0,42	0,38	0,42	0,51*	0,46*	0,56*
Недисциплинированное	-0,44	-0,49*	-0,31	-0,52*	-0,08	-0,12	0,19	0,10	-0,15	0,08
Агрессивное	-0,12	-0,09	-0,01	-0,20	0,33	0,35	0,46*	0,49*	0,32	0,49*

* для $\rho \leq 0,05$

**

для

$\rho \leq 0,01$

Приложение 7

Цикл занятий, направленный на развитие коммуникативных навыков

Сроки проведения	Кол-во занятий	Этапы	Игры
Сентябрь	2	<p><i>I этап. Отказ от речевых способов общения</i> и переход к использованию невербальной коммуникации (мимическое, жестовое общение и т. д.).</p> <p>Основная задача – переход к эмоционально – личностному общению, что предполагает отказ от привычных вербальных и предметных способов общения</p>	<p>Игра «Жизнь в лесу», «Муравьи», «Театр теней», «Ожившие» игрушки, «Здороваемся без слов», «А я сегодня вот такой!», «Это я! Это мое!», «Как говорят части тела»</p>
Октябрь	3	<p><i>II этап.</i> Научение детей <i>способам распознавания эмоций.</i> Данный блок содержит игры, направленные на знакомство с эмоциями человека, осознание своих эмоций, распознавание эмоциональных реакций других людей и развитие умения адекватно выражать свои эмоции.</p> <p>Основная задача данного этапа – научить правильно различать эмоциональные состояния, понимать свои чувства и правильно «считывать» эмоции собеседника.</p>	<p>Игра «Пиктограмма», «Мимическая гимнастика», «Колечко», «Дневник настроений», «Угадай эмоцию», «Глаза в глаза», «Тренируем эмоции», «Цветик – семицветик»</p>
Ноябрь	3	<p><i>III этап.</i> На третьем этапе развивается <i>наблюдательность, внимательное отношение к сверстнику, стремление понять и принять его.</i> Наблюдая за другими, подстраиваясь к сверстникам и уподобляясь им в своих действиях, дети учатся замечать самые мелкие детали движений, мимики, интонаций своих ровесников, интерпретировать и понимать их.</p> <p>На данном этапе основная задача – развитие у ребёнка способности видеть сверстника., обращать на него внимание и уподобляться ему, т.е. максимальное сосредоточение на сверстнике: внешности, мимике, голосу, жестам</p>	<p>Игра «Общий круг», «Передай настроение», «Передай эмоцию», «Зеркало», «Испорченный телефон», «Кто сказал?», «Радио», «Угадай, кто это», «Чувство другого», «Шаг навстречу», «Встреча с другом», «Два сердитых мальчика», «зоопарк».</p>

Сроки проведения	Кол-во занятий	Этапы	Игры
Декабрь	3	<p>IV этап. Отрабатываются <i>механизмы эффективного взаимодействия</i>, способность к согласованности движений, действий, что требует ориентации на поведение партнеров, скоординированности действий, перестройки собственных коммуникативных моделей.</p> <p>На данном этапе <i>основная задача</i> – научить ребёнка сотрудничать, согласовывать собственное поведение с поведением других детей.</p>	Игра «Сороконожка», «Дракон», «На тропинке», «Лепим скульптуру», «Составные фигуры», «Путанка», «Заводные игрушки», «Дождь в лесу», «Лепка».
Январь	2	<p>V этап. Развитие <i>эмпатии и идентификации</i> детей, погружение детей в общие для всех переживания - как радостные, так и тревожные. Дети учатся «настраиваться на одну волну» со сверстниками, одинаково чувствовать коммуникативную ситуацию, сопереживать и соучаствовать друг другу.</p> <p>На данном этапе <i>основная задача</i> – предоставить детям возможность почувствовать внутреннее состояние партнёра и испытать единые с ним чувства, т.е. специально создаётся ситуация переживания детьми общих эмоций (как положительные, так и отрицательные), чтобы детей объединяли не только общие движения, но и общее настроение, игровой образ)</p>	Игра «Злой дракон», «Шторм», «Акула и матросы»
Февраль	3	<p>V-VI этапы. Закрепляется предыдущий этап, а также вводится новый. На шестом блоке вводятся ролевые игры, в которых дети оказывают друг другу <i>помощь и поддержку в трудных игровых ситуациях</i>. Очень важно научить детей не бояться трудностей, не стесняться обращаться за помощью к другим людям, сформировать готовность к взаимопомощи в различных жизненных обстоятельствах.</p> <p>На данном этапе <i>задача</i> - преодолеть трудности вступлении в контакт, когда ребёнок не желает согласовывать собственные коммуникативные действия с действиями партнера.</p>	Различные коммуникативные игры и ситуации

Сроки проведения	Кол-во занятий	Этапы	Игры
Март	3	<p>VI этап. На шестом этапе продолжают вводиться ролевые игры, в которых дети оказывают друг другу <i>помощь и поддержку в трудных игровых ситуациях</i>. Очень важно научить детей не бояться трудностей, не стесняться обращаться за помощью к другим людям, сформировать готовность к взаимопомощи в различных жизненных обстоятельствах.</p> <p>На данном этапе <i>задача</i> - преодолеть трудности вступлении в контакт, когда ребёнок не желает согласовывать собственные коммуникативные действия с действиями партнера.</p>	Различные коммуникативные ситуации
Апрель	3	<p>VII этап. На седьмом этапе становится возможным <i>вербальное выражение своего отношения к сверстнику</i>, которое по правилам игры должно иметь исключительно <i>положительный характер</i>.</p> <p><i>Задача этапа</i> - преодолеть трудности построения диалога, связанные с детской враждебностью, недоброжелательностью, соперничеством, вербальные, просодические и экстралингвистические трудности.</p>	Игра «Комплименты», «Добрые пожелания», подчеркивание достоинств другого и пр.
Май	2	<p>VIII этап. На восьмом этапе проводятся игры, направленные на развитие <i>рефлексии и саморегуляции</i>.</p> <p>На данном этапе <i>задача</i> - преодоление трудностей рефлексивного уровня (самоанализа, самонаблюдения, самовыражения, и самоизменения) и трудностей самоконтроля (преобладание импульсивных действий над произвольными, неспособность удерживать цель на протяжении всего коммуникативного процесса).</p>	Игра «Закончи сказку», «Кто виноват?»
Итого	24	24 занятия	