МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Кафедра «Дошкольная педагогика и психология»

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Психолого-педагогическое сопровождение детей с проблемами в развитии

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему **КОРРЕКЦИЯ ТРУДНОСТЕЙ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Студент(ка) Е.Г. Муталлапова _____
(И.О. Фамилия) (личная подпись)

Научный руководитель В.В. Щетинина _____
(И.О. Фамилия) (личная подпись)

Консультант _____ _____
(И.О. Фамилия) (личная подпись)

Руководитель программы д.п.н., профессор О.В. Дыбина _____
(ученая степень, звание, И.О. Фамилия) (личная подпись)

«____» _____ 2016г.

Допустить к защите

Заведующий кафедрой д.п.н., профессор О.В. Дыбина _____
(ученая степень, звание, И.О. Фамилия) (личная подпись)

«_____»_____ 2016г.

Тольятти 2016

Оглавление

Введение…….. 3
Глава 1 Теоретические основы коррекции у дошкольников с общим недоразвитием речи трудностей межличностного общения.....…… 12
1.1 Проблема трудностей межличностного общения у детей 6-7 лет с общим недоразвитие речи в современных исследованиях……. 12
1.2 Теоретические основы коррекционной работы с детьми с общим недоразвитием речи в дошкольной образовательной организации 32
Выводы по первой главе …… 49
Глава 2. Опытно-экспериментальная работа по коррекции трудностей межличностного общения у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи в условиях дошкольной образовательной организации…… 52
2.1 Экспериментальное изучение трудностей межличностного общения у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи 52
2.2 Экспериментальная работа по коррекции трудностей межличностного общения у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи 84
2.3 Исследование эффективности работы по коррекции трудностей межличностного общения у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи 101
Выводы по второй главе……. 112
Заключение 117
Список используемой литературы 119
Приложения 127

Введение

Актуальность исследования социально-педагогическом уровне, определяется направленностью исследования на решение социального запроса на развитие личности, способной осуществлять межличностное взаимодействие в различных социальных ситуациях. В связи с этим, начиная с дошкольного возраста особое значение, приобретает развитие у детей навыков положительного взаимодействия с окружающими как залога их благополучного психического и личностного развития. Согласно взглядам отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.С. Мухина, и др.) межличностное общение выступает в качестве одного из основных условий развития ребенка, важнейшего фактора формирования его личности, ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание и оценку самого себя через других людей.

Одной из задач, на решение которых направлен Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (2013), является «обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья)». Одним из целевых ориентиров дошкольного образования является следующая характеристика ребенка: ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, другим людям и самому себе; активно взаимодействует со сверстниками, участвует в совместных играх, способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, старается разрешить конфликт.

Актуальность исследования на научно-теоретическом уровне. В настоящее время проблема формирования навыков межличностного общения является междисциплинарной: она находится на стыке таких наук, как общая и социальная психология, социология, этика. Формирование умений

межличностного общения у дошкольников стало актуальной проблемой также и в отечественной педагогике. Ученые изучили специфику формирования культуры общения у старших дошкольников (А.М. Изиев, С.В. Петерина, Е.Ю. Яницкая), проблему путей формирования межличностных умений у детей школьного возраста (Т.А. Ладыженская, А.В. Мудрик), проблему формирования коммуникативных умений в процессе педагогического общения (А.А. Леонтьева, Н.А. Морева, А.П. Панфилова), проблему трудностей межличностного общения, в том числе и в онтогенезе (А.А. Бодалева, Е.В. Залюбовская, В.А. Лабунская, А.Г. Самохвалова, Б.Д. Парыгин, В.М. Целуйко, и др.).

Исследований в области формирования у детей с ОНР навыков межличностного общения и факторов, влияющих на него, явно недостаточно, Большая часть исследований посвящена проблемам коммуникации и речевой деятельности, но слабо отражают специфику детей с общим недоразвитием речи.

Дефект речевого развития детей в значительной мере определяет формирование и становление деятельности общения и речевой деятельности в целом. С точки зрения С.А. Мироновой, дети с общим недоразвитием речи помимо основных (вербальных) трудностей имеют низкий уровень вербальной коммуникативной активности в процессе общения. У детей с тяжелой речевой патологией нередко возникают затруднения в понимании обращенной речи. О наличии серьезных трудностей в организации речевого общения, имеющих речевую патологию, говорит в своих работах О.Е. Грибова.

Логопедия содержит довольно много сведений о том, что среди препятствий для общения – не сам дефект, а реакция ребенка на него, его оценка. Ю. Гаркуша и В. Коржавина в своих исследованиях отмечают, что у детей дошкольного возраста в ОНР наблюдают нарушения общения, которые проявляются в незрелости мотивационно-потребностной сферы. Как убедительно свидетельствует изучение особенностей развития дошкольников

с общим недоразвитием речи, у них присутствуют выраженные трудности при построении процессов коммуникативного взаимодействия, вызванных как недостаточностью языковых средств, так и собственно несформированностью коммуникативных умений (работы И.Т. Власенко, В.К. Воробьевой, О.Е. Грибовой, Л.Г. Соловьевой, Е.Г. Федосеевой).

На **научно-методическом уровне** актуальность исследования определяется обоснованием педагогического инструментария, обеспечивающего коррекцию и профилактику трудностей межличностного общения у детей с ОНР.

В современной науке и практике представления о сущности трудностей в межличностном общении до сих пор остаются весьма размытыми, нечеткими, неконкретными. Анализ современной ситуации развития личности показывает, что внимание исследователей сосредоточено на изучении речевого развития дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) – на развитии и коррекции произносительной и лексико-грамматической сторон речи и недостаточно разработана проблема трудностей межличностного общения этой категории детей.

Существующая в дошкольных учреждениях система помощи ориентирована, прежде всего, на коррекцию речевых нарушений, стимуляцию интеллектуального развития и фактически не затрагивает проблему трудностей межличностного общения старших дошкольников с ОНР как одно из направлений психолого-педагогической коррекционной работы. В коррекционно-педагогическую работу включаются лишь отдельные компоненты коммуникативного развития дошкольников. В то же время, согласно Л.С. Выготскому, речь человека, его речевая деятельность развиваются постольку, поскольку они реализуют общение между людьми, их взаимодействие. Речь только тогда является средством общения, когда применяется непосредственно в общении ребенка со сверстниками и взрослыми. Для эффективного развития вербальных и невербальных средств общения ребенка с ОНР и коррекции их применения необходимо ввести в

контекст их межличностного общения различные коммуникативные ситуации, предполагающих их осознанное, а затем и автоматическое, использование старшими дошкольниками с ОНР.

Анализ психолого-педагогической, логопедической литературы и педагогического опыта позволил выявить следующие **противоречия:** между необходимостью коррекционной работы с детьми 6-7 лет с общим недоразвитием речи по преодолению трудностей межличностного общения и недостаточной разработкой содержания и инструментария данной работы в ДОО.

Выявленные противоречия позволили сформулировать **проблему исследования**, как осуществить коррекцию трудностей межличностного общения у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи?

Цель исследования: разработать и апробировать содержание работы с детьми 6-7 лет с общим недоразвитием речи по коррекции трудностей межличностного общения.

Объект исследования: коррекционная работа в дошкольной образовательной организации с детьми 6-7 лет с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: коррекция трудностей межличностного общения у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования основывается на предположении о том, что коррекция трудностей межличностного общения у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи будет эффективна, если:

– выделены специфические трудности межличностного общения у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи, изучено и конкретизировано их проявление у каждого ребенка;

– разработано содержание работы с детьми по коррекции специфических трудностей межличностного общения у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи с учетом выявленных трудностей конкретных детей, которое затем представляется в индивидуальном плане работы с воспитанниками;

– реализация предложенного содержания работы с детьми предполагает взаимосвязь деятельности различных специалистов дошкольной образовательной организации (воспитатель, психолог).

В соответствии с целью и гипотезой сформулированы следующие **задачи исследования:**

1) выявить степень разработки проблемы на современном этапе (теоретические и методические аспекты), определить понятийно-категориальное поле исследования;

2) определить диагностический инструментарий и провести исследование трудностей межличностного общения у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи;

3) определить, обосновать и апробировать этапы и содержание работы с детьми 6-7 лет с общим недоразвитием речи по коррекция трудностей межличностного общения;

4) выявить эффективность проведенной работы по коррекции трудностей межличностного общения у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи.

Теоретической основой исследования явились:

– общие положения психологии общения и отношений (В.М. Бехтерев, А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов, Б.Д. Парыгин, Н.Н. Обозов, В.А. Петровский);

– теоретические положения психологии о затрудненном общении (А.А. Бодалев, Г.А. Ковалев, В.Н. Куницына, В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, А.Г Самохвалова);

– теоретические взгляды на проблему коммуникативных трудностей личности (Е.В. Залюбовская, И.А. Зимняя, Б.Д. Парыгин, Т.Н. Щербакова);

– теоретические взгляды на проблему трудностей межличностного общения дошкольников с ОНР и формирование у них деятельности общения (О.Е. Грибова, Б.М. Гриншпун, Р.Е. Левина, С.А. Миронова, О.С. Павлова, Л.Ф. Спирова, Т.Б. Филичева, Л.Б. Халилова, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и пр.);

– основные принципы психокоррекционной работы (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, и др.).)

Для решения поставленных задач в работе использовались следующие **методы исследования:**

– теоретические (анализ философской, психологической и методической литературы; интерпретация, обобщение опыта и массовой практики, системный анализ);

– эмпирические (беседы с детьми, наблюдение, диагностические задания; констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты);

– методы обработки результатов (качественный и количественный анализы результатов исследования, метод наглядного представления материалов, системное моделирование).

Экспериментальная база исследования: МБУ детский сад № 120 «Сказочный» г.о. Тольятти. В исследовании приняли участие 12 детей, имеющих заключение психолого-медико-педагогической комиссии о наличии у них общего недоразвития речи II-III степени.

Основные этапы исследования. В осуществлении исследования можно выделить три этапа.

Первый этап – поисково-аналитический Определение проблемы исследования, уточнение объекта, предмета, цели, задач, понятийного аппарата; составление программы исследования; анализ теоретических источников с целью установления степени научной разработанности исследуемой проблемы; определение показателей и уровней форсированности межличностного общения детей с общим недоразвитием речи (сентябрь 2014 г – апрель 2015г.).

Второй этап – экспериментальный. Разработка и апробация педагогической технологии формирования межличностного общения детей с общим недоразвитием речи в процессе комплексной коррекции и профилактики трудностей межличностного общения (апрель 2015г.–март

2016г.).

Третий этап – аналитико-обобщающий. Обработка, анализ и интерпретация результатов проведенного эксперимента, уточнение основных выводов, обобщение, систематизация и оформление материалов магистерской диссертации (март 2016г – май 2016г.).

Научная новизна исследования состоит в том, что:

– выявлена степень изученности проблемы,

– уточнена характеристика трудностей межличностного общения детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи,

– доказано, что преодоление трудностей межличностного общения детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи возможно при разработке и реализации содержания работы по их коррекции с учетом проблем конкретного ребенка.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что

– раскрывается сущность и специфика трудностей межличностного общения детей с общим недоразвитием речи;

– обоснованы критерии оценки трудностей межличностного общения старших дошкольников с общим недоразвитием речи, определены показатели по каждому критерию и охарактеризованы уровни трудностей общения;

Практическая значимость исследования определяется тем, что практические работники образовательных учреждений могут использовать представленные комплекс диагностических методик по выявлению трудностей общения детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи, содержание работы по коррекции трудностей межличностного общения детей.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Дети 6-7 лет с общим недоразвитием речи имеют специфические трудности межличностного общения, которые являются следствием речевого дефекта, и отрицательно влияют на формирование у детей самооценки умения общаться и построение конкретных личностных отношений ребенка с

другими людьми.

2. Трудности межличностного общения детей 6-7 с общим недоразвитием речи выделяются на основе диагностики выделения следующих критериев и показателей: 1) мотивационно-перцептивный (самооценка детей в межличностном общении, построение конкретно-личностных отношений); 2) информационно-коммуникативный (особенности диалогического общения, адекватное опознание эмоционального состояния другого человека); 3) интерактивный (сформированность навыка учета позиции партнера, владение культурными нормами и правилами межличностного общения).

3. Содержание работы с детьми 6-7 лет с общим недоразвитием речи по коррекции трудностей межличностного общения детей определяется по блокам с учетом выявленных трудностей конкретных детей.

Достоверность и обоснованность научных положений обеспечивается проведением исследования с опорой на теоретические положения психологии и педагогики, выбором методов исследования, адекватных цели и задачам, предмету исследования, количественным и качественным анализом; тщательностью и длительностью экспериментальной работы.

Апробация результатов исследования. В магистерской диссертации представлен опыт работы методической деятельности автора в качестве воспитателя.

Результаты экспериментальной работы обсуждались на педагогических советах дошкольных образовательных учреждений.

По итогам исследования опубликовано 3 работы.

Личное участие автора в исследовании выражается в выявлении теоретического и практического состояния проблемы, апробации коррекции трудностей межличностного общения у детей с общим недоразвитием речи.

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (80 источника) и 4 приложений. Работа содержит 12 таблиц и 13 рисунков.

Глава 1 Теоретические основы коррекции у дошкольников с общим недоразвитием речи трудностей межличностного общения

1.1 Проблема трудностей межличностного общения у детей 6-7 лет с общим недоразвитие речи в современных исследованиях

Изучение проблем межличностного общения приводит к необходимости отметить междисциплинарный характер проблемы. Она входит в сферу изучения нескольких наук: общей и социальной психологии, социологии, этики. Работы ряда исследователей были посвящены изучению аспектов межличностного общения и взаимопонимания, в их числе А.А. Бодалев, М.А. Вейт, Н.И. Дедков, Р.А. Кричевский и пр. Отечественная педагогика в свою очередь анализирует проблему дошкольного формирования навыков межличностного общения.

В настоящее время по изучаемой нами проблеме имеют место ряд значимых исследований: в области становления культуры общения старших дошкольников (А.М. Изиева, С.В. Петериной, Е.Ю. Яницкой), в области формирования межличностных навыков школьников (Т.А. Ладыженской, А.В. Мудрик), в области формировании коммуникативных умений в педагогическом процессе (А.А. Леонтьевой, А.П Панфиловой, Н.А. Моревой), в области развитии коммуникативно-исполнительной техники (В.А. Кан-Калик), в области методиках развития коммуникативных навыков (И.А. Зязюн).

Анализ термина «общение» позволяет выделить два основных методологических подхода к его изучению. Первый подход был разработан Б.Г. Ананьевым, М.С. Каганом, А.А. Леонтьевым и заключается в определении общения как части деятельности. Второй подход, представленный Л.П. Буевой, Б.Ф. Ломовым, Б.Д. Парыгиным, выделяет общение из сферы деятельности, подчеркивая их различие. По Б.Ф. Ломову общение широко трактуется как один из видов деятельности, представляющий собой «деятельность общения», «коммуникативную

деятельность» и т. п. Иногда же выделяют его как «условие» или «сторону» деятельности. При таком подходе к общению представляются применимыми научные конструкции, разработанные в сфере предметно-практической деятельности либо некоторых других ее форм [45, с. 245]. Однако, основное их отличие состоит в том, что общение реализует субъект-субъектные отношения, а деятельность – субъект-объектные [45,с. 245-246].

Нельзя не отметить принципиальность последнего замечания, поскольку именно субъект-субъектное отношение определяет межличностное общение в качестве партнерского, в отличие от субъект-объектного, в котором субъект общения выстраивает с другим участником подчиненные отношения, строящиеся по принципу воздействия.

Контакты людей изначально возникают по поводу совершения ими определенных действий, которые впоследствии приведут к выполнению принятой на себя общественной функции. Совместная деятельность на своем уровне также не является конечным понятием, поскольку, как отмечает А.Б. Добрович, влечет возникновение таких специфических форм как содействие, сочувствие, сопереживание и др. Таким образом, двоякая природа деятельности проявляется в том, что она может создавать и преобразовывать межличностные отношения [21].

Анализ концепции А.В. Мудрик позволяет добавить термину «общение» следующие сущностные черты. Необходимость общения как социально-педагогического феномена вызвана наличием детских социальных потребностей в эмоциональных контактах, обособлении, познании, самоопределении, самоутверждении. По форме общение является управляемым процессом, который может развиваться в несколько этапов: подготовка, организация, коррекция. Реализация общения может происходить вербальными, невербальными средствами, а также их сочетанием. К числу вербальных можно отнести речь и паралингвистические элементы, к невербальным – письменные, проксемические и тактильные средства, а также сочетания письменных, визуальных и аудиосредств.

Основной позитивный результат воспитания, состоит, по мнению А.В. Мудрик, в самореализации человека посредством социума и для социума. Необходимыми предпосылками этого служат определение собственного места в системе ролевых и эмоционально-межличностных отношений через индивидуализацию и дружбу, интенсивный фон коммуникаций, их информационная насыщенность и проблематика, соответствующие возрастным, групповым и индивидуальным позитивным интересам личности [51].

Психологический подход в понимании общения состоит в выделении «…сложного многопланового процесса установления и развития контактов между людьми, порождаемого потребностями совместной деятельности и включающего в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека» [60, с. 76].

По причине излишней дифференциации предметов исследования современная наука не может сформировать единое понимание такого термина как «межличностное общение». Чтобы хоть как-то сузить понятие, методологически полезно применить интегративный подход, который объединяет наиболее ценное из того, что предлагают описывающие его концепции.

Данная работа основывается на понимании межличностного общения старшего дошкольника как специфическом виде субъектной активности, интегративном психосоциальном процессе установления и развития межличностных контактов, тесно связанным с отношением ребенка к миру, к окружающим людям, к самому себе; такой подход предполагает взаимодействие и взаимовлияние субъектов общения; в ходе которого у участников могут возникать различные трудности, обусловливающие динамику их коммуникативного поведения и межличностных отношений.

Исследуя три стороны межличностного общения, Н.Н. Обозов охарактеризовал каждую из них. Под коммуникативной стороной общения им понимается обмен информацией между общающимися субъектами;

интерактивная сторона призвана организовать взаимодействие между ними, причем исследователем подчеркивается ценность обмена именно действиями, а не только сферой идей и знаний; формированию взаимопонимания субъектов общения через восприятие и познание друг друга способствует перцептивная сторона общения. Автор добавляет, что перечисленные стороны тесно сопряжены и взаимообусловлены и способны проявляться исключительно в непосредственном контакте [54, с. 24].

При этом Ю.С. Крижанская, В.П. Третьяков подчеркивают, что такое выделение приемлемо лишь в качестве приема анализа, поскольку, проявление каждой из сторон общения в чистом виде зафиксировать невозможно. Содержанием же общения является действие по передаче информации [34, с. 131].

В отличие от этого А.Н. Леонтьев под содержанием общения рассматривает информацию, передаваемую между людьми посредством индивидуальных контактов. По мнению данного автора, людям необходимо предавать приобретенные познания о мире, воспринимать чужой опыт, навыки, умения, в связи с чем, можно говорить о многопредметности и содержательном разнообразии межличностного общения [43, с. 94].

Под целями общения можно понимать все многочисленные причины описываемой формы человеческой активности. Не ограничиваясь названным, можно выделить восприятие познаний о мире, воспитание и формирование навыков, согласование трудового взаимодействия, осуществление и поддержание личных и деловых контактов.

Под средствами общения понимаются способы кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации, применяемые субъектами общения. Причем, кодирование применяется в качестве одного из способов опосредованной передачи информации.

Со временем средства передачи информации все более совершенствовались и в настоящий момент можно выделить передачу посредством органов чувств, речевую, письменную, с использованием

технических носителей.

Если говорить об особенностях общения, то в этой связи А.Н. Леонтьев выделяет три аспекта. Первым является личностная значимость предаваемой информации. Потеря такой значимости влечет нарушение общения, что в свою очередь может служить причиной личностных изменений. Второй аспект – способность менять отношения между субъектами общения. Это достигается посредством взаимовлияния на их внутренние состояния и действия. Третий аспект заключается в том, что общение способно оказывать значимые для личности влияния: когнитивное, аффективное, психомоторное [42, с. 208].

Общение происходит не только посредством восприятия смыслового содержания передаваемой информации. Большую роль играют при этом язык жестов, тембр голоса, поза и мимика, которые в определенный момент способны не хуже предать смысл произносимого. По этому поводу тонко было подмечено С.Л. Рубинштейном, что эмоциональные движения способны превратиться в богатый смысловой язык взглядов, улыбок, игры лица, жестов, поз, с помощью которого, даже без лишних слов, мы способны многое передать друг другу [63, с. 570]. В этой связи наглядно видно соотношение выражения и воздействия.

Возвращаясь к классификации средств общения, упорядочим их в зависимости от использования вербальных и невербальных знаковых систем. Исследование Г.М. Андреевой относит человеческую речь к вербальной знаковой системе, в которой средством коммуникации служит природный язык как система фонетических знаков, упорядоченных лексически и синтаксически [2, с. 101]. Универсальность данного средства коммуникации связана с тем, что позволяет наиболее полно передать информацию без потери смыслового содержания. Интересен способ передачи речевой информации, в котором задействованы процессы кодирования и декодирования. Посредством говорения лицо, передающее информацию (коммуникатор), кодирует ее; задача же слушающего лица (реципиента)

декодировать информацию, уяснив ее смысл. Понятийный аппарат «говорения» и «слушания» был введен И.А. Зимней для обозначения психологических сторон вербальной коммуникации [26, с. 39].

Если разбирать последовательность процесса кодирования информации, то для коммутатора сначала должен явиться смысл высказывания, который затем посредством говорения будет воплощен им в знаковую систему. Дойдя до реципиента, информация будет им декодирована раскрытием передаваемого смысла. Приведенная схема может осуществиться исключительно в совместных действиях субъектов коммуникации, поскольку описанные процессы взаимообусловлены. Нельзя сказать, что процесс речевой передачи информации носит пассивный характер, поскольку в нем всегда реализуются определенные цели участников общения. Если возникла необходимость передать смысл, то коммутатор будет желать уяснения этого смысла реципиентом. Таким образом, субъекты коммуникации воздействуют друг на друга, стараясь уточнить содержание, убедить друг друга, в конечном итоге добиваясь какого-либо изменения поведения.

По мнению А.А. Леонтьева, в процессе общения его участники преследуют две задачи: личностно-речевую ориентацию (ЛРО) партнера и его социально-речевую ориентацию (СРО) [40, с. 118]. Отличие этих ориентаций обусловлено не личностью партнера, а тематикой (содержанием) общения. Воздействие на партнера может носить манипулятивный характер в случае, если происходит прямое навязывание собственного мнения, а может проявиться в виде принятия партнером донесенной до него позиции в качестве собственной ценности.

Помимо вербальной речевой коммуникации, которая позволяет наглядно продемонстрировать и изучить психологические особенности общения, в системе знаковой коммуникации представлены также другие естественные или искусственные языки (язык жестов, язык Брайля), а также интонация, мимика и т.д. Причем ранние этапы развития коммуникации

характеризуются преобладанием жестовых и мимических средств общения. В этой связи С.Н. Цейтлин проводит параллель между недостатком жестовой коммуникации, и отставанием вербальной речи у детей [75, с. 53].

В.А. Лабунская подразделяет знаковые системы невербального вида общения на: оптико-кинетическую; пара- и экстралингвистическую; организацию пространства и времени коммуникативного процесса; визуальный контакт [36, с. 112]. Их непосредственными функциями служат дополнение и замещение речевого контакта, а также отражение эмоций партнера в ходе коммуникации.

Оптико-кинетическая система знаков представляет собой общую телесную моторику участника общения, выражаемую посредством жестов, мимики, пантомимики, в ходе которой отражается его эмоциональная реакция на коммуникативный процесс. Можно сказать, что оптико-кинетическая система знаков передает оттенки коммуникации, углубляя содержательный посыл.

В роли дополнений к речевой форме коммуникации успешно выступают паралингвистическая и экстралингвистическая системы знаков. Суть первой состоит в управлении качеством голоса, в результате чего человек развивает систему вокализации, включающую постановку голоса, налаживания его диапазона и тональности. Вторая названная система развивает речевое содержание за счет темпа произношения, включения пауз, смеха, плача, вздоха и т.д.

Придать коммуникативному акту особое смысловое наполнение способна организация пространства и времени общения. Грамотное расположение участников общения по отношению друг к другу способно быстрее наладить процесс коммуникации. Грубый окрик во время сосредоточенной деятельности, напротив, способен разрушить коммуникативный потенциал.

Таким образом, ситуация общения реализуется через способность субъекта общения вступить в контакт, провести беседу, углубить ее

смысловое наполнение передачей жестов и мимики, услышать собеседника. Лишь на первый взгляд это выглядит легко. В течение жизни человек постоянно совершенствует искусство общения, корректируя старые или осваивая новые навыки. Существует ряд знаний и умений, способных улучшить технику общения. Однако при этом необходимо понимать, что для работы над улучшением субъект коммуникации должен обладать соответствующей мотивировкой. В ситуации с дошкольниками речь идет скорее о мотивировке на формирование грамотного общения, для чего необходимо применить специальные средства и методы, соответствующие возрастным особенностям личности.

Лисина М.Т. отмечает, что для старшего дошкольного возраста характерно смещение вектора от эгоцентризма в сторону децентрации; развитие эмпатии, взаимопонимания и сопереживания; развитие коммуникативной активности, контактности, умения договариваться и сотрудничать [44]. По мнению Обуховой Л.Ф. и Смирновой Е.О., желание получить признание и уважение является мощным фактором, побуждающим к общению с ровесниками [55, 69]. Акты общения, как правило, имеют яркую эмоциональную окраску, нестабильны по субъектному составу и содержанию, зачастую имеют целью привлечь к себе внимание. Дети данной возрастной группы настроены на улавливание малейших признаков отношения к себе, проявляемых другими детьми. Цель на успешность среди сверстников заставляет ребенка испробовать различные варианты поведения. В сверстнике ребенок узнает себя, поэтому фокусировка на нем имеет пристрастно-положительный характер (так называемый феномен «невидимого зеркала») [6, с. 157].

В 6 лет ребенок способен воспринимать ровесника в качестве отдельного субъекта коммуникации, однако тут на передний план выходят недостатки обретенного партнера. К 7 годам ребенок учится уступать, сотрудничать, объяснять свою позицию, проявлять эмпатию и привязанность, уважать собеседника, ориентироваться на его потребности и

интересы.

Старший дошкольный возраст – время наступления сознательных коммуникативных контактов, определения их целей, способности регулировки собственного психологического состояния в зависимости от складывающихся обстоятельств, а также возможностей в них же изменять и перенастраивать собственные коммуникативные программы и цели. Ребенок способен «примерить» множество вариантов коммуникативного поведения, в связи с чем, выглядит весьма непостоянным, импульсивным, противоречивым. Между тем, это крайне важно для определения его субъектности, для оттачивания возможности творческого преобразования процесса общения и собственного поведения в нем.

Понятие общего недоразвития речи в его взаимосвязи с межличностным общением.

Ценность межличностного общения детей старшего дошкольного возраста в процессе личностного развития отдельного ребенка неоспорима. Равными факторами, определяющими качество такого общения, являются личностное самоощущение и собственный социальный статус. При наличии такого дефекта как общее недоразвитие речи, у дошкольника возникает множество трудностей в межличностной коммуникации. Для внесения методологической ясности определим такие понятия как «общее недоразвитие речи» и «трудности общения».

«Общее недоразвитие речи» – понятие, объединяющее целую группу детей с проблемой нарушенного формирования всех элементов системы речепроизводства на фоне нормального состояния слуха и первичной сохранности интеллекта [39, с. 15]. В данной системе выделяются звуковая и смысловая сторона, в связи с чем можно говорить о нарушениях со стороны звуковой и смысловой части системы. Проявлением таких нарушений могут быть нарушение звукопроизношения, словаря, грамматического строя, связности речи.

В 50-60-х годах XX века отечественными учеными (Р.Е. Левиной и

коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии в составе Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирова, Г.И. Жаренкова и др.) были проведены обширные исследования в области формирования патологии речи у дошкольной и школьной возрастной группы. Используемый ими подход приравнивал нарушения формирования речи к нарушениям развития, с прогнозируемым течением в соответствии с законами иерархического строения высших психических функций. В соответствии с системным подходом была выделена структура

Исходя из состояния конкретного компонента речевой системы, были выделены отдельные формы речевой патологии, которые впоследствии могли быть структурированы в соответствии с системным подходом [39].

Природа дефектов весьма разнообразна, однако, их характерные проявления способны указать на системное нарушение речевой деятельности. Основным признаком нарушения является запоздалое появление речи (не ранее третьего-четвертого, а иногда и пятого года жизни ребенка). Речь также может складываться аграмматично или не быть четко оформленной фонетически. Также наглядным показателем может быть отставание экспрессивной речи при кажущемся благополучном понимании обращенной речи. Данная группа детей характеризуется малопонятной речью, недостаточной речевой активностью, которая без должной коррекции резко падает с возрастом. При этом дети способны явно осознавать собственный дефект.

Корреляция речевых нарушений и иных сторон психического развития влечет специфику мышления. Недостаточное развитие словесно-логического мышления может помешать реализации всего потенциала для овладения возрастными мыслительными операциями. В отсутствие специального обучения такие дети могут не овладеть основными логическими операциями.

Понятие и классификация трудностей межличностного общения старших дошкольников с ОНР в современных исследованиях.

Из анализа исследований ряда ученых, таких как Л.Г. Антонова,

Л.И. Божович, Г.М. Бреслав, Р.Г. Казакова, Г.А. Лямина, А.Г. Самохвалова, и реальной практики работы дошкольных учреждений выявлено, что общение старших дошкольников подвержено разным коммуникативным трудностям. Проблема затрудненного общения детей данной возрастной группы находится в постоянном поле внимания педагогов и психологов.

Е.Д. Бреус, В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая признают общение затрудненным при сопоставлении наличного общения с его приемлемой моделью. Критериями для оценки модели в качестве приемлемой (оптимальной) служат перечни требований к личностным качествам, умениям и навыкам субъекта коммуникации. Несоответствие данным критериям влечет признание общения такого субъекта затрудненным.

Специфичность такого феномена как затрудненное общение (в том числе и в онтогенезе) раскрыта в работах многих отечественных психологов, в их числе А.А. Бодалева, Г.А. Ковалева, В.Н. Куницына, В.А. Лабунская, Е.В. Цуканова, А.Г. Самохвалова и др. Исследования выделяют широкий спектр проявлений затрудненного общения, основными из которых можно назвать нарушенное, неэффективное общение; состояние личности ребенка, испытывающего затруднения в общении; негативные результаты общения (неналаженное, неблагополучное и т.д.).

Современная психология использует термин «затрудненное общение» в узком и широком смысле. Узкий смысл охватывает незначительные трудности в общении, которые вполне могут быть преодолены в процессе общения самими субъектами и не повлекут между ними дальнейших деструктивных проявлений. Широкий смысл позволяет отнести сюда трудности, сбои, осложнения, препятствия, барьеры, конфликты. При этом в обоих случаях затрудненное общение характеризуется степенью выраженности затруднений, глубиной затруднений, интенсивностью воздействия затруднений на результаты общения.

Исследователи субъектной природы трудностей общения – А.А. Бодалев и Г.А. Ковалев – считают, что субъективные трудности влекут

объективную картину нарушений, которая проявляется в виде недостиженияцели общения, неудовлетворения мотива, неполучения желаемого результата и т. д. [7, с. 204].

Резюмируя сказанное, затрудненное общение исследуемой возрастной группы как социально-психологический феномен проявляется исключительно в ситуации взаимодействия и социального общения детей; как объективное явление характеризуется несоответствием цели и результата общения, модели поведения и реального процесса; как субъективное явление выражено в различных переживаниях ребенка, вытекающих из неудовлетворенных потребностей, внутриличностных конфликтов и т.д.

Синтез исследований Е.В. Залюбовской [24] о природе затрудненного общения и идей Б.Д. Парыгина [58] о проявлении психологических барьеров в общении позволили раскрыть содержание коммуникативных барьеров в общении.

Коммуникативный барьер – это абсолютное или относительное препятствие эффективному общению, субъективно переживаемое или реально существующее в ситуациях общения, причинами которого являются мотивационно-операциональные, индивидуально-психологические, социально-психологические особенности детей.

Другая точка зрения единственной причиной затруднения в коммуникативном общении признает особенности развития социально-перцептивной сферы личности (неадекватное восприятие, оценка, понимание, самооценка и т.д.). По мнению В.Н. Куницыной объективные трудности общения лишь снижают его успешность и лишают чувства удовлетворенности от общения, хотя в целом они могут быть устранены из-за объективных причин их формирования [35, с. 82-92].

Среди исследователей причин затрудненного общения можно выделить Т.А. Аржакаеву, Е.В. Цуканову В.Н. Куницыну, Л.А. Петровскую, и др. Исследователи Е.Д. Бреус, В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая предлагают стройную классификацию данных трудностей в зависимости от причин их

возникновении. Объективные трудности порождены реальным взаимодействием, субъективные же происходят из-за особенностей функционирования личности или группы. Первичные трудности вызваны природными условиями жизни группы, историей ее формирования и отношений с другими группами, вторичные трудности были порождены в результате произошедших социогенных и психогенных воздействий. Осознаваемые трудности реально присутствуют в коммуникативном контакте, в отличие от неосознаваемых, никак субъективно не переживаемых. Кроме трудностей, названных В.А. Лабунской, были выделены представленные в сознании личности, но реально не существующие (мнимые); ситуативные и устойчивые; межкультурные и культурно-специфические; общевозрастные и гендерные; индивидуально-психологические, личностные, социально-психологические; когнитивно-эмоциональные (представления, мнения, установки, ценностные ориентации и т.д.), мотивационные и инструментальные (навыки общения, правила этикета, нормы и т.д.); компоненты структуры общения; вербальные и невербальные [37].

Затрудненное общение рассматривается в психологии в негативной коннотации со ссылкой на его деструктивность, неэффективность, присущее эмоциональное напряжение, в отличие от эффективного общения, которому присущи прямо противоположные черты.

К старшему дошкольному возрасту дети демонстрируют произвольное коммуникативное поведение, поскольку осознают причины и цели выполнения тех или иных коммуникативных действий, а также последствия своих поступков. Они добровольно и активно соблюдают нормы и правила межличностного общения, стараются улучшить качество коммуникационных актов, и не ожидают при этом каких-либо указаний от взрослого. Невзирая на возникновение возможных трудностей, дети данной возрастной группы в большинстве своем не отступают от выбранной программы общения до получения необходимого результата.

Можно выделить различные причины неконструктивного поведения старших дошкольников, влекущие трудности межличностного общения. По мнению М.Э. Вайнера, это:

1) первично обусловленные причины определяются спецификой нейродинамических свойств ребенка (психомоторной заторможенностью или расторможенностью, нестабильностью психических процессов, нарушением психического или речевого развития);

2) неадекватное (зачастую защитное) реагирование ребенка на возникшие трудности или на сформированный дискомфортный стиль взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. Проявляемой реакцией в данном случае может быть, как неуверенно-пассивное, так и неуправляемо-агрессивное поведение ребенка. При любом варианте описанных реакций срывы в поведении и усугубление конфликтов становятся неизбежными [10].

Таким образом, дефект речевого развития способен влиять на формирование и становление деятельности общения и речевой деятельности в целом.

Трудности общения, свойственные детям с широким спектром речевых и неречевых дефектов, были выявлены О.Е. Грибовой, Б.М. Гриншпун, Р.Е. Левиной, О.С. Павловой, Л.Ф. Спировой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Л.Б. Халиловой, С.Н. Шаховской. Для многим детей с общим недоразвитием речи коммуникативный контакт со сверстниками и взрослыми существенно затруднен из-за ограниченной коммуникативной деятельности. В своих исследованиях Б.Н. Гриншпун отмечает, что в отличие от тенденции формирования речевой деятельности при общении нормально развивающихся детей, у детей с общим недоразвитием речи в процессе их развития проявляется обратная тенденция, выражающаяся в препятствовании к формированию речевой системы из-за оперирования лишь несколькими речевыми действиями и языковыми знаками, в связи с чем не происходит процесс ее спонтанного развития [17, с.71-80]. Таким образом, в качестве основной задачи работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи,

можно выделить коррекцию вербальных средств общения.

Особенности речевого развития детей с ОНР были выявлены и проанализированы С.Н. Шаховской, по мнению которой, общее недоразвитие речи представляет собой многомодальные нарушения, проявляющиеся во всех уровнях организации языка и речи. Дефект в форме общего недоразвития речи приводит к несформированности речевой деятельности, а впоследствии – и прочих психических процессов. Недостаточность речемыслительной деятельности препятствует усвоению языкового материала различного уровня. Основные последствия ОНР, проявляющиеся у большинства исследованных ею детей, заключаются в общей бедности и некачественности лексики, трудностях построения процессов обобщения и абстракции. Активный словарь существенно меньше пассивного и его пополнение производится достаточно медленно. Все это затрудняет возможности для полноценного общения таких детей и препятствует их общему психическому развитию [77, с.289-294].

Проведенный Л.Б. Халиловой анализ состояния речемыслительной деятельности детей с ОНР, сопровождающейся стойкой дизартрией, выявил существенную узость лингвистического кругозора, а также трудности программирования речевого высказывания по всем стадиям его психологического порождения. Речевой запас большинства таких детей беден по содержанию и крайне несовершенен по структуре. Отмечается недостаточная информативность элементарных синтаксических конструкций, их неточность, порою нелогичность и непоследовательность, причем главная мысль, содержащаяся в них, не всегда соответствует заданной теме. Из-за скудного словарного запаса, аграмматизмов, дефектов произношения и формообразования, трудностей развития связного речевого высказывания затрудняется формирование коммуникативной функции речи – общения. Неразвитость коммуникативной функции речи влечет затруднение должного развития обобщающей функции, в силу того, что при общении с окружающими людьми речевые возможности детей с ОНР не способны

обеспечить адекватное восприятие и сохранение информации в условиях последовательного расширения ее объема и усложнения содержания.

Н.И. Жинкин отмечает, что задержка развития речевого компонента неминуемо влечет задержку развития мышления, в результате чего дети не могут овладеть свойственными их возрасту понятиями, обобщениями, классификациями, испытывают трудности анализа и синтеза принимаемой информации. Дефекты речевого развития не позволяют должным образом развить познавательную функцию речи, поскольку речь ребенка с ОНР не является полноценным средством его мышления, а речь других людей не всегда способна быть воспринята ими в качестве адекватного способа передачи информации или общественного опыта (знания или способа действия). Очень часто ребенком понимается только та информация, которая касается его знакомых или наглядно воспринимаемых предметов и людей в привычной для него обстановке. Ряд ситуаций деятельности и общения не позволяют ребенку сформулировать и вербально передать собственные ощущения и мысли [22, с. 79-84].

С.А. Миронова отмечает, что на фоне общего недоразвития речи у ребенка основные (вербальные) трудности как следствие влекут крайне низкий уровень вербальной коммуникативной активности в процессе общения. Дети с тяжелой речевой патологией зачастую могут испытывать затруднения в понимании обращенной к ним речи [47, с.84].

В работах О.Е. Грибовой сделан вывод о присутствии значительных речевых трудностей в организации речевого общения младших школьников с речевой патологией [16, с.7]. Поскольку несовершенство речемыслительных процессов может одновременно охватывать все структурные уровни языка или носить избирательный характер, недоразвитие речи сопровождается недостаточностью языковой способности.

В исследованиях Л.Г. Соловьевой, касающихся изучения речевого общения дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе игровой

деятельности, был сделан вывод о взаимообусловленности речевых и коммуникативных явлений, а также отмечено наличие значительных трудностей в организации их речевого поведения, которые отрицательно влияют на общение с окружающими и, в первую очередь, с ровесниками [70, с.64].

Следует упомянуть исследование О.А. Слинько в области изучения межличностных отношений в группе детей дошкольного возраста с недоразвитием речи [68]. Ею было выявлено, что, несмотря на действие в группе дошкольников универсальных структурных социально-психологических закономерностей, таких как выделение «звезд», «предпочитаемых», «пренебрегаемых», «изолированных», одинаково проявляемых как в среде нормально развивающихся детей, так и их сверстников с речевой патологией, межличностные отношения детей данного контингента в основном определяются выраженностью речевого дефекта. Дети с речевой патологией в таких группах зачастую оказываются в числе отверженных, хотя при этом они обладают положительными чертами, например, желанием общаться.

Необходимо учитывать, что причиной трудностей в общении, испытываемых ребенком с дефектами речи, может являться не непосредственно дефект, а реакция самого ребенка на его наличие. Примеры тому достаточно части встречаются в логопедии (Г.А. Волкова, А.Е. Гончарук, О.С. Орлова, В.И. Селиверстов). При этом степень фиксированности на дефекте не всегда соответствует степени тяжести нарушения речи [66, с.162]. Отдельные дошкольники с речевой патологией проявляют некритичное отношение к своему дефекту и практически не ощущают дискомфорта по этому поводу. При этом существуют дети с менее выраженным дефектом, которые склонны испытывать более глубокие переживания по причине его наличия и стесняться демонстрировать свою речь. Осознание собственной речевой неполноценности в совокупности с болезненной фиксацией ребенка на речевом дефекте приводят к

возникновению неуверенности в собственных силах, появлению замкнутости, раздражительности, обидчивости, усилению негативизма в общении, что в свою очередь способно усугубить имеющиеся трудности в общении со сверстниками.

Таким образом, логопедическая литература подчеркивает наличие у детей с ОНР стойких нарушений общения, способных повлечь неразвитость некоторых психических функций, эмоциональную неустойчивость, тугоподвижность когнитивных процессов. Дети с общим недоразвитием речи малоактивны, преимущественно безынициативны в общении. Ю.Ф Гаркушей и В.В. Коржавиной было выявлено, что проявлением нарушения общения у детей с общим недоразвитием речи является незрелость мотивационно-потребностной сферы. Имеющиеся трудности касаются комплекса речевых и когнитивных нарушений [14, с.71].

В исследованиях О.Е. Грибовой, И.Т. Власенко, В.К. Воробьевой, Л.Г. Соловьевой, Е.Г. Федосеевой было отмечено, что возникновение трудностей при построении процессов коммуникативного взаимодействия дошкольников с ОНР вызвано недостаточностью языковых средств, а также несформированностью коммуникативных умений.

Эксперименты О.К Агавеляни, И.В. Ковязиной в процессе межличностного общения детей с ОНР выявили значительную роль такого явления как эмоциональный слух [32]. Терминологически эмоциональный слух (англ. emotionalear) появился сравнительно недавно: в 1985 его предложил биолог В.П. Морозов для обозначения давно известной и изучавшейся в психологии способности распознавать эмоциональное состояние человека (в том числе, говорящего) по звуку его голоса. Его рассматривают в качестве эволюционно более древней формы слухового восприятия в сравнении с речевым (семантическим) слухом [49,50].

Было подтверждено, что дети с общим недоразвитием речи при наличии компенсаторной возможности в виде сохранности эмоционального слуха демонстрируют умеренные протестные реакции и выраженный стресс

в ответ на неудовлетворенность потребности в активном взаимодействии с окружающими, нарушение в блоке межличностного взаимодействия. Доказано, что высокий уровень развития эмоционального слуха и восприятия необходим дошкольникам с ОНР для успешной дальнейшей адаптации в школе. И.В. Ковязина и О.К Агавелян. предлагают рассматривать эмоциональный слух в качестве диагностического критерия готовности психического развития детей к процессам адаптации в социуме при наличии речевого недоразвития.

К настоящему времени в исследованиях основными изученными направлениями являются отдельные компоненты общения и его становления у детей с нарушениями речи, причем основная анализируемая категория детей – школьники. Изучение межличностного общения дошкольников с ОНР представлено в недостаточной степени, несмотря на практическую актуальность и востребованность, а также на ориентацию преимущественно ранней коррекции выявленных дефектов. Между тем, имеющиеся работы не позволяют получить целостное представление о данном процессе. Возможной причиной этого может, по нашему мнению, являться неразработанность системы оценки трудностей межличностного общения дошкольников с общим недоразвитием речи. Создание такой системы оценки позволит систематизировать экспериментальные данные и получить целостное представление о межличностном общении дошкольников с нормальным и с нарушенным речевым развитием.

Сфера межличностного общения детей дошкольного возраста полноценно развита только в том случае, если во взаимодействии находятся все уровни данной системы, и речевое развитие обязательно должно быть в нее включено в качестве неотъемлемой части. Однако большинство исследований данной темы фокусировали свое внимание на изучение влияния общения при становлении личности ребенка без отклонений в развитии. В связи с этим богатое поле деятельности приобретает разработка данной проблемы применительно к детям с отклонениями в развитии, в

частности с речевыми отклонениями. Практика и исследования в данной области показывают, что ожидания педагогов на разных ступенях образования не всегда соответствуют тому уровню развития сферы межличностных отношений, который демонстрируют дети с общим недоразвитием речи. Специфика детей дошкольной группы с подобным речевым нарушением позволяет выделить такие причины трудностей в межличностном общении как недостаточность языковых средств и собственно несформировнность коммуникативных навыков (И.Т. Власенко, В.К. Воробьева, О.Е. Грибова, Л.Г. Соловьева, Е.Г. Федосеева).

Понятие «межличностное общение» не является унифицированным. Многочисленность исследований не гарантирует единого понимания: даже предмет исследования зачастую подвергается излишней дифференциации. Уместно, на наш взгляд, использование интегративного подхода, дающего возможность при изучении общения слить воедино ценные положения различных теоретических концепций, исследующих данный феномен. В соответствии с проводимым исследованием, межличностное общение старшего дошкольника рассматривается как особый вид субъектной активности, интегративный психосоциальный процесс установления и развития межличностных контактов, взаимосвязанный с отношением ребенка к окружающему миру и людям, к самому себе; предполагающий взаимодействие и взаимовлияние субъектов общения. В ходе данного процесса у участников возникают различные трудности, обусловливающие динамику их коммуникативного поведения и межличностных отношений.

Старший дошкольный возраст характеризуется процессом трансформации эгоцентризма в децентрацию, развитием эмпатии, сопереживания и взаимопонимания. Развивается также коммуникативная активность, контактность, умение договариваться и сотрудничать. На первое место при общении со сверстниками выходит стремление добиться признания и уважения. Основными чертами межличностного общения при этом выступают яркая эмоциональная насыщенность, нестабильность,

демонстративность. Ребенок крайне восприимчив к различным признакам отношения к себе со стороны сверстников. Вместе с тем, это же служит показателем его субъективности, стремления к творческой трансформации коммуникативной ситуации и собственного поведения.

Проблемы межличностного общения старших дошкольников требуется рассматривать многосторонне, так как они являются социально-психологическим феноменом, выявляющимся при общении детей: как объективное явление с несоответствующими целями и результатом, выбранной ребенком модели общения и реально протекающим процессом; как субъективное явление, проявляющееся в различного рода переживаниях ребенка, основой которых могут быть неудовлетворенные потребности, внутриличностные конфликты и т.д.

Естественным следствием ОНР у старших дошкольников является ситуация затрудненного общения, приводящего, посредством неудовлетворенности общением, к формированию неадекватной самооценки, торможению творческого развития и свободного самопредъявления в общении.

Таким образом, анализ исследований позволил нам выделить следующие основные трудности при общении детей:

– вступление в контакт; неадекватность самооценки, фрустрация потребности в общении из-за речевых дефектов и т.п.;

– недостаточность коммуникационных знаний; неумение строить прогнозы и планы, осуществлять самоконтроль общения и т.п.; недостаточное развитие вербальных и невербальных, просодических и экстралингвистических навыков; затруднения в построении диалога;

– трудность в организации взаимодействия, неумение сопереживать, т.е. недостаточность эмпатии, неспособность учитывать позицию партнера, соблюдение норм и стандартов межличностного общения.

Оценка проблематики межличностного общения дошкольников с общим недоразвитием речи выявляет недостаточную степень ее разработки.

Современные исследования с различной степенью подробности изучают компоненты общения и его становления у детей с нарушениями речи, уделяя большее внимание детям школьного возраста.

Несмотря на крайне высокую степень актуальности и востребованности в практике исследований развития сферы межличностного общения дошкольников с общим недоразвитием речи, они носят единичный характер и не позволяют сложить целостное представление об этом процессе.

Основной причиной недостаточной теоретической исследованности данного вопроса является, на наш взгляд, недостаточная разработанность системы оценки уровня развития межличностного общения дошкольников и затруднений, испытываемых ими при межличностной коммуникации.

1.2 Теоретические основы коррекционной работы с детьми с общим недоразвитием речи в дошкольной образовательной организации

Под психолого-педагогической коррекцией в условиях ДОО мы понимаем такую деятельность педагога, которая основана на системе психолого-педагогических воздействий с целью исправления нарушений развития ребенка с опорой на знание возрастной, социокультурной и индивидуальной норм развития.

Теоретический анализ трудностей межличностного общения детей с ОНР позволяет определить стратегию и основные направления коррекционной работы. При этом на первый план выходят задачи не столько коррекции речевого нарушения, что является предметом специальных коррекционных логопедических программ, сколько именно психолого-педагогическая коррекционная работа по преодолению трудностей межличностного общения.

Модели общения не формируются сами по себе, самостоятельно: на их формирование влияют личностные качества педагогов, их профессиональная компетентность. Ошибка для педагога – искать приблизительные,

ориентировочные действия, для того, чтобы предотвратить такой непрофессиональный подход, необходимо, чтобы педагог разбирался в особенностях организации психологической диагностики, умел преодолевать трудности в межличностных отношениях и межличностном общении. Это обеспечивает методологическую точность и научную обоснованность психолого-педагогических коррекционных мероприятий.

В своей работе мы опираемся на положение, автором которого является В.А. Сластенин. По его мнению, коррекционная воспитательно-образовательная деятельность – «составная и неотъемлемая часть педагогического процесса как динамической педагогической системы, как специально организованного, целенаправленного взаимодействия педагогов и воспитанников, нацеленного на решение развивающих и образовательных задач» [67, С. 61].

Отметим, что существенной характеристикой педагогического процесса, который протекает в рамках любой педагогической системы, является содержательное взаимодействие педагогов и воспитанников с привлечением богатого арсенала средств.

Педагогическая коррекционная деятельность в любой педагогической системе представляется в качестве взаимосвязанной последовательности решения неограниченного числа различной сложности, в которую включены и воспитанники в их взаимодействии друг с другом и с педагогом.

Учитывая данную точку зрения, мы можем выделить единицу психолого-педагогического коррекционного процесса трудностей межличностного общения – это материализованная коррекционная задача, характеризующаяся взаимодействием педагога и детей с целью коррекции трудностей межличностного общения.

Цели и задачи психолого-педагогической коррекционной работы по преодолению трудностей межличностного общения детей 6-7 с ОНР должны опираться на педагогические, психологические и коррекционные принципы построения работы с детьми. Не умаляя значимость всех принципов, мы

опираемся на основополагающие принципы:

1. Принцип целенаправленности психолого-педагогического коррекционного процесса. Общие цели воспитания и развития личности ребенка являются ориентиром при соотнесении существующего уровня развития ребенка с предполагаемым – это является основой при формировании психолого-коррекционной программы, определении ее этапов, путей, способов и средств достижения предполагаемого результата.

2. Принцип целостности и системности психолого-педагогического процесса. Если данный процесс рассматривать в качестве системы, то коррекционная деятельность будет являться ее элементом, подсистемой.

3. Принцип гуманистической направленности психолого-педагогического процесса детерминирует гармоничное сочетание целей общества и личности, ориентацию коррекционного процесса на личностные возможности и особенности ребенка, его интересы и потребности.

4. Принцип уважения к личности ребенка при разумной требовательности к нему. Коррекционные требования не являются самоцелью, они должны предъявляться педагогом с надеждой на успех.

5. Принцип нормативности развития – ориентация психолого-педагогических коррекционный мероприятий на возрастные нормы коммуникативного развития детей 6-7 лет. При формулировке целей коррекции важно принимать во внимание особенности социальной ситуации развития ребенка, его психологические новообразования на данном этапе возрастного развития и ведущий вид деятельности (игровой).

6. Принцип системности воспитательных, образовательных и развивающих задач, где системность и взаимообусловленность задач отражают взаимосвязанность развития различных сторон личности ребенка и их гетерохронность.

7. Принцип единства диагностики и процесса развития обеспечивает целостность психолого-педагогического коррекционного процесса. Невозможно вести эффективную полномасштабную развивающую работу, не

зная исходных данных об объекте. Коррекционный процесс требует контроля происходящих изменений в межличностных отношениях старших дошкольников, что позволяет оценить его эффективность.

8. Деятельностный принцип определяет тактику проведения психолого-педагогической коррекционной работы и способы реализации поставленных целей. Этот принцип является методологическим принципом построения процесса коррекции общения.

9. Принцип комплексного использования методов и приемов психолого-педагогической коррекционной деятельности. Психолого-педагогическая коррекционная работа должна быть построена на совокупности таких способов и средств, методов и приемов, которые бы учитывали индивидуальные особенности личности ребенка, а также уровень материально-технического и учебно-методического обеспечения коррекционного процесса.

10. Принцип интеграции усилий ближайшего социального окружения. Ребенок не может развиваться вне социального окружения, он активный его компонент, составная часть системы целостных социальных отношений. Следовательно, успех педагогической работы с ребенком по коррекции трудностей межличностного общения без сотрудничества со взрослыми, без опоры на взаимоотношения со сверстниками оказывается либо недостаточно эффективным, либо безрезультатным [65].

Преодоление имеющихся у детей проблем трудностей общения осуществлялось в рамках коммуникативного подхода (О.Е. Грибова, Е.Е. Дмитриева, С.В. Комарова), означающего для нас необходимость в процессе коррекционной работы моделировать основные, принципиально важные параметры общения:

– личностный характер коммуникативной деятельности субъекта общения;

– взаимоотношения и взаимодействия участников коммуникации;

– коммуникативные ситуации как форму функционирования общения;

– содержательную основу процесса общения;

– систему вербальных и невербальных средств общения, усвоение которых, обеспечило бы коммуникативную деятельность в ситуациях общения;

– функциональный характер усвоения и использования речевых средств общения.

Таким образом, главные положения системы психолого-педагогической деятельности составляют ее основу, формируют логику коррекционной работы, стратегию и тактику ее проведения.

Психолого-педагогическая деятельность, как и любой иной вид деятельности, располагает определенным инструментарием, методами, приемами и средствами достижения поставленных целей и задач, реализации запланированных мероприятий.

При постановке и конкретизации целей психолого-педагогической коррекционной работы важно принимать во внимание следующие правила: цели психолого-педагогической коррекционной работы по преодолению трудностей межличностного общения у детей 6-7 лет с ОНР должны быть формулированы в позитивной форме; они должны быть реалистичны и соотноситься с длительностью коррекционного процесса; должны быть созданы такие условия, при которых ребенок сможет перенести новый позитивный опыт и усвоенные на занятиях способы межличностного общения в реальную ежедневную практику общения; поставленные цели должны учесть дальнюю и ближайшую перспективу коммуникативного развития ребенка; важно помнить о том, что эффект коррекционной работы может проявиться не сразу, поэтому следует воздержаться от скоропалительных выводов о закреплении или утере ребенком положительного эффекта психолого-педагогической коррекционной работы.

Преодоление трудностей межличностного общения старших дошкольников с ОНР возможно благодаря оптимальному сочетанию различных методов работы.

По мнению Д.Б. Эльконина, игра определяется как ведущая деятельность детей дошкольного возраста [79, 80].

Известные педагоги считали игру важной частью детства, отмечали её большую обучающую и воспитывающую роль. Л.С. Выготский отмечал, что прекрасным воспитательным и обучающим средством является воспитание норм общественного поведения ребёнка посредством игры. В игре дети получают знания, осознавая их необходимость, понимая их смысл и значение. Рассмотрение игровой деятельности дошкольников с позиций теорий психического развития и детской игры позволяет рассматривать её как универсальный инструмент коррекции межличностного общения старших дошкольников с ОНР.

Однако чаще всего для коррекции трудностей межличностного общения используется комплекс методов, обуславливающих различные виды деятельности детей. А.Г. Самохвалова, к примеру, выделила такие методы: игру, прочтение сказок, изобразительную, музыкальную и танцевальную деятельность, психогимнастику. [65].

Воздействие на детей при помощи всего многообразия игр, где дети включены в межличностное общение со сверстниками, и где перед ними ставятся нестандартные задачи по преодолению тех или иных трудностей общения, принимают на себя различные роли общения, учатся адаптации к быстро изменяющимся условиям общения, является эффективным при коррекции трудностей межличностного общения.

Значимо воздействие на ребенка с использованием сказки как средства диагностики и устранения трудностей межличностного общения со сверстниками.

Возможно воздействие на старшего дошкольника с использованием изобразительной и творческой деятельности (обсуждение с ним произведений искусства, совместное творчество, побуждение его к самостоятельному творчеству), направленное на самопознание и саморазвитие потенциала общения у ребенка.

Имеются разработки, представляющие положительное воздействие на ребенка с помощью музыки (прослушивание музыкальных произведений, индивидуальное и групповое музицирование, фантазирование, импровизация), направленное на развитие эмпатии, эмоционального слуха, умения слушать и гармонично взаимодействовать со сверстниками.

Воздействие на ребенка с помощью танца с целью создания позитивного образа себя, развития навыков интенсивного межличностного и группового взаимодействия, отработки вербальных паралингивистических техник общения.

Так же учитывается невербальный метод групповой работы с детьми, психогимнастика предполагающий выражение эмоциональных состояний, проблем общения ребенка с помощью движений, мимики, пантомимики, помогающий детям максимально проявить свои индивидуальные коммуникативные особенности в общении.

С учетом психофизиологических особенностей старшего дошкольника и того обстоятельства, что в этом возрасте основная ведущая деятельность – это игра, отметим, что именно в игре возможно эффективное моделирование реальных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, так как в процессе игры дети способны осознать различные явления действительности.

Следовательно, в игровой деятельности могут быть созданы хорошие условия для коррекции трудностей межличностного общения (Р.И. Жуковская, Д.В. Менджерицкая, А.П. Усова). Процесс формирования межличностного общения в игре исследовали такие ученые, как Г.М. Андреева, А.А. Леонтьев, В.С. Мухина.

Проблеме целенаправленного педагогического руководства игровой деятельностью дошкольников посвящен ряд работ Т.А. Владимировой, Е.В. Зворыгиной, Н.А. Коротковой, Н.Я. Михайленко, С.Л. Новоселовой, Е.И. Щербаковой и пр. Ими были изучены предпосылки, и средства формирования положительных, дружеских взаимоотношений в игре. В процесс коррекции трудностей межличностного общения, по нашему

мнению, нужно включить активные игровые технологии, в том числе и игровые психотренинги, элементы сказкотерапии, ритмопластики, музыкальной терапии, релаксационные игры и т.п.

В игровой деятельности возможно и такое межличностное общения взрослого с ребенком, при котором ребенок задает условия общения, когда ему дается возможность свободного самовыражения. Межличностное общение в игре может стать уникальным опытом для социального развития ребенка. В процессе игрового общения могут быть укреплены и развиты психические процессы, повышен уровень толерантности к партнерам по общению, сформированы адекватные способы реагирования на конфликтные ситуации. Обучающая функция игры состоит в перестройке отношений, расширении диапазона общения, адаптации и социализации [52].

Процесс игровой деятельности отличается характерной двуплановостью, присущей драматическому искусству, элементы которого сохранены в любых коллективных играх. В игре реализуется два типа взаимоотношений – игровые и реальные. Игровые взаимоотношения определены сюжетом и ролями, тогда как реальные взаимоотношения – это партнерские взаимоотношения участников игры, которые делают общее дело. Они должны прийти к общему мнению по многим проблемным вопросам: по сюжету, по распределению ролей, что неизбежно ведет к возникновению конфликтных ситуаций и создает условия для их успешного их преодоления [53].

Двуплановость игры обуславливает ее развивающий эффект. Он, может быть, достигнут при установлении позитивного эмоционального контакта между партнерами. В игре происходит коррекция негативных эмоций, страхов, неуверенности в себе, что приводит к расширению способности старшего дошкольника к успешному межличностному общению.

Основными характеристиками игры являются свободный характер и рефлексивность. При выполнении роли развивается способность к рефлексии.

В детской игровой деятельности функция контроля еще достаточно слабая, поэтому дети нуждаются в поддержке со стороны других участников игры. По мнению Э. Гофмана, игра способствует формированию типичных стратегий межличностного взаимодействия: игра до победы, координационная игра и игра со смешанными мотивами. Цель координационной игры – достижение всеобщего согласия, являющегося своего рода вознаграждением для игроков, при условии, что их поведение отвечает определенным правилам. Основная цель игр до победы – выиграть у соперников. Участники игр до победы не концентрируются на правилах межличностного общения, часто забывают о важности взаимопонимания, и как следствие, такие игры зачастую отличаются повышенной конфликтностью. Игра со смешанной мотивацией успешны при достигнутом взаимопонимании между партнерами по игре, поэтому качеству межличностного общения здесь уделяется много внимания [52].

Все виды игр мы рассматриваем в качестве плацдарма, на котором возможна коррекция трудностей межличностного общения старших дошкольников с ОНР.

При использовании игры в целях коррекции трудностей межличностного общения детей 6-7 лет с ОНР должна соблюдаться определенная логика, позволяющая эффективно организовать коррекционный процесс:

– должны быть сформулированы задачи и продумана логика коррекционной работы;

– должны быть выбраны оптимальные формы коррекционного воздействия;

– должны быть сконструированы системы игр, содержательно наполненные игровыми упражнениями и различными видами игр (сюжетно-ролевые, подвижные, народные и пр.), ориентированными на решение поставленных задач;

– в систему игр должны быть внесены необходимые для

коррекционного воздействия уточнения, изменения, поправки (к примеру, усложнение правил игры или замена одних заданий другими и пр.);

– должны быть выбраны адекватные методы и приемы коррекционного воздействия, соответствующие не только возможностям детей, но и особенностям игрового содержания.

Мы согласны с мнением А.Г. Самохваловой, что в психолого-педагогической работе по коррекции трудностей межличностного общения старших дошкольников с ОНР нужно применять разные типы игр:

– игры с правилами, способствующие коррекции трудностей планирования и самоконтроля, детского эгоцентризма и упрямства, негативизма и протестного поведения;

– игры-соревнования, помогающие нейтрализовать аффективные реакции, которые выражаются в нетерпеливости, слезливости, застенчивости, агрессивности, неумении взаимодействовать в группе сверстников;

– игры-драматизации, способствующие снижению неуверенности, тревожности, коррекции неадекватной самооценки (особенно заниженной), ригидности в общении;

– коллективные дидактические игры, помогающие устранить конфликтность, нежелание и неумение договариваться с партнерами, корректирующие трудности слушания в диалоге, помогающие освоить «пристройку» к собеседнику;

– сюжетно-ролевые игры, помогающие дифференцировать эмоциональные состояния партнера по межличностному общению, устранить трудности планирования и перестройки коммуникативных программ, способствующие формированию навыков самонаблюдения и самовыражения;

– режиссерские игры, способствующие самостоятельной организации межличностного общения, помогающие освоить навык планирования и прогнозирования общения;

– народные игры, помогающие устранить излишнюю импульсивность,

робость, агрессивность, трудности вступления в контакт [65].

Отметим, что игровое взаимодействие ребенка со сверстниками и взрослыми имеет огромный корригирующий потенциал. Безусловно, личность взрослого, его поведение является образцом для подражания, однако в старшем дошкольном возрасте сверстник также становится примером для подражания, это необходимо учитывать и иногда обращать внимание ребенка на не его конкретную трудность в межличностном общении, а на сверстника, демонстрирующего в своем поведении культуру общения или который сумел справиться с аналогичными трудностями своего общения.

В коррекционной работе по преодолению трудностей межличностного общения старших дошкольников с ОНР рационально использовать следующие формы изобразительной деятельности:

1) пассивная форма: ребенку предлагается рассмотреть различные художественные произведения изобразительного искусства и проанализировать их, описать полученные эмоциональные впечатления;

2) активная форма: ребенку предлагается творчески осмыслить различный имеющийся опыт и создать картину, скульптуру, графический рисунок и пр.

Разрабатывая содержание коррекционной работы по преодолению трудностей межличностного общения у детей 6-7 лет с ОНР необходимо учесть, в первую очередь, прочную взаимосвязанность всех выше перечисленных методов и приемов, направлений и форм. Это может быть заложено в основу комплексного подхода в построении процесса коррекции. Разработанное содержание коррекционной работы может быть методически может быть сфокусировано на ролевой игре, драматизации, рисовании, конструировании и общении. При тематическом планировании нужно отразить круг возрастных интересов старшего дошкольника таким образом, чтобы содержательно в центре внимания оказался процесс межличностного общения детей.

При проведении коррекционной работы необходимо держать во внимания важность вычленения и моделирования характерных отношений между людьми и ситуаций общения, возникающих в ходе этих отношений: старшие дошкольники проективно осваивают их, воссоздавая в жестах, в речи, на моделях человеческих фигурок, в графических изображениях. Отдельно должна быть выделена работа, направленная на развитие осознанности в восприятии различных выразительных средств, к примеру, картин. В данном случае мы можем основываться на драматизации–старшие дошкольники с ОНР учатся моделировать в игре общение персонажей, которых они видят на картине, а затем рассказывают о них и рисуют.

С помощью специальных приемов, направленных на развитие речевой активности (к примеру, с помощью комментированного рисования), активизируется активное общение старших дошкольников: дети задают друг другу вопросы, учатся выдвигать гипотезы и аргументировать свою позицию. Работая с художественными произведениями важно акцентироваться не столько на пересказе текста, сколько на внутренних монологах персонажей. Так дети учатся понимать не только внешние действия и высказывания персонажей, но и мотивы их поступков, и то, насколько истинные намерения персонажей соответствуют словам и действиям.

При описании блоков работы по коррекции трудностей межличностного общения мы можем опираться на существующие модели формирования коммуниктивных умений у детей дошкольного возраста, в частности, на технологическую модель формирования коммуникативных умений в работе по развитию речи у детей дошкольного возраста С.Е. Приваловой [62, с. 13] Данная модель предполагает последовательную реализацию следующих этапов:

1) формирование мотивации на процесс общения и приобретения коммуникативных умений включает наблюдение ситуаций речевого общения в повседневной деятельности детей, беседы по литературным произведениям.

2) продолжение знакомства со средствами и способами общения и

формирование коммуникативных умений в репродуктивной деятельности предполагает чтение и беседу по литературным произведениям на этические темы в связи с различными жизненными ситуациями.

3) формирование и совершенствования коммуникативных умений в самостоятельной и творческой деятельности в процессе игры. Дети разыгрывают специально предложенные педагогом ситуации, а также участвуют в специально разработанных дидактических играх.

О.П. Гаврилушкина отмечает, что «по отношению к ребенку с нарушениями развития перестают действовать традиционные для каждого возрастного этапа способы решения задач по формированию и развитию тех или иных навыков, рассчитанные на нормальный тип развития» [13, с.109]. Для детей с ОНР необходимо подбирать иной арсенал педагогических средств, по-другому организовывать образовательное пространство, которое позволит ребенку освоить социальные и психологические навыки успешного межличностного общения. Специальная работа по коррекции трудностей межличностного общения старших дошкольников с ОНР имеет три основных направления.

Специальная работа по коррекции трудностей межличностного общения старших дошкольников с ОНР проводится по трем основным направлениям.

Во-первых, необходимо развивать у детей осознание себя и сверстника в качестве равнозначных субъектов общения. Это обуславливает проведение специальной работы, нацеленной на формирование эмоционально положительного восприятия сверстника, развитие навыков партнерства на основе поиска общих интересов.

Во-вторых, необходимо корректировать и развивать у детей 6-7 лет с ОНР способность адекватному использованию вербальных и невербальных средств общения в диалоге (визуальных, эмоционально-мимических, пантомимических, жестовых, словесных).

В-третьих, необходимо корректировать и формировать у старших

дошкольников с ОНР гуманистические ценности межличностного общения, которые лежат в основе соблюдения норм и стандартов общепринятого социального взаимодействия, что способствует поиску эффективных решений конфликтных ситуаций, неизбежно возникающих в ходе межличностного общения как со сверстниками.

Коррекционная работа по преодолению трудностей межличностного общения у детей 6-7 с ОНР, проведенная в соответствии с выделенными направлениями, обеспечивает:

– коррекцию социальной направленности старших дошкольников с ОНР: эмоционально положительное восприятие сверстников, ориентацию на сверстника не как на объект общения, а как на равнозначного партнера;

– повышение речевой активности и межличностной направленности диалоговой речи детей (для этого должно применяться специальное моделирование ситуаций общения, коррекция и обучение использованию разных видов высказываний);

– коррекцию и развитие деловой и игровой мотивации взаимодействия со сверстником или группой сверстников, усвоение различных видов вербального общения;

– коррекцию и развитие диалогической, монологической речи (для этого используются специальные приемы, например, «комментированное рисование», драматизация содержания предъявляемых изображений (рисунков, репродукций, иллюстраций и пр.), имитационные движения и действия с воображаемыми объектами);

– коррекцию и развитие способности к отражению коммуникативного содержания (межличностных отношений) как невербально, так и проективно;

– коррекцию и развитие навыков осознания мотивов поступков и высказываний литературных персонажей (введение «внутренних монологов» и элементов драматизации);

– коррекция умения актуализации в процессе общения содержания своего личного эмоционального, бытового, игрового, познавательного и

межличностного опыта;

– коррекция и развитие языковой способности и речевого творчества;

– коррекция и развитие инициативности в межличностном общении;

– коррекция и развитие навыков культурно-нормативного общения.

Таким образом, содержание коррекционной работы по преодолению трудностей межличностного общения у детей 6-7 лет с ОНР на много обширнее, чем просто развитие речи, поскольку в нее включен более широкий круг проблем – от того, как ребенок воспринимает сам себя и партнера в ситуации общения, до усвоения специфических коммуникативных средствам межличностного общения.

О.П. Гаврилушкина отмечает, что организация такой работы требует взаимосвязи работы по коммуникативному развитию с ролевой и театрализованной игрой, музыкально-ритмическими движениями, пластикой, ознакомлением с произведениями изобразительного искусства и художественной литературой и пр. [13, с.115].

Е.В. Кириллова предлагает включить в содержание коррекционной работы создание предпосылок к межличностному общению у детей с речевыми нарушениями: установление эмоционального контакта с ребенком, развитие межанализаторных связей как основы адекватной реакции; уточнение и обогащение ощущений; расширение диапазонов эмоциональной реакции; создание стратегии коммуникативного поведения с использованием невербальных компонентов и звукопроизносительных элементов [29, с. 24].

Формирование предпосылок к межличностному общению автор представляет в виде четырех этапов:

– подготовительного, включающего формирование эмоционального и фонического аспектов коммуникации;

– начального, предполагающего выработку языковых навыков и сенсомоторных эталонов, необходимых для формирования коммуникативной деятельности;

– тренировочного, решающего задачи совершенствования умений, полученных на начальном этапе;

– заключительного, связанного с реализацией приобретенных коммуникативных умений и навыков в межличностном общении со сверстниками.

С.В. Артамонова отмечает необходимость осуществлять коррекционно-развивающую работу одновременно по трем направлениям: коррекция речевого развития, предупреждение и преодоление коммуникативных нарушений, вовлечение в совместную коррекционно-развивающую деятельность взрослых и детей, принимающих участие в педагогическом процессе [4, с.7]. Такая организация коррекции должна способствовать формированию побудительно-мотивационной фазы речевой деятельности дошкольников, навыков употребления вербальных средств в коммуникативных целях, свободное владение невербальными средствами общения.

О.С. Павлова обосновывает необходимость введения коммуникативно-ориентированного подхода в практику коррекционного обучения дошкольников с общим недоразвитием речи за счет усиления социальной направленности обучения, формирования у детей положительной мотивации в восприятии сверстника, развития партнерства и кооперативных навыков в различных видах деятельности, овладения лингвистическими и паралингвистическими средствами реализации деятельности общения. [56, с. 9]

О.Е. Грибова отмечает, что сущность коммуникативного подхода заключается в том, что процесс обучения является моделью процесса формирования языковой и речевой деятельности в онтогенезе, но специфическими средствами и методами. [16, с. 18] Осуществление такого подхода означает необходимость моделирования в процессе коррекции основных, принципиально важных параметров общения, использования ведущего вида деятельности возраста, учета психологических и

лингвистических закономерностей и особенностей общения.

Таким образом, при всем разнообразии авторского опыта, проведенный анализ позволяет выделить ряд общих подходов к осуществлению коррекции трудностей межличностного общения старших дошкольников с ОНР, а именно:

– взаимосвязанное обучение различным видам речевой деятельности;

– ситуативно-тематическая организация языкового материала;

– концентричность в подаче и закреплении речевого материала;

– опора на высказывание и текст как основные единицы языковой системы;

– подчиненность речевых навыков развитию коммуникативных умений в процессе межличностного общения.

Для большей полноты раскрытия ресурсов индивидуального подхода психолого-педагогическая коррекционная работа со старшими дошкольниками с ОНР в ДОО осуществляется в ходе индивидуальных занятий и занятий подвижными микрогруппами. Вместе с тем, современные дошкольные программы воспитания и обучения детей ориентированы и на активное использование групповых (подгрупповых) форм работы с детьми. Задачи и содержание занятий определяется исходя из структуры, степени выраженности трудностей у детей при построении диалога, их индивидуально-типологических особенностей (А.Г. Арушанова, А.М. Бородич, Г.А. Волкова, Б.М. Гриншпун, Г.А. Каше, С.А. Миронова, В.И. Селиверстов, Т.Б. Филичева, и др.). При этом обязательно принимаются во внимание закономерности как общего психического, так и речевого онтогенеза, нацеленность на целостное развитие личности ребенка с помощью специфических и неспецифических педагогических средств и способов.

Однако, анализ различных сторон психического развития детей, его потенциальных возможностей и опора на них при планировании и проведении коррекционного воздействия являются приоритетными задачами

всех участников психолого-педагогического коррекционного процесса в условиях ДОО. Тем самым обеспечивается комплексность воздействия и возможность проведения педагогической работы не только непосредственно, но и опосредованно, используя для этого резервы различных видов детской деятельности (игровой, продуктивной, учебно-познавательной и др.), режимных моментов в дошкольном учреждении, свободного общения и взаимодействия ребенка в группе со сверстниками, что позволяет оказывать помощь детям как параллельно образовательному процессу, так и в его контексте.

Из сказанного выше можно сделать вывод о том, что комплекс различных направлений педагогической работы, а также форм, методов и приемов в коррекционной работе, построенных на основе органичного единства игры, речи и творчества и используемых в воспитании и обучении детей старшего дошкольного возраста, будут способствовать коррекции трудностей межличностного общения старших дошкольников с ОНР.

Выводы по первой главе

Несмотря на многочисленные исследования, в современной науке отсутствует единое понимание категории «межличностное общение». В рамках нашего исследования межличностное общение старшего дошкольника мы будем рассматривать как специфический вид субъектной активности, интегративный психосоциальный процесс установления и развития межличностных контактов, тесно связанный с отношением ребенка к окружающим и к самому себе, предполагающего взаимодействие и взаимовлияние субъектов общения, в ходе которого у участников могут возникать различные трудности.

Естественным следствием общего недоразвития речи у старших дошкольников является ситуация затрудненного общения, приводящего к формированию неадекватной самооценки, торможению творческого

развития и свободного самопредъявления в общении. При этом исследователи выделяют следующие основные трудности при общении детей:

– вступление в контакт; неадекватность самооценки, фрустрация потребности в общении из-за речевых дефектов и т.п.;

– недостаточность коммуникационных знаний; неумение строить прогнозы и планы, осуществлять самоконтроль общения и т.п.; недостаточное развитие вербальных и невербальных, просодических и экстралингвистических навыков; затруднения в построении диалога;

– трудности в организации взаимодействия, неумение сопереживать, т.е. недостаточность эмпатии, неспособность учитывать позицию партнера, соблюдение норм и правил межличностного общения.

Преодоление трудностей межличностного общения старших дошкольников с ОНР возможно благодаря оптимальному сочетанию различных методов работы. Мы выделили следующие методы работы по коррекции трудностей межличностного общения старших дошкольников с ОНР: игру, прочтение сказок, изобразительную, музыкальную деятельность, психогимнастику, ролевые игры, релаксационные игры, комментированное рисование и т.д.

Специальная работа по коррекции трудностей межличностного общения старших дошкольников с ОНР проводится по трем основным направлениям. Во-первых, необходимо развивать у детей осознание себя и сверстника в качестве равнозначных субъектов общения. Это обуславливает проведение специальной работы, нацеленной на формирование эмоционально положительного восприятия сверстника, развитие навыков партнерства на основе поиска общих интересов. Во-вторых, необходимо корректировать и развивать у детей 6-7 лет с ОНР способность адекватному использованию вербальных и невербальных средств общения в диалоге (визуальных, эмоционально-мимических, пантомимических, жестовых, словесных). В-третьих, необходимо корректировать и формировать у

старших дошкольников с ОНР гуманистические ценности межличностного общения, которые лежат в основе соблюдения норм и правил общепринятого социального взаимодействия, что способствует поиску эффективных решений конфликтных ситуаций, неизбежно возникающих в ходе межличностного общения как со сверстниками.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что для разработки содержания работы по коррекции трудностей межличностного общения старших дошкольников с ОНР необходимо комплексное использование различных форм, методов и приемов психолого-педагогической коррекции, которые должны быть построены на основе единства игры, речи и творчества.

Глава 2. Опытно-экспериментальная работа по коррекции трудностей межличностного общения у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи в условиях дошкольной образовательной организации

2.1 Экспериментальное изучение трудностей межличностного общения у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи

Цель экспериментальной работы: выявить у детей 6-7 лет с ОНР трудности межличностного общения.

На основе анализа исследований по проблеме трудностей коммуникации детей с ОНР и выделения трех сторон общения (перцептивная, информационная, интерактивная) мы выделили критерии оценки трудностей межличностного общения старших дошкольников с ОНР: мотивационно-перцептивный, информационно-коммуникативный, интерактивный.

По каждому критерию мы определили по 2 показателя и выделили соответствующие им возможные трудности (и их характеристики), которые представлены в таблицах 1, 5, 7. В данных таблицах также представлены по каждому показателю диагностические задания.

Представим общую характеристику трудностей по каждому критерию, разработанную на основе анализа исследований, а также показатели по каждому критерию.

Охарактеризуем особенности работы по диагностики каждого критерия.

1. Мотивационно-перцептивный критерий.

Мотивационно-перцептивный критерий характеризуется трудностями адекватной оценки собственной компетентности в общении, что негативно сказывается как мотивации к общению, так и на самовосприятии в ситуации общения, и трудностями построения конкретно-личностных отношений со

сверстниками в ходе межличностного общения. Данные трудности обусловлены отсутствием интереса ребенка к сверстнику или группе сверстников, конфликтностью, агрессивностью, обидчивостью, слезливостью, стремлением к уединению.

Таблица 1 – Диагностическая карта выявления трудностей межличностного общения детей 6-7 лет с ОНР по мотивационно-перцептивному критерию

Показатель /Трудность	Характеристика трудности	Диагностические задания
Самооценка детей в межличностном общении. / Трудности адекватной оценки умения общаться	Негативная самооценка умения общаться, ожидание негативной оценки собственного умения со стороны сверстников	Модифицированная методика «Лесенка»
Построение конкретно-личностных отношений / Трудности построения конкретно-личностных отношений со сверстниками в ходе межличностного общения	Отсутствие интереса ребенка к сверстнику или группе сверстников, конфликтность, агрессивность, фрустрация, стремление к уединению	Модифицированная методика «Фильм-тест» Рене Жиля.

Для определения уровня показателей мотивационно-перцептивного критерия мы использовали две модифицированные методики: «Лесенку» и «Фильм-тест» Рене Жиля (Приложение Б).

Модифицированная методика «Лесенка».

Цель: изучение самооценки детей в межличностном общении.

Материал: картинка, изображающая лесенку, высотой в 7 ступенек (1 – нижняя, 7 – верхняя), бумажные макеты фигур мальчика и девочки.

Ход исследования.

Исследователь проговаривает инструкцию: «Перед тобой волшебная лесенка. Представь, что на ней стоят все дети твоей группы. На самой верхней (показать на первую, не называя номер) – те, кто самые общительные, с кем легче всего и приятнее общаться. Они всегда легко вступают в общение, и им самим очень нравится общаться, у них никогда не бывает никаких трудностей в общении. На четвертой, пятой и шестой ступеньке тоже общительные дети, но им не всегда нравится общаться, и с ними бывает трудно общаться: может быть, у них нет настроения, может быть, они не хотят или стесняются общаться. Тут (показать на вторую и третью ступеньки) находятся дети, которые плохо общаются с другими детьми, они избегают контактов с ними, могут стесняться или, наоборот, быть грубыми. А на самой низкой ступеньке находятся дети, которые вообще не умеют общаться – они или всегда стесняются, или всегда грубят и дерутся. Они либо стараются ни с кем не общаться, либо с ними никто не хочет общаться»

После того, как исследователь убедился, что ребёнок правильно понял и запомнил инструкцию, он последовательно задаёт ребёнку два вопроса:

– На какую ступеньку ты поставишь себя сам? Почему?

– На какую ступеньку поставят тебя другие дети? Почему?

Механизм оценки.

Количественный анализ.

Завышенная самооценка (ступенька № 7) – ребенок считает, что он всегда легко общается, не испытывает никаких трудностей ни при вступлении в контакт, ни при его поддержании, другим с ним тоже всегда очень приятно общаться.

Возрастная норма (оптимально высокая самооценка) (ступеньки № 4, 5, 6) – ребенок считает, что чаще сего ему достаточно легко наладить контакт и поддерживать общении, что сверстникам с ним тоже чаще всего легко в общении, хотя иногда он может испытывать незначительные трудности.

Заниженная самооценка (ступеньки № 2, 3) – ребенок считает, что часто ему трудно общаться с другими детьми, и что сверстники не очень расположены общаться с ним по различным причинам. Ребенок остро переживает свои истинные или мнимые трудности в межличностном общении со сверстниками.

Низкая самооценка (ступенька № 1) – ребенок считает, что совсем не умеет общаться со сверстниками, поэтому избегает общения, считает, что сверстники игнорируют его, из-за чего ощущает себя в изоляции от коллектива.

Качественный анализ.

Благоприятный вариант – если дети считают, что другие поставят их на одну из верхних ступенек лестницы, а сами себя ставят на одну ступеньку ниже. Такой результат свидетельствует о том, что дети умеют уже достаточно реалистично посмотреть на себя. При ответе на вопрос: «Куда тебя поставят другие дети?» – помещение на одну из нижних ступенек нормально и может служить доказательством адекватной самооценки, особенно в том случае, если ребёнок действительно тяжело вступает в контакт и испытывает трудности в межличностном общении.

Неблагоприятный вариант – дети ставят себя на ступеньках выше, чем, по их мнению, поставили бы другие. Такой выбор свидетельствует об осознании ребёнком неприятия со стороны сверстников и негативном противопоставлении оценке сверстников собственной оценки.

Положение на любой из нижних ступенек говорит не об адекватной самооценке, а об отрицательном отношении к себе, неуверенности в собственных силах. Если при этом ребенок хочет занять высокую ступень, но сам себя ставит на низкую или другие, по его мнению, ставят его на низкую, это говорит о фрустрированной потребности межличностного общения, недостаточное качество которого он остро переживает.

Если дети ставят себя на ту же верхнюю ступеньку, на которую, по их мнению, могут поставить их другие, то это свидетельствует: а) об

инфантилизме (все ответы – «на верхнюю ступеньку», не может ответить на вопрос «почему?»), б) о «компенсирующей самооценке» (желаемое выдаётся за действительное).

Механизм оценки.

Для удобства оценки мы присвоили количественные показатели каждому состоянию самооценки, исходя из положения, что чем сильнее самооценка отличается от нормальной, тем с большими трудностями в межличностном общении сталкивается ребенок: низкая – 2 балла; заниженная – 1 балл; нормальная – 0 баллов; завышенная – 1 балл; высокая – 2 балла.

Анализ результатов показал, что ни у кого из испытуемых не выявлена низкая самооценка (Таблица 2).

Таблица 2 – Результаты диагностики самооценки детей 6-7 лет с ОНР в ситуации межличностного общения

Уровень самооценки	% от общего числа испытуемых
Низкая	0
Заниженная	75
Адекватная	17
Завышенная	8
Высокая	0

У 75% (9 человек) испытуемых зафиксирована заниженная самооценка в межличностном общении– эти дети считают, что у них часто им трудно общаться с другими детьми, и что сверстники не очень расположены общаться с ним по различным причинам. Дети остро переживают свои истинные или мнимые трудности в межличностном общении со сверстниками. Они не уверены в себе, стеснительны в установлении контакта.

У 17% детей (2 человека) выявлен нормальный возрастной уровень самооценки: они считают, что чаще всего им достаточно легко наладить контакт и поддерживать общение, что сверстникам с ними тоже чаще всего легко в общении, хотя иногда они могут испытывать незначительные трудности. И у 8% выявлена завышенная самооценка (1 ребенок – Соня К.).

Качественный анализ результатов показывает, что 25% детей (3 человека) неадекватно оценивают себя в общении со сверстниками Ваня Л., Варя А. и Кирилл Р. считают, что они редко испытывают трудности в общении, при этом другие дети несправедливо к ним относятся и часто либо избегают общения с ними, либо проявляют нетерпимость, агрессию. Варя А: «Со мной интересно играть, но другие это не хотят понимать и говорят мне: «Отстань», когда я подхожу. Или просто не отвечают». Ваня Л.: «Я редко-редко ссорюсь с кем-то или дерусь, но некоторые мальчишки говорят, что я дурак и все время обзываюсь. Сами они дураки!» Кирилл Р.: «Я нормально говорю всем все, ну иногда что-то не то, а они не хотят меня слушать».

1 ребенок (Соня К.) продемонстрировала не только завышенную самооценку собственного умения вступать в контакт со сверстниками и поддерживать его, но и посчитала, что другие так же хорошо ее оценивают, при этом не смогла объяснить, почему она так считает и в разговоре с экспериментатором демонстрировала явные признаки эмоционального напряжения: стеснялась, отворачивалась, избегала контакта глазами, односложно отвечала на вопросы, с четвертой попытки поняла суть поставленной перед ней задачи. Все это свидетельствует о компенсирующей завышенной самооценке, когда желаемое выдается за действительность.

Таким образом, в ходе исследования было выявлено, что 83 % старших дошкольников с ОНР имеют нарушенную самооценку качества межличностного общения со сверстниками, что негативно сказывается на их мотивации к вступлению в контакт и его поддержанию.

Модифицированная методика Рене Жиля.

Цель: исследование трудностей конкретно-личностных отношений

ребенка со сверстниками.

Материал: модифицированная методика Рене Жиля содержит 21 картинку с изображением ситуаций взаимодействия и общения детей или детей и взрослых, а также текстовых заданий.

Ход. Перед началом тестирования ребенку нужно сообщить, что он должен дать ответы на вопросы по картинкам. Ребенок рассматривает картинки, слушает или читает самостоятельно вопросы и отвечает. В нашем исследовании мы проводили индивидуальную диагностику и самостоятельно зачитывали вопросы, а ответы фиксировали в регистрационной форме.

До окончания тестирования не рекомендуется расспрашивать ребенка об отношениях ребенка с людьми, которых он называет. Соблюдение данной рекомендации позволит не акцентировать внимание ребенка на называемых им людях. Уточняющие вопросы можно задать после окончания тестирования. Задача ребенка – выбрать свое место относительно изображенных на рисунке людей, либо идентифицировать себя с персонажем, который занимает определенную позицию в группе относительно некоего значимого лица. В текстовых заданиях ребенку предложен выбор типичной формы поведения, причем некоторые из заданий построены по социометрическому типу.

Механизм оценки. Кроме качественной оценки полученных ответов, данное вербально-проективное тестирование межличностных отношений дает возможность представить результаты психологического исследования по ряду переменных и количественно.

Конкретно-личностные отношения ребенка и особенности его общения с другими людьми характеризуются следующими шкалами:

1) интерес к партнеру;

2) интерес к группе сверстников;

3) эмоциональная напряженность общения.

Отношение к тому или иному лицу выражено количеством выборов этого лица по отношению к максимальному числу заданий, целью которых

является выявление соответствующего типа отношения.

В количественном анализе мы опирались на нормативные оценки для старших дошкольников, разработанные А.А. Макарец. Присвоив каждой шкале следующие количественные значения интерес к партнеру и интерес к группе сверстников, низкий уровень – 2 балла; средний уровень – 1 балл; высокий уровень – 0 балла.

Поскольку эмоциональная напряженность способствует созданию трудностей в межличностном общении (повышенная конфликтность, агрессивность, обидчивость, слезливость, частое избегание общения), мы распределили балльную оценку следующим образом: низкий уровень – 0 баллов; средний уровень 1 балл; высокий уровень – 2 балла. Результаты представлены в приложение Б.

Анализ результатов показал, что 42% испытуемых (5 человек – Богдан Д., Карина К., Миша М., Потап Г., Федя В.) практически не проявляют интереса к сверстнику, как к партнеру по общению, у них нет или мало друзей. Так, Федя В. выбрал из максимальных 10 выборов общения с другом выбрал только 2 – в одном случае он сказал, что «если бы мы поехали в отпуск, то из группы я бы сильнее всего скучал по Егору», а в другом, что «если бы над Егором кто-то начал смеяться, я бы врезал ему сильно, чтобы знал, как моего друга обижать».

50% детей (6 человек – Ваня Л.. Варя А., Кирилл Р., Радомир С., Соня К., Тимур Д.) с ОНР регулярно выбирают общение с другом/подругой или взрослым, однако не настолько часто, чтобы можно было говорить об устойчивом интересе к партнеру. И только 1 ребенок (Лиза С.) без затруднений общается в ситуации один к одному с партнером по общению – об этом говорит высокая частота ее выборов (Таблица 3).

50% детей (6 человек – Ваня Л., Варя А., Кирилл Р., Потап Г., Тимур Д., Федя В.) имеют низкий уровень интереса к общению в группе сверстников: их ответы показывают, что они видят себя либо отдельно от

всех, либо в стороне с другом, но не в коллективной деятельности (игре, занятиях).

Таблица 3 – Результаты диагностики конкретно-личностного общения у детей 6-7 лет с ОНР

Название шкалы	Низкий	Средний	Высокий
Интерес к партнеру	42%	50%	8%
Интерес к группе сверстников	50%	33%	17%
Эмоциональная напряженность общения	8%	17%	75%

33% испытуемых (4 человека – Богдан Д., Карина К., Миша М., Радомир С.) имеют средний уровень интереса к общению в группе сверстников, а Карина К. стремится часто и к доминированию: «Я бы хотела, чтобы на прогулке все играли по моим правилам, потому что я могу придумывать хорошие правила, они честные».

Только 17% детей (2 человека – Лиза С. и Соня К.) имеют высокий уровень интереса к группе сверстников – они чувствуют себя свободно в коллективе, часто указывают себя в средоточии игры, в центре группы гуляющих. Соня К.: «Нужно дружить со всеми – играть, гулять».

75% детей (9 человек – Богдан Д., Ваня Л., Варя А., Карина К., Кирилл Р., Потап Г., Соня К., Тимур Д., Федя В.) в общении испытывают серьезное эмоциональное напряжение: они либо проявляют признаки агрессивности (говорят о готовности драться или обзывать в конфликтной ситуации), не стремятся найти компромиссное решение, провоцируя конфликт, либо, наоборот, остро реагируют слезами, обидой на замечания со стороны взрослых или нарушение границ со стороны сверстников. Тимур Д.: «Если надо мной кто-то из моих товарищей начнет смеяться, я обижусь на него. Наверное, даже заплачу. Я не хочу плакать, но не могу: если меня обижают, слезы сами текут. Папа меня всегда за это ругает».

В таблице 4 представлена характеристика уровней трудностей межличностного общения детей 6-7 лет с ОНР по мотивационно-перцептивному критерию

Таблица 4 – Характеристика уровней трудностей межличностного общения детей 6-7 лет с ОНР по мотивационно-перцептивному критерию

Высокий	Средний	Низкий
Ребенок имеет неадекватную самооценку себя в ситуациях общения: либо завышенную, либо заниженную. Это затрудняет построение конкретно-личностных отношений – ребенок редко проявляет искренний интерес к сверстникам и коллективу, либо, имя такой интерес, чувствует себя не способным к контакту. Он может стремиться к доминированию, но при этом часто проявляет агрессию, либо, наоборот, несоразмерно остро реагирует слезами и обидой на замечания.	Ребенок считает, что он не всегда хорошо общается со сверстниками, и что сверстники не всегда довольны общением с ним. Однако самооценка его близка к адекватной, что позволяет ему корректировать трудности в общении. Ребенок недостаточно ориентирован на межличностное общение один на один или в группе сверстников, так как часто имеет достаточно высокое напряжение в общении: он может обидеться, расплакаться, разозлиться или уйти от обидчика вместо того, чтобы договориться.	Ребенок имеет нормальную самооценку – он считает, что ему легко общаться с другими и другим тоже легко с ним общаться. Он стремится к общению с партнером в игровой и учебной деятельности, хорошо коммуницирует в коллективе. Его затруднения ситуативны и часто легко преодолеваются им. Такой ребенок отстаивает свои интересы без агрессии и обид.

Анализ результатов исследования трудностей межличностного общения по мотивационно-перцептивному критерию (Рис.1).

Так мы смогли количественно оценить проблему трудностей межличностного общения в испытуемой группе: низкий уровень трудностей – 0-2 балла; средний уровень трудностей – 3-5 балла; высокий уровень трудностей – 6-8 баллов.

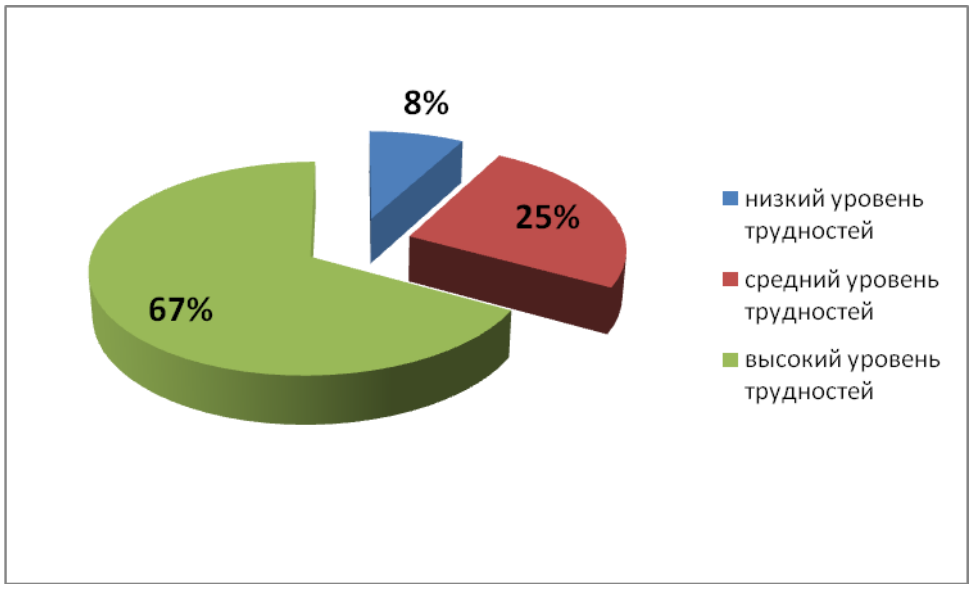

Рисунок 1 – Результаты диагностики уровня трудностей межличностного общения детей 6-7 лет с ОНР по мотивационно-перцептивному критерию

Анализ результатов.

67% старших дошкольников с ОНР имеют высокий уровень трудностей межличностного общения по мотивационно-перцептивному критерию. Они имеют неадекватную самооценку в ситуациях общения: либо завышенную, либо заниженную. Это затрудняет построение конкретно-личностных отношений – ребенок редко проявляет искренний интерес к сверстникам и коллективу, либо, имея такой интерес, чувствует себя не способным к контакту. Он может стремиться к доминированию, но при этом часто проявляет агрессию, либо, наоборот, несоразмерно остро реагирует слезами и обидой на замечания.

У 25% старших дошкольников с ОНР выявлен средний уровень трудностей межличностного общения по мотивационно-перцептивному критерию. Они считают, что не всегда достаточно хорошо общаются со

сверстниками, и что сверстники не всегда довольны общением с ними. Однако самооценка их близка к адекватной, что регулярно позволяет им самостоятельно корректировать трудности в общении, но такая регулярность не является стабильным навыком. Такие дети недостаточно ориентированы в межличностном общении на партнера (друга, подругу) или на коллективное взаимодействие, так как часто имеют достаточно высокое напряжение в общении: они могут неожиданно для окружающих и для себя обидеться, расплакаться, разозлиться или уйти от обидчика вместо того, чтобы договориться. Среди испытуемых один дошкольник с ОНР (8%), не имеет трудностей межличностного общения по данному критерию.

2. Информационно-коммуникативный критерий

На втором этапе констатирующего эксперимента мы выявили трудности межличностного общения по информационно-коммуникативному критерию с помощью двух методик: «Беседы» (Алексеевой М.М., Яшиной В.И.) и «Лицевых масок» (Савва Л.И.) (Приложение Б).

Информационно-коммуникативный критерий характеризуется трудностями коммуникативного взаимодействия в диалоге, что отражается в сложностях общения с собеседником (пассивной позицией, потерей фокуса на теме разговора, игнорированием вопросов или информационно неудовлетворительными ответами на них т.п.), и трудностями распознания невербальной информации в процессе общения, что отражается в неточности или неверности кодирования и декодирования невербальных сигналов о состоянии партнера.

Критерии и показатели по информационно-коммуникативному критерию представлены в таблице 5.В данной таблице также представлены по каждому показателю диагностические задания.

Совокупный анализ результатов позволил нам исследовать трудности коммуникативного взаимодействия в диалоге и трудности кодирования/декодирования невербальной информации.

Таблица 5 – Диагностическая карта выявления трудностей межличностного общения детей 6-7 лет с ОНР по информационно-коммуникативному критерию

Показатель /Трудность	Характеристика трудности	Диагностические задания
Особенности диалогического общения/ Трудность коммуникативного взаимодействия в диалоге	Способность слушать и понимать речь других, давать вербальную обратную связь (поддерживать диалог)	«Беседа» (модифицированная, В.И. Яшина, М.М. Алексеева,)
Адекватное опознание эмоционального состояния другого человека/ Трудность кодирования и декодирования невербальной информации	Способность определения эмоционального состояния партнера по его мимике	«Лицевые маски» (Л.И. Савва)

Модифицированная методика «Беседа» (Алексеева М.М., Яшина В.И.)

Цель: Изучить особенности диалогического общения, умение задавать вопросы, отвечать на них в соответствии с услышанным ответом кратко и распространенно, соглашаться или возражать, пользоваться формами речевого этикета. Выявить умение вступать в разговор, поддерживать его, завершать.

Материал. Репродукция картины «Аленушка» В.Васнецова.

Ход. Организуется 2 этапа индивидуальной беседы с ребенком.

1. Вопросы к ребенку: О чем ты любишь разговаривать с ребятами? Кого бы ты хотел пригласить играть с собой? Как ты это сделаешь? Что ты скажешь? Если он откажется, не захочет играть с тобой, что ты скажешь? Если он предложит тебе свою игру, что ты скажешь? Если к тебе подошел (имя другого ребенка из группы), он хочет тебе рассказать что-то, а тебе не хочется разговаривать, и ты хочешь уйти, что ты сделаешь, скажешь? Представь, что в группу пришел новенький ребенок. Как ты его встретишь? Что ты ему предложишь? Что ты покажешь ему? О чем ты можешь ему рассказать? Что бы ты спросил у него?

2. Сейчас мы с тобой поиграем. У меня есть картинка. Я хочу рассказать тебе о ней. Но в игре есть правило – я не могу сама рассказывать, а могу только отвечать на твои вопросы. Ты задавай мне вопросы по картинке, спрашивай меня.

Во время исследования экспериментатор не вступает в беседу с ребенком, а должен только отвечать на поставленные вопросы. Разговор с каждым ребенком и фиксируются в протоколе.

Механизм оценки. В результате анализа протоколов составляется характеристика коммуникативных навыков у детей. Оценка сформированности коммуникативных навыков может быть дана условно с учетом следующих критериев: ребенок активен в общении, умеет слушать и понимать речь, строит общение с учетом ситуации, ясно и последовательно выражает свои мысли, умеет задавать и отвечать на вопросы.

Оценка критериев производится по трехбалльной шкале, где:

1 балл – умение плохо развито; 2 балла – умение развито, но ребенок проявляет его нестабильно; 3 балла – умение хорошо развито, ребенок стабилен в его применении.

Общий уровень развития диалогического общения оценивается по следующей шкале:

5-7 баллов – ребенок мало активен в общении, плохо слушает собеседника, с трудом может сосредоточиться на диалоге, не учитывает ситуацию общения, отвечает невпопад, уходит от темы, мысли выражает путано, непоследовательно, не задает вопросы или задает их не по теме, не отвечает по существу на заданные вопросы.

8-12 балла – ребенок достаточно активен в общении, но иногда отвлекается, теряет нить диалога, затем своими усилиями возвращается к ней, не всегда учитывает ситуацию общению, однако может корректировать свои ответы, если видит, что они не удовлетворяют собеседника по содержанию, мысли выражает достаточно последовательно, хотя может отвлекаться на побочные темы, уводить разговор в сторону, задает много

вопросов, но может не дослушать ответ, перебить, в ответах может наблюдаться нетерпеливость.

13-15 баллов – ребенок активен в общении, сосредоточен на собеседнике, хорошо следит за высказываемой мыслью, развивает и углубляет диалог дополнительными вопросами и комментариями, напрямую относящимися к теме беседы, чутко реагирует на изменения в собеседнике и корректирует общение, оставаясь в плотном контакте с ним, лаконично, логично и образно выражает свои мысли, снабжая их примерами.

Анализ результатов. 42% испытуемых (5 человек – Богдан Д., Карина К., Миша М., Потап Г., Федя В.) имеют низкий уровень владения диалогической речью.

Так, Богдан Д. и Потап Г. были очень активны в общении, они с удовольствием отвечал на вопросы первой части теста, но часто отходили от темы, отвлекались на посторонние предметы, при описании картины высмеивали героев сказки, допускали уничижительные и даже оскорбительные реплики в их адрес. Карина К. и Федя В., наоборот, были крайне пассивны в общении, отвечали односложно или молчали в ответ на вопросы, не задавали дополнительные вопросы, в описании картинки ограничились только названием сказки, по мотивам которой она была написана, в течение всего общения были замкнуты и по окончании эксперимента с явным облегчением покинули комнату.

Однако 50% испытуемых (6 человек – Ваня Л., Варя А., Кирилл Р., Радомир С., Соня К., Тимур Д.) продемонстрировали средний уровень владения диалогической речью. Основные затруднения у них вызвала необходимость учитывать ситуацию общения: Ваня Л. вставал и ходил по комнате, отвлекаясь на другие предметы, отвечал не всегда по теме, не всегда улавливал суть вопроса, Кирилл Р. подошел к окну и вперемежку с ответами на вопросы первой части стал комментировать происходящее на улице, Тимур Д. пытался тоже заниматься посторонними делами, отвлекался, но самостоятельно возвращался к беседе с экспериментатором.

Методика «Лицевые маски» (Л.И. Савва).

Цель: выявление способности к адекватному опознанию эмоционального состояния другого человека по его лицу, позволяет определить эффективность идентификации мимических масок и соотнесения их с основными эмоциональными состояниями.

Материал.6 карточек с изображением эмоций на лице человека.

Ход. Экспериментатор предлагает ребёнку внимательно рассмотреть картинки, затем называет одну из эмоций и просит найти карточку с её изображением. По выбранной картинке экспериментатор задаёт вопросы ребёнку: «Как ты догадался? Почему эта картинка больше подходит? Что выражает это лицо?» Таким образом, экспериментатор пытается услышать от ребёнка экспрессивные признаки, описывающие данную эмоцию. Далее экспериментатор просит ребёнка идентифицировать данные картинки по трём критериям: положительные, отрицательные и нейтральные эмоции.

Результаты методики дают возможность выделить два параметра: общее количество вербальных обозначений эмоциональных состояний и адекватность идентификации положительных, отрицательных и нейтральных эмоций.

Механизм оценки. Результаты эксперимента оценивались по следующей шкале:

высокий уровень (3 балла): ребёнок справился с заданием, опознал 5 - 6 эмоциональных состояний, разграничил положительные и отрицательные эмоции. Хорошо декодирует визуальную невербальную информацию. Точен и сверхточен в определении эмоционального состояния партнера по невербальной информации.

средний уровень (2 балла): ребёнок частично справился с заданием, опознал 3-4 эмоциональных состояния, попытался разграничить положительные и отрицательные эмоции; Хорошо декодирует невербальную информацию, поступающую по визуальному каналу.

низкий уровень (1 балл): ребёнок не справился с заданием или опознал 1-2 эмоциональных состояния, попытался разграничить положительные и отрицательные эмоции. Ребенок часто неверно декодирует визуальную невербальную информацию, часто ошибается в оценках эмоционального состояния партнера по общению.

Анализ результатов. 67% испытуемых (8 человек – Богдан Д., Ваня, Варя А., Кирилл Р., Лиза С., Потап Г., Радомир С., Соня К.) показали средний уровень развития навыка декодирования визуальной информации: они опознали по 3-4 эмоциональных состояния по картинкам и попытались разграничить их на положительные и отрицательные.

33% детей (4 человека – Карина К., Миша М., Тимур Д., Федя) показали высокий уровень распознавания визуальной информации: они распознали по 5-6 эмоциональных состояний по картинкам и уверенно разграничили их на положительные и отрицательные. Так, Миша М. легко узнал все 6 эмоций и без труда разделил их на положительные, отрицательные и нейтральные. Каждую эмоцию он изобразил на своем лице без просьбы экспериментатора. Остальные 67% детей показали средний уровень.

Качественный анализ показал, что только 50% детей (6 человек) распознали эмоцию удивления, 25% детей (3 человека) распознали презрение. Так, Карина К. уточнила: «Так старший брат делает». Половина испытуемых распознала эмоцию страдания, зато 92% детей (11 человек) узнали эмоцию страха. Тимур Д., указывая на карточку с эмоцией страха, прокомментировал: «Только глаза надо больше Вот так…». При этом эмоции радости и гнева узнали все испытуемые.

Анализ результатов исследования информационно-коммуникативного критерия.

Характеристика уровней трудностей межличностного общения детей 6-7 лет с ОНР по информационно-коммуникативному критерию представлена в таблице 6.

Таблица 6 – Характеристика уровней трудностей межличностного общения детей 6-7 лет с ОНР по информационно-коммуникативному критерию

Высокий	Средний	Низкий
Ребенок мало активен в общении, плохо слушает собеседника, с трудом может сосредоточиться на диалоге, не учитывает ситуацию общения, отвечает невпопад, уходит от темы, мысли выражает путано, непоследовательно, не задает вопросы или задает их не по теме, не отвечает по существу на заданные вопросы. Часто неверно декодирует невербальную информацию, ошибается в оценках эмоционального состояния партнера по общению.	Ребенок достаточно активен в общении, но иногда отвлекается, теряет нить диалога, затем своими усилиями возвращается к ней, не всегда учитывает ситуацию общению, но может корректировать свои ответы, если видит, что они не удовлетворяют собеседника по содержанию, мысли выражает достаточно последовательно, хотя может отвлекаться на побочные темы, уводить разговор в сторону, задает много вопросов, но может не дослушать ответ, перебить, в ответах. Хорошо декодирует невербальную информацию, уверенно распознает эмоциональные состояния партнера.	ребенок активен в общении, сосредоточен на собеседнике, хорошо следит за высказываемой мыслью, развивает и углубляет диалог дополнительными вопросами и комментариями, напрямую относящимися к теме беседы, чутко реагирует на изменения в собеседнике и корректирует общение, оставаясь в плотном контакте с ним, лаконично, логично и образно выражает свои мысли, снабжая их примерами. Точен и сверхточен в определении эмоционального состояния партнера по невербальной информации.

Механизм оценки. Для удобства оценки мы присвоили количественные показатели каждому уровню развития, выявленному с помощью каждой методики: низкий уровень – 1 балл; средний уровень – 2 балла; высокий уровень – 3 балла. Так мы получили шкалу владения навыками взаимодействия в диалоге и распознавания невербальной информации, минимальное значение которой равно 2 баллам, а максимальное 6 баллам.

Уровень трудностей межличностного общения по информационно-коммунтикативному критерию может быть оценен следующим образом: низкий уровень трудностей – 5-6 балла; средний уровень трудностей – 4 балла; высокий уровень трудностей – 2-3 балла.

На рисунке 2 представлены результаты.

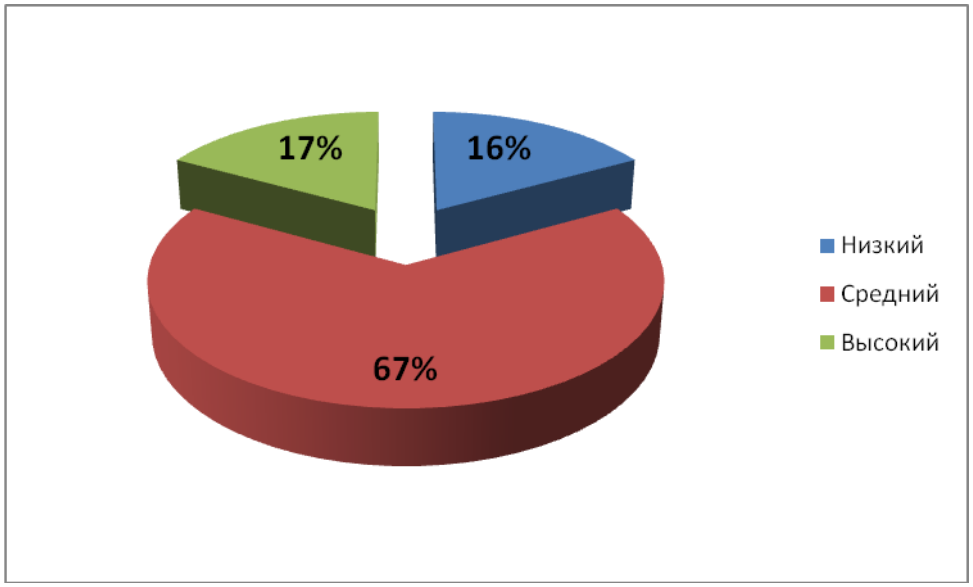

Рисунок 2 – Результаты диагностики по информационно-коммуникативному критерию в констатирующем эксперименте

Анализ результатов. 67% испытуемых (8 человек - Ваня Л., Варя А., Карина К., Кирилл Р., Миша М., Радомир С., Соня К., Федя В.) имеют средний уровень информационно-коммуникативных трудностей – они носят достаточно выраженный характер.

Эти дети активны в общении, но иногда отвлекаются, теряют нить диалога, затем своими усилиями возвращаются к ней, не всегда учитывают ситуацию общения, однако могут корректировать свои ответы, если видят, что они не удовлетворяют собеседника по содержанию, мысли выражают

достаточно последовательно, хотя могут отвлекаться на побочные темы, уводить разговор в сторону, задавать много вопросов, не дослушивая ответы, перебивать, в ответах может наблюдаться нетерпеливость. При этом дети хорошо декодируют невербальную информацию, уверенно распознают эмоциональные состояния партнера более, чем в половине случаев. Основную трудность для них составляет распознавание эмоций удивления, презрения и страдания.

17% детей (2 человека – Богдан Д. и Потап Г.) показали высокий уровень трудностей в межличностном общении по информационно-коммуникативному критерию. В диалоге эти мальчики мало активны, плохо слушают собеседника, с трудом могут сосредоточиться на теме общения, не учитывают ситуацию общения, отвечают невпопад, мысли выражают путано, непоследовательно, не задают вопросы или задают их не по теме, не отвечают по существу на заданные вопросы. Часто неверно декодируют невербальную информацию, ошибаются в оценках эмоционального состояния партнера по общению.

Однако 16% испытуемых (2 человека – Лиза С. и Тимур Д.) показали низкий уровень трудностей межличностного общения по исследуемому критерию. Эти дети (особенно Лиза С.) были активны в общении, сосредоточены на собеседнике, хорошо следили за высказываемой мыслью, развивали и углубляли диалог дополнительными вопросами и комментариями, напрямую относящимися к теме беседы, чутко реагировали на изменения в собеседнике и корректировали общение, оставаясь в плотном контакте с ним, лаконично, логично и образно выражали свои мысли, снабжая их примерами. Они были точны и сверхточны в определении эмоционального состояния партнера по невербальной информации.

3. Интерактивный критерий.

Мы определили уровень трудностей межличностного общения по интерактивному критерию, характеризующему организацию взаимодействия в процессе общения. Для этого мы использовали методику «Кто прав?» (Г.А

Цукерман. и др.) и авторская методика «Стандарты общения» (Приложение Б).

Интерактивный критерий характеризуется трудностями, связанными с недостаточным учетом позиции партнера по общению, что проявляется в нетерпимости к чужому мнению, игнорирования потребностей партнера и отказе в приемлемости его оснований для оценки того или иного предмета (ситуации/мнения). Кроме того, имеет место слабое соблюдением культурных норм и правил межличностного общения, что проявляется в непонимании сути и гуманистической ценности этих норм, в наличии двойных стандартов, остро проявляющихся в ситуациях конфликта интересов.

Таблица 7 – Диагностическая карта выявления трудностей межличностного общения детей 6-7 лет с ОНР по интерактивному критерию

Показатель /Трудность	Характеристика трудности	Диагности-ческие задания
Сформированность навыка учета позиции собеседника (партнера)/ Трудность учета позиции партнера по общению при взаимодействии.	Понимание возможности существования различных точек зрения, учета потребностей и интересов партнера	«Кто прав?» (адаптированная, Г.А. Цукерман)
Владение культурными нормами и правилами межличностного общения/ Трудность соблюдения норм и правил культуры межличностного общения	Понимание значимости норм культуры общения.	«Правила общения» (авторская)

Методика «Кто прав?» (Г.А Цукерман. и др.).

Цель: выявить сформированность навыка учета позиции собеседника (партнера).

Материал:3 текста, содержанием которых является проблемная ситуация.

Ход. Ребенку читают текст и задают вопросы.

Текст 1. Петя нарисовал Змея Горыныча и показал рисунок друзьям. Володя сказал: «Вот здорово!» А Саша воскликнул: «Фу, ну и страшилище!»

Как ты думаешь, кто из них прав? Почему так сказал Саша? А Володя? О чем подумал Петя? Что ответит Петя каждому из мальчиков? Что бы ты ответил на месте Саши и Володи? Почему?

Текст 2. После школы три подруги решили готовить уроки вместе.

– Сначала решим задачи по математике, – сказала Наташа.

– Нет, начать надо с упражнения по русскому языку, – предложила Катя.

– А вот и нет, вначале надо выучить стихотворение, – возразила Ира.

Как ты думаешь, кто из них прав? Почему? Как объяснила свой выбор каждая из девочек? Как им лучше поступить?

Текст 3. Две сестры пошли выбирать подарок своему маленькому братишке к первому дню его рождения.

– Давай купим ему это лото, – предложила Лена.

– Нет, лучше подарить самокат, – возразила Аня.

Как ты думаешь, кто из них прав? Почему? Как объяснила свой выбор каждая из девочек? Как им лучше поступить? Что бы ты предложил подарить? Почему?

Механизм оценки.

Критерии оценивания:

– понимание возможности различных позиций и точек зрения (преодоление эгоцентризма), ориентация на позиции других людей, отличные от собственной; (да – 1, нет – 0);

– понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, понимание относительности оценок или подходов к выбору; (да – 1, нет – 0);

– учет разных мнений и умение обосновать собственное; (да – 1, нет – 0);

– учет разных потребностей и интересов; (да – 1, нет – 0).

Уровни оценивания:

1. Низкий уровень (0 - 1 балл): ребенок не учитывает возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета (например, изображенного персонажа и качества самого рисунка в задании 1) или выбора (задания 2 и 3), соответственно исключает возможность разных точек зрения; ребенок принимает сторону одного из персонажей, считая иную позицию однозначно неправильной.

2. Средний уровень (2 -3 балла): частично правильный ответ – ребенок понимает возможность разных подходов к оценке предмета или ситуации и допускает, что разные мнения по-своему справедливы или ошибочны, но не может обосновать свои ответы.

3. Высокий уровень (4 балла): ребенок демонстрирует понимание относительности оценок и подходов к выбору, учитывает различие позиций персонажей и может высказать, и обосновать свое мнение.

Анализ результатов. 34% испытуемых (4 человека – Богдан Д., Кирилл Р., Потап Г., Соня К.) имеют низкий уровень сформированности навыка учета позиции партнера по межличностному общению.

Эти дети не учитывали возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета соответственно они исключили саму возможность разных точек зрения; дети принимали сторону одного из персонажей, считая иную позицию однозначно неправильной. Так, Богдан Д., комментируя задание 3 сказал: «Конечно, самокат нужно покупать! Какое лото? Зачем их брату лото? Это девчачья игра!». Соня К., комментируя второе задание была так же категорична в своей позиции: «Уроки нужно начинать учить со стихов. Потому что они самые легкие и их легко учить. А математика вообще зачем нужна? В магазине все посчитает калькулятор».

58% испытуемых (7 человек – Ваня Л., Варя А., Карина К., Миша М., Радомир С., Тимур Д., Федя В.) показали средний уровень навыка учета партнерской позиции в межличностном общении. Эти дети понимали, что существуют разные подходы к оценке предмета или ситуации и допускали, что разные мнения по-своему справедливы или ошибочны, но никто из них не смог обосновать свои ответы. Варя А., комментируя задание 1, сказала: «Ну, мне кажется, что оба правы… Но я не знаю, почему так сказал Саша… И почему Володя тоже не знаю. Наверное, они просто так подумали и сказали. Каждый может говорить, что хочет. Они же не обзывали Петю. Но Пете – да, наверное, неприятно было. Я бы обиделась, если бы мне так сказали». Тимур Д., комментируя задание 3, сказал: «И лото, и самокат – хорошие подарки. Просто каждому свое нравится. Наверное, они предложили то, что им нравится. Я не знаю… И что выбрать, не знаю… Бластер. Я люблю бластер!»

Остальные 8% испытуемых показали высокий результат

Авторская методика «Правила общения».

Цель: выявление уровня владения культурными нормами и правилами межличностного общения.

Материалы. 5 ситуаций культуры общения и применения речевых стандартов вежливого общения, составленных на основе фактов из реальной жизни.

Ход. Ребенку читают текст и задают вопросы.

Проблемная ситуация 1. «Знакомство». Катя и Лиза прыгают через скакалку. Рядом стоит незнакомая девочка. Ей тоже хочется попрыгать, но она не решается подойти к веселым подругам. Катя и Лиза не замечают девочку. Им хорошо вдвоем.

Вопросы. Как вы думаете, правильно ли поступили Катя и Лиза? Что они должны были сделать? Какие волшебные слова помогут девочкам познакомиться? Как бы вы поступили на месте Кати и Лизы?

Проблемная ситуация 2. «Благодарность», «Прощание». Бабушка гостила у Даши и ее родителей целый месяц. Вот было здорово! Бабушка с

Дашей все делали вместе: ходили в зоопарк, пекли пирожки, мастерили поделки. И вот пришло время уезжать. Бабушка поедет поездом домой в другой город. Мама помогает ей собирать чемодан, папа уже вызвал такси, чтобы ехать на вокзал. В комнату вбежала Даша: «Бабушка, уезжаешь? Ну ладно, пока!» Внучка махнула рукой и убежала в свою комнату.

Вопросы. Как ты думаешь, можно ли назвать Дашу вежливой девочкой? Почему? Что она сделала неправильно? Как должна была поступить Даша? Какие формы речевого этикета она могла использовать, чтобы поблагодарить бабушку и попрощаться с ней? Подумай, как бы ты поступил(а) в такой ситуации?

Проблемная ситуация 3. «Разговор по телефону». Аня звонит Маше по телефону.

– Маш, привет.

– Это не Маша. Это ее мама.

– А мне Маша нужна.

– Сейчас я ее позову.

– Маш, это ты? Привет. Слушай, принеси мне завтра книгу со стихами.

– Хорошо.

– Ну ладно, пока!

Вопросы. Можно ли назвать Аню воспитанной девочкой? Почему? Умеет ли Аня разговаривать по телефону? О каких правилах речевого этикета забыла Аня? Какие ошибки допустила? Предложите свой вариант разговора по телефону.

Проблемная ситуация 4. «Просьба». У Сережи сломался велосипед. Как обидно! А ведь он договорился с ребятами покататься завтра на школьном стадионе. Что делать? «Надо попросить папу», — подумал Сережа и побежал домой.

Папа только что вернулся с работы.

– Пап, привет! Отремонтируешь мне велик, хорошо? — крикнул Сережа, поставил велосипед и опять убежал на улицу.

Вопросы. Как вы думаете, поможет ли папа Сереже? Почему? Вежливо ли обратился Сережа к папе? Какие ошибки он допустил? Какие формы речевого этикета не использовал Сережа в своей просьбе? Как бы ты поступил в данной ситуации? Предложите свои варианты разговора с папой.

Проблемная ситуация 5. «Прощение». Весь вечер Оля рисовала картину. Она очень старалась, потому что хотела подарить рисунок маме. Закончив работу, Оля оставила картину на столе, чтобы окончательно высохли краски. В этот момент в комнату вбежал Андрей:

– Привет, Оль! — громко сказал он и бросил на стол школьный ранец.

– Там же мой рисунок! — крикнула Оля и бросилась к столу.

– Этот, что ли? — спросил Андрей и дернул за уголок бумаги, который виднелся из-под ранца. Уголок оторвался.

– Что ты наделал?! — дрожащим голосом спросила Оля и убрала ранец со стола.

Она прижала остатки рисунка к себе, а из ее глаз брызнули слезы...

Вопросы. Как Андрей объяснит ситуацию сестре? Как он успокоит Олю? Какие слова надо использовать, чтобы извиниться? Как бы вы поступили в данной ситуации?

Механизм оценки.

Критерии:

– знание этикетных норм и правил общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками (да – 1, нет – 0);

– соблюдение элементарных общепринятых норм и правил поведения (да – 1, нет – 0);

– умение оперировать знаниями, выстраивая логические схемы решения проблемы на основе культурной нормы общения (да – 1, нет – 0).

Уровни оценивания:

1. Низкий уровень (0-1 балла): ребенок плохо владеет этикетными нормами и правилами общения, основанными на уважении, доброжелательности, с использованием соответствующего словарного запаса

и форм обращений. Не сформирована ценность культуры межличностного общения.

2. Средний уровень (2 балла) – ребенок знает нормы культурного общения, но не осознает важности их соблюдения, считает, что допустимы ситуации их нарушения (особенно, если задеты его интересы), и что эти нарушения никак не влияют на межличностное общение, если считает себя однозначно правым в конфликтной ситуации.

3. Высокий уровень (3 балла): ребенок знает этикетные нормы и правила культурного общения, осознает ценность их применения в ситуациях общения, понимает важность неукоснительного их соблюдения даже в случае, если партнер по общению нарушает их, допуская грубость, либо становится причиной конфликта интересов. Ребенок способен построить логическую модель преодоления конфликтной ситуации, оставаясь в пределах речевой культурной нормы.

Анализ результатов.

Высокий уровень владения культурными нормами и стандартами межличностного общения показали 17% детей от числа испытуемых. 58% испытуемых (7 человек – Богдан Д., Ваня Л., Варя А., Кирилл Р., Миша М., Соня К., Тимур Д.) показали средний уровень владения. Эти дети имеют представление о культуре общения, но не осознают ее важности в повседневной жизни во всех ситуациях общения со сверстниками, а также с младшими и старшими по возрасту.

Так, Варя А., комментируя 5ситуацию общения, сказала: «Андрей плохо поступил! Он ужасно поступил! Разве можно было так с чужим рисунком поступать? Он его испортил, а потом еще и нахамил. Кирилл Р., комментируя ситуацию 4, сказал: «Ну, конечно, Сережа был не очень-то вежлив с папой. Нужно было сказать: «Папа, отремонтируй мне, пожалуйста, велик. Но мне кажется, папа не обиделся – он же папа!»

25% детей (3 человека – Карина К., Потап Г., Федя В.) имеют низкий уровень владения культурными нормами и правилами межличностного

общения. Они плохо владеют этикетными нормами и стандартами общения, не понимают, зачем их использовать и зачастую даже не видят ситуации нарушения этих норм. Так, Потап Г., комментируя ситуацию 2, сказал: «А что она такого сделала? Она же нормально попрощалась с бабушкой: сказала ей «пока»». Федя В., комментируя ситуацию 1, сказал: «Девчонки прыгали и прыгали.. никому не мешали.. не хамили… А та сама виновата – могла подойти и попроситься попрыгать с ними. Че такого-то?»

Анализ результатов исследования интерактивного критерия межличностного общения.

Совокупный анализ результатов позволил нам выявить трудности учета позиции партнера по общению и трудности соблюдения норм и стандартов межличностного общения детей 6-7 лет с ОНР.

Механизм оценки.

Для удобства оценки мы присвоили количественные показатели каждому уровню развития, выявленному с помощью каждой методики: низкий уровень – 1 балл; средний уровень – 2 балла; высокий уровень – 3 балла.

Так мы получили шкалу владения навыками взаимодействия в диалоге и распознавания невербальной информации, минимальное значение которой равно 2 балов, а максимальное 6 балов.

Уровень трудностей мы оцениваем обратно пропорционально уровню сформированных навыков: то есть, чем хуже сформированы навыки, тем больше трудностей испытывает ребенок в межличностном общении.

Уровень трудностей межличностного общения по интерактивному критерию может быть оценен следующим образом: низкий уровень трудностей – 5-6 балла; средний уровень трудностей – 4 балла; высокий уровень трудностей – 2-3 балла.

Характеристика уровней трудностей межличностного общения детей 6-7 лет с ОНР по интерактивному критерию представлена в таблице 8.

Таблица 8 – Характеристика уровней трудностей межличностного общения детей 6-7 лет с ОНР по интерактивному критерию

Высокий	Средний	Низкий
Ребенок не учитывает возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета, исключает возможность разных точек зрения; принимает сторону одного из персонажей, считая иную позицию однозначно неправильной. Ребенок плохо владеет этикетными нормами и стандартами общения, основанными на уважении, доброжелательности, не понимают, зачем их использовать и зачастую даже не видят ситуации нарушения этих норм. Не сформирована ценность культуры межличностного общения.	Ребенок понимает возможность разных подходов к оценке предмета или ситуации и допускает, что разные мнения по-своему справедливы или ошибочны, но не может обосновать свои ответы. Ребенок знает нормы культурного общения, но не осознает важности их соблюдения, считает, что допустимы ситуации их нарушения (особенно, если задеты его интересы), и что эти нарушения никак не влияют на межличностное общение.	Ребенок демонстрирует понимание относительности оценок и подходов к выбору, учитывает различие позиций персонажей и может высказать и обосновать свое мнение. Ребенок знает этикетные нормы и правила культурного общения, осознает ценность их применения в ситуациях общения, понимает важность неукоснительного их соблюдения даже в случае, если партнер по общению нарушает их, допуская грубость, либо становится причиной конфликта интересов.

Результаты диагностики представлены на рисунке 3.

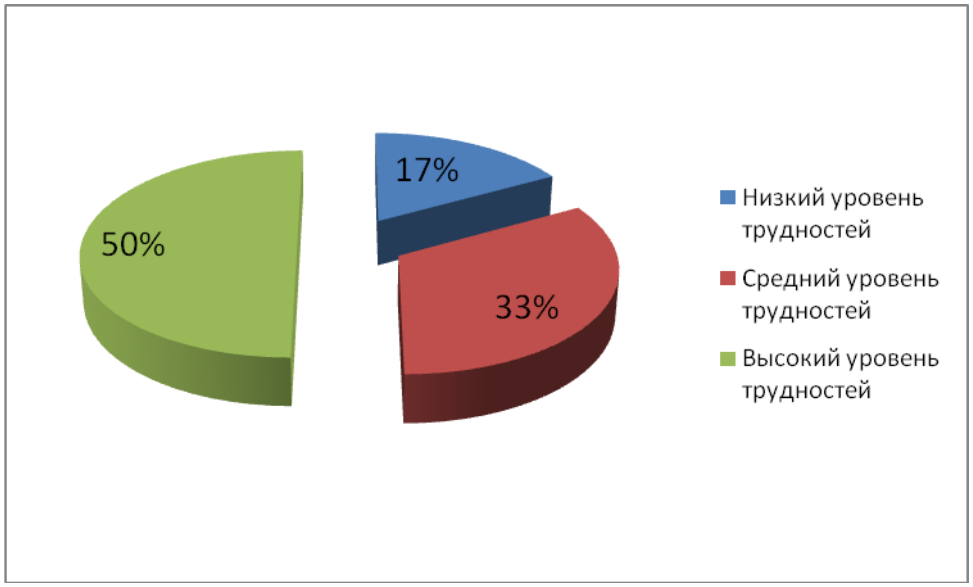

Рисунок 3 – Результаты диагностики по интерактивному критерию в констатирующем эксперименте

50% испытуемых (6 человек - Богдан Д., Карина К., Кирилл Р., Потап Г., Соня К., Федя В.) имеют высокий уровень трудностей в межличностном общении по интерактивному критерию.

Эти дети не учитывают возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета, исключают возможность разных точек зрения; принимают сторону одного из персонажей, считая иную позицию однозначно неправильной. Они плохо владеют этикетными нормами и стандартами общения, не понимают, зачем их использовать и зачастую даже не видят ситуации нарушения этих норм.

33% испытуемых (4 человека – Ваня Л., Варя А., Миша М., Тимур Д.) продемонстрировали средний уровень трудностей в межличностном общении по интерактивному критерию. Они понимают возможность разных подходов к оценке предмета или ситуации и допускают, что разные мнения по-своему справедливы или ошибочны, но не могут обосновать свои ответы. Эти дети знают нормы культурного общения, но не осознают важности их соблюдения, считают, что допустимы ситуации их нарушения (особенно, если задеты собственные интересы), и что эти нарушения никак не влияют на межличностное общение.

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента по выявлению трудностей межличностного общения у детей 6-7 лет с ОНР мы получили следующее результаты (Рисунок 4):

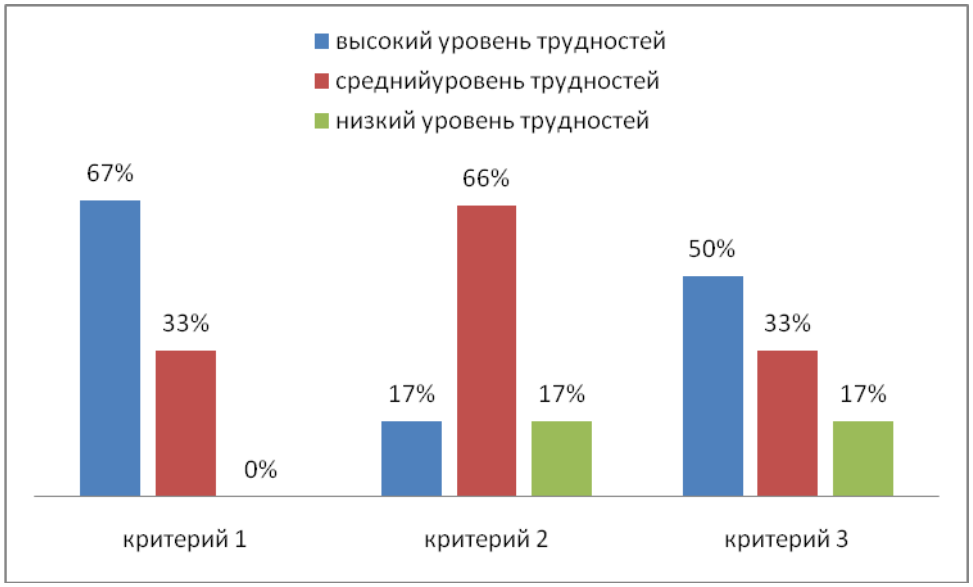

Рисунок 4 – Результаты констатирующего эксперимента

По критерию 1 мотивационно-перцептивному все испытуемые имеют средней (33%) и высокой (67%) тяжести трудности общения. Это проявляется в нарушенной самооценке себя в ситуации общения (чаще заниженной), что затрудняет построение конкретно-личностных отношений – ребенок редко проявляет искренний интерес к сверстникам и коллективу, либо, имея такой интерес, чувствует себя не способным к контакту. Такие дети недостаточно ориентированы в межличностном общении на партнера (друга, подругу) или на коллективное взаимодействие, так как часто имеют достаточно высокое напряжение в общении: они могут неожиданно для окружающих и для себя обидеться, расплакаться, разозлиться или уйти от обидчика вместо того, чтобы договориться.

По критерию 2 информационно-коммуникативному 83% испытуемых имеют средней (66%) и высокой (17%) тяжести трудности общения. При умеренных трудностях такие дети имеют некоторые сложности коммуникативного взаимодействия в диалоге: иногда отвлекаются, теряют нить диалога, затем своими усилиями возвращаются к ней, не всегда

учитывают ситуацию общения, однако могут корректировать свои ответы, если видят, что они не удовлетворяют собеседника по содержанию, мысли выражают достаточно последовательно, хотя могут отвлекаться на побочные темы, уводить разговор в сторону, задавать много вопросов, не дослушивая ответы, перебивать, в ответах может наблюдаться нетерпеливость. При этом дети хорошо декодируют невербальную информацию, уверенно распознают эмоциональные состояния партнера более, чем в половине случаев. Основную трудность для них составляет распознавание эмоций удивления, презрения и страдания.

Что касается детей с ярко-выраженными трудностями по данному критерию, то они не имеют навыков ведения диалога (плохо слушают собеседника, с трудом могут сосредоточиться на теме общения, не учитывают ситуацию общения, отвечают невпопад, мысли выражают путано, непоследовательно, не задают вопросы или задают их не по теме, не отвечают по существу на заданные вопросы) и часто неверно декодируют невербальную информацию, ошибаясь в оценках эмоционального состояния партнера по общению.

По критерию 3 интерактивному 83% испытуемых имеют трудности средней (33%) и высокой (50%) тяжести трудности межличностного общения. Ярко выраженные трудности проявляются в том, что дети не имеют навык партнерских отношениях: он не учитывают возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета, исключают возможность разных точек зрения. Кроме того, у них есть ощутимые трудности с соблюдением норм и правил межличностного общения: они плохо владеют правилами этикета, не понимают, зачем их использовать и зачастую даже не видят ситуации нарушения этих норм.

Умеренно выраженные трудности проявляются в том, что дети хотя и понимают возможность разных подходов к оценке предмета или ситуации и допускают, что разные мнения по-своему справедливы или ошибочны, но не могут обосновать свои ответы. Эти дети знают нормы культурного общения,

но не осознают важности их соблюдения, считают, что допустимы ситуации их нарушения (особенно, если задеты собственные интересы), и что эти нарушения никак не влияют на межличностное общение.

Таким образом, результаты диагностики детей доказывают необходимость проведения коррекции трудностей межличностного общения у детей 6-7 лет с ОНР.

2.2 Экспериментальная работа по коррекции трудностей межличностного общения у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи

Выявленные трудности межличностного общения детей с ОНР привели нас к убеждению, что при их обучении и воспитании, наряду с формированием произносительных навыков, лексического запаса, грамматического строя речи необходимо организовывать работу, направленную на развитие навыков межличностного общения и коррекцию трудностей межличностного общения.

Цель формирующего эксперимента – разработать и апробировать содержание работы по коррекции трудностей межличностного общения у детей 6-7 лет с ОНР.

В ходе эксперимента были поставлены и решены следующие задачи:

1) разработать содержание коррекционной работы по преодолению трудностей межличностного общения у детей 6-7 лет с ОНР;

3) включить разработанное содержание в образовательную деятельность, направленную на коррекцию трудностей общения детей с ОНР

Формирующий эксперимент включал в себя 2 этапа: подготовительный и основной.

I этап. Подготовительный.

На данном этапе был организован консилиум, целью которого стало: обсуждение результатов диагностики трудностей межличностного общения у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи; конкретизация задач, форм,

методов и содержания работы по коррекции трудностей межличностного общения у детей.

По итогам консилиума было принято решение о разработке содержания работы по коррекции трудностей межличностного общения по следующим подгруппам: у детей, показавших при диагностики высокий уровень трудностей коррекция осуществляется педагогом-психологом и воспитателем, с детьми показавших при диагностики средний уровень трудностей коррекционные мероприятия проводились воспитателем. Подгруппы детей представлены в приложение В.

Работа по коррекции будет эффективна, если в нее будет включено ближайшее социальное окружение, т.е родители. С этой целью педагогу-психологу рекомендовано разработать план индивидуальной работы с родителями. Задачами индивидуальной работы с родителями являлось:

– ознакомление и обсуждение результатов диагностики трудностей межличностного общения с родителями;

– просвещение родителей по вопросам трудностей межличностного общения, которые испытывают дети с ОНР;

– разработка общих рекомендаций по коррекции трудностей межличностного общения у детей с ОНР в условиях семьи.

В соответствии с ФГОС ДО, работа по коррекции трудностей межличностного общения осуществляется в процессе организованной образовательной деятельности, совместной образовательной деятельности взрослого и ребенка в режиме дня и в свободной деятельности.

Организованная образовательная деятельность соединяет в себе различные виды детской деятельности: игровую, познавательно-исследовательскую, двигательную, изобразительную. Ежедневно педагог-психолог и воспитатель включали в календарный план различные задания, направленные на коррекцию межличностного общения детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи.

II этап. Основной.

В ходе данного этапа мы реализовали запланированные виды деятельности направленные на коррекцию трудностей межличностного общения детей 6-7 лет с ОНР.

Коррекция трудностей межличностного общения детей 6-7 лет включала в себя организацию работы по трем блокам «Давай дружить», «Мы понимаем друг друга», «Мы вместе».

I блок «Давай дружить».

Целью первого блока являлось коррекция самооценки в общении, устранение затруднений, связанных с отсутствием положительной установки на другого человека.

Задачи и содержание работы по данному блоку представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Содержание работы по коррекции трудностей межличностного общения

Задачи	Содержание
1. Коррекция самооценки, снятию ситуативной тревожности в процессе межличностного общения 2. Формирование положительного эмоционального фона общения 3. Развитие навыков действия с учетом потребностей и интересов партнеров по коммуникации, проявления эмпатии по отношению к сверстникам 4. Преодоление трудностей вступления в контакт 5. Формирование навыка видеть другого, выходя за рамки собственных эго-влечений	Хороводная игра: «Ласковые слова» «Этюд на различные позиции в общении» Инсценировка «Путешествие на Черное море» Игровое упражнение «Недотроги» П/и «Горячая картошка», «Эти забавные животные» Игровое упражнение: «Волшебные очки» ООД «Мой мир завтра»* Рефлексивные упражнения: «Цветок чувств» ,«Подарок»

Содержание первого этапа реализовывалось с помощью комплекса методов: игровое упражнение; этюды; игра-инсценировка; хороводная игра, подвижные игры и др.

С целью коррекции и развития умения выражать сверстнику поддержку была проведена хороводная игра «Ласковые слова». Дети становились в хоровод, один садился на стул в центр круга, все начинали петь потешку: «Кто меня приголубит…», в конце которой сидящего в круге называли ласковыми словами (веселая, миленькая, заботлива, добренькая и пр.). В процессе игры дети даже соревновались друг с другом в том, кто назовет больше ласковых слов. Также была проведена следующая коллективная игра «Моя любимая игрушка». Цель данной игры: прочувствовать различные позиции в общении. Детей разбивали на пары, общение проходило в диалоговом режиме. Сначала дети сидели лицом друг к другу, затем отвернуты друг от друга. Вызывают интерес впечатления детей, которые возникли в процессе межличностного общения. Практически все отмечали, что очень тяжело разговаривать с партнером, если он сидел спиной к обращающемуся: «Когда Миша сидел ко мне спиной, мне не нравилось, – это очень неудбно, если с ним нужно говорить, когда он сидит к тебе спиной» (Кирилл Р.).

Коллективная игра «Эти забавные животные» была направлена на развитие познавательной активности, творческого воображения и навыков межличностного общения у старших дошкольников с ОНР. В самом начале эта игра вызывала определенные трудности: многие из детей не могли правильно соотнести черты характера и чувства человека, разглядеть и принять во внимание эмоции и интересы других.

Для этого мы предложили коллективную игру-инсценировку «Летнее путешествие». В процесс данной игры дети научились проявлять эмоции, адекватные ситуации общения, их реакции на трудные игровые ситуации стали соответствовать реальности, были равноценны ей.

В целях развития эмпатии и коррекции самооценки мы провели игру

«Недотроги». Предварительно детям предлагалось нарисовать пиктограммы или написать, если умеют (только положительные качества). В процессе игры детям выдавались по пять карточек и предлагалось прикрепить их на спины своих товарищей. Мы увидели, что в результате многократного повторения этой игры «отверженных» детей не осталось: старшим дошкольникам с ОНР в итоге нравилось и получать карточки, и дарить их друг другу. Дети осознали, что если им не нравится оставаться без карточек. то и другим это тоже не нравится – эмпатия в процессе этой серии игр возросла и в конце концов дети старались быть внимательнее друг к другу, не оставляя без внимания тех, у кого почему-то оказалось карточек меньше, чем у них.

В игровом упражнении «Горячая картошка» дети получили задание быстро передавать картошку другу другу, но тот, у кого она осталась надолго в руках, нуждается в утешении. Постепенно дети стали стараться утешать друцг друга, смогли почувствовать и осознать, что порой неудачи бывают неизбежны и что с ними нужно уметь справляться и помогать другим и справляться с их неудачами. Мы отметили, что постепенно участники этой серии игр перестали остро реагировать на неудачу (картофель остался в руках, а не был передан дальше), они поняли, что в такой ситуации может оказаться каждый, поэтому достаточно просто объяснить другим, почему так произошло, никто за это не подвергнет обструкции, все с сочувствием отнесутся к этой ситуации, потому что сами в ней уже побывали, и у меня закончилось время» (Радомир С.).

Эффективным методом преодоления трудностей вступления в контакт оказался метод рефлексии. В ходе ООД «Мой мир завтра» (изобразительная деятельность) мы использовали упражнения на рефлексию «Цветок чувств» и «Подарок». Данные упражнения были ориентированы на формирование рефлексии старших дошкольников с ОНР, осознание ими собственных актуальных трудностей общения. Детям предлагаются вырезанные из цветной бумаги разноцветные лепестки и задается вопрос «Выберите

лепесток такого цвета, который для вас связан с чувством, испытываемом сегодня, и скажите название этого чувства». Каждый ребенок называет свои чувства и кладет лепесток в центр круга. В результате получается «цветок чувств» всей группы. Далее на листе картона старшим дошкольникам необходимо сделать собственную композицию, используя природные материалы, краски, пластилин, клей, придумать сюжет и название своей композиции. Затем каждый рассказывает о своем замысле, о тех чувствах, мыслях, переживаниях, которые он испытывал в ходе работы. Другие участники могут корректно задавать вопросы по композиции, комментировать увиденное и услышанное. На этом этапе главная задача воспитателя – поддержать в группе заинтересованность и проявление эмпатии. Далее дошкольники дарят друг другу на память свои композиции с самыми теплыми пожеланиями (пожелания связываются с коммуникативным совершенствованием адресата). Происходит своеобразное положительное программирование, эмоциональная поддержка. «У тебя все получится, я даже не сомневаюсь…», «Ты просто умница, так держать!» и т.д.

Другое направление нашей работы было направлено на формирование умения ориентироваться на внутренние качества личности сверстника, умение рассмотреть позитивные черты характера. Для этого мы использовали модифицированное игровое упражнение «Волшебные очки». Детям предлагалось надеть «волшебные очки»: «Сегодня каждый по очереди наденет вот эти волшебные очки. Волшебные они потому, что помогают увидеть лучшее, что есть в каждом из вас. Вы станете очень-очень зоркими, и сможете разглядеть даже то, что обычно не замечали. Посмотрите внимательно через эти волшебные очки на каждого, кто здесь есть. А теперь самое главное, повторите за мной заклинание зоркости: «Альдровандоморис!». Ну, как? Сработало заклинание? Что самое-самое хорошее в вашем соседе оно вам показало?» Игровое упражнение создало условия пробуждения подлинного интереса у детей друг к другу, а так как каждый из участников получил от других признание себя как личности, как

«достаточно хорошего, чтобы это заметили другие», это помогло скорректировать низкую самооценку, разрешило трудности, которые были обусловлены отсутствием позитивной установки на партнера.

IIблок «Мы понимаем друг друга»

Цель: коррекция вербальных и невербальных трудностей, связанных с пониманием внутреннего состояния партнера в ситуации межличностного общения. Задачи и содержание работы по данному блоку представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Содержание работы по коррекции трудностей межличностного общения

Задачи	Содержание
1. Формировать умение распознаванию эмоции по неверабальным прявлениям 2 Формировать умение передавать эмоционального состояния через мимику и пантомимику, определение эмоционального состояния партнера по мимике и пантомимике в различных ситуациях межличностного общения 3. Стимулирование речевой активности 4. Формировать навыка активной речи в диалогических и монологических высказываниях в ситуациях межличностного общения 5. Формировать умения вступать в контакт и сотрудничать с другими детьми	Подвижные игры: «Дикие животные», «Театр теней», «Ожившие игрушки». Упражнения: «Мимическая гимнастика», «Закалдованная принцесса» Психогимнастика: «Птенцы». Дидактические игры: «Пиктограммы», «Рисуем эмоции пальцами» Беседа «Наше чувства» Словесные игры: «Скажи наоборот», «Да-Нет», «Закончи предложение», «Телефонный разговор», «Сказка по кругу» Игры-драматизации, инсценировки Рисование «Рукавички» Групповые аппликации Оформление афиши, билетов.

На данном этапе нами использовалась такая форма работы как коллективные игры, основной задачей которых было отказ от привычных для детей вербальных и предметных способов взаимодействия. В каждой игре вводился особый язык условных невербальных сигналов, которыми участники обменивались при общении, эти сигналы выражались в физическом контакте.

У старших дошкольников интерес вызвала комбинированная игра «Заколдованная принцесса», целью данной игры: познакомить детей с тем, что можно общаться без слов и понимать то, о чем говорим, и понимать говорящих при помощи движений лица, рук, тела (мимикой, жестами, пантомимикой); обучение детей общаться при помощи жестов, мимики. В процессе игры задавались вопросы, для стимулирования самостоятельной активности детей в выборе способов невербальных проявлений при общении: «Ребята, давайте покажем, какие мы гостеприимные. Предложим принцессе отдохнуть с дороги, угостим чаем, познакомим с нашей группой. Но делать мы это будем без слов, только с помощью жестов и мимики.

Игра «Ласковое имя» вызвала особый интерес и способствовала раскрепощению детей, воспитывая гуманное отношение друг к другу благодаря осознанному отношению к своему имени и к имени другого.

Игра «Через стекло» тоже показалась детям весьма увлекательной. В ходе этой игры одной группе детей нужно было понять, что Принцесса говорит на ухо каждому ребенку, например: «Ты не завязал шнурки», «Мне грустно», «Мне хочется танцевать», далее он должен изобразить, а другая группа должна отгадать. Данная игра оказалась весьма эффективной. Ребятам представилась возможность непосредственно проявлять свои эмоции, с помощью мимики, жестов, и не боялись быть непонятым или смешным. В ходе такого непривычного способа общения для старших дошкольников ребятам стало весело, и они перестали испытывать скованность в общении друг с другом, стали стремится к налаживанию контактов.

Следующая коллективная игра «Дикие животные» также была ориентирована на преодоление невербальных трудностей. Ход проведения игры такой: взрослый усаживается на пол и вокруг себя размещает детей. Инструкция: «А давайте мы будем дикими животными. Мы «забудем» человеческий язык, ведь звери его и не знают. Но общаться-то им тоже хочется, вот они и выдумали свой, звериный, язык. Хотите его выучить? Когда нам нужно поздороваться, мы тремся друг о друга носиками, как голуби (воспитатель показывает, как это делать, подходя к каждому ребенку), когда нужно спросить, как дела, хлопаем ладошкой по ладошке другого (показывает)». Дальнейший ход игры воспитатель может выбирать произвольно, однако нужно следить за тем, чтобы дети не произносили слова. Очень важно не заставлять детей играть, применять мягкое подбадривание тех, кто стесняется. Если кто-то начал говорить воспитатель подходит к нему и, молча, прикладывает палец к губам. Игра очень понравилась детям, хотя поначалу они были застенчивы, скованы в использовании жестов. К примеру, не хотели «тереться друг о друга носами и головой», объясняя это тем, что им это не нравится, они так не привыкли. Но в ходе многократного повторения дети стали чувствовать себя свободнее в тактильном контакте и с азартом играли в «звериный язык». Однако не все одинаково быстро адаптировались к бессловесному общению, некоторые категорически отказывались принимать участие в игре в начале, а в конце этой серии игр оставались несколько скованными и безынициативными. К таким детям был применен индивидуальный подход, мы не принуждали их играть вместе со всеми, а проводили с ними индивидуальные игры, например, психогимнастики «Птенцы», «Котенок», «Росток».

Детям больше всего понравились подвижные игры «Театр теней» и «Ожившие игрушки». Эти игровые упражнения помогли им стать активнее, проявить сообразительность; показать разные способы решения различных ситуаций с помощью невербальных средств общения. Дидактическая игра «Пиктограммы», «Рисуем эмоции пальцами», упражнение «Мимическая

гимнастика» помогали детям научиться верно различать эмоциональные состояния, понимать свои чувства и декодировать невербальные сигналы о эмоциональном состоянии партнера. Любое рассматриваемое в данных играх эмоциональное состояние старший дошкольник старался прочувствовать, пробовал выразить его, замечал его проявление на лицах партнеров – все это обуславливало включенность детей в процесс эмоционального саморазвития.

Перед использованием данных игр нами проводились с детьми небольшие беседы о том, какие эмоциональные состояния они знают. Дети вспоминали различные ситуации, в которых они испытывали ту или иную эмоцию, чем она была вызвана, что при этом они чувствовали. Со старшими дошкольниками также обсуждались внешние проявления каждого эмоционального состояния. Для нас были интересны следующие высказывания детей: «Эмоции – это когда люди плачут, когда им плохо» (Лиза С.), «Эмоции – это значит радость, когда тебе, например, новую игрушку дарят» (Ваня Л.).

Мы заметили, что, старшим дошкольникам было интересно учиться использовать невербальные средства общения; они применяли различные способы решения разных ситуаций при помощи невербальных средств общения. Участники эксперимента проявили активность в процессе эмоционального саморазвития, что скорректировало их умение применять элементарные правила, направленные на эмоциональное благополучие партнеров по общению.

Далее на данном этапе проводилась работа по преодолению вербальных трудностей. Игры и упражнения ориентированы на развитие компонентов речевой деятельности, в связи с данный этап содержит большое количество лингвистических игр. Словесные игры мы использовали с целью обогащения словарного запаса, формирования грамматически правильной речи, интонационной выразительности, и, самое важное, с целью формирования навыка использования уже имеющихся вербальных средств в межличностном общении со сверстниками. Нами проводились такие игры:

«Скажи наоборот», «Да-Нет», «Закончи предложение», «Телефонный разговор», «Сказка по кругу» и другие. В ходе таких игр дети учатся анализировать получаемую вербально информацию и оперировать ею, являются стимулирующим фактором в развитии их речевой активности.

Работа по преодолению вербальных трудностей предполагала и более сложные игры-драматизации, инсценировки. Таким образом у детей происходило закрепление навыка проявления творческой активности и инициативы. Цель таких игр состояла в устранении трудностей межличностного общения и нормализации отношений. Игры проводились со всей группой и были адаптированы для условий коррекции трудностей межличностного общения. Приемы, стимулирующие активную речь у дошкольников с ОНР, – это возможность принятия участия в инсценировке, перевоплощения в иной образ при помощи костюма и грима, использования элементов декорации, неожиданного появления персонажей и т.п.

В ходе коррекционного воздействия нами были использованы игры-драматизации, в которых разыгрывались как эпизоды, так и целые сказки. Таким образом, дети получали возможность проявления инициативы, они принимали на себя ту роль, которая им нравилась. В таких играх и подготовках к драматизациям дошкольники овладевали навыками речи как средства воздействия на партнера по межличностному общению. Воспитатель привлекал внимание к значению ролевых высказываний, их интонационному рисунку, темпу и модуляции голоса. Далее нами создавались специальные речевые ситуации, вызывающие потребность в речевом общении при выполнении продуктивной деятельности в этом способствовали коллективные или парные задания: рисование «Рукавички», различные групповые аппликации. Продуктивные виды деятельности были использованы в процессе подготовки к играм – драматизациям, праздникам. Детям предлагалось самим украсить группу к приходу гостей, сделать пригласительные билеты, оформить афишу, изготовить элементы костюмов. Мы предлагали детям самим придумать и рассказать другим детям, как

можно выполнить аппликацию, приготовить ту или иную деталь костюма.

III блок «Мы вместе»

Цель: коррекция трудности учета позиции партнера по общению, трудность соблюдения норм и правил межличностного общения.

Задачи и содержание работы по данному блоку представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Содержание работы по коррекции трудностей межличностного общения

Задачи	Содержание
1. Преодоление недостатка опыта межличностного общения детей, обучения использованию разных видов коммуникативных высказываний 2 Формировать у детей умение согласовывать с партнером движения, действия, что требует ориентации на поведение партнера. 3. Коррекция поведения в различных ситуациях межличностного, формирования адекватных форм поведения 4. Формирование умение выполнять правила межличностного общения.	Сказкотерапия «Сказка о девочке Инне»* Игровое упражнение «Новая игрушка» С.р. игра «Супермаркет» С.р. игра «Магазин игрушек» С.р. игра «Магазин цветов» С.р. игра «Путешествие по городу» Творческая игра «Страна вежливости» Игра-драматизация «Добрый день!» Беседа «Как себя вести во время разговора» Беседа «Наши отношения» ООД «Правила общения»* ООД «Правильно мы будем говорить»* Проблемные ситуации

Моделирование проблемных ситуаций – эффективный метод реализации содержания данного блока. Метод проблемных ситуаций позволяет преодолеть имеющиеся трудности межличностного общения, стимулируя детей к поиску адекватных способов разрешения конфликтных

ситуаций. Игра может стать вспомогательным средством в развитии у ребенка умения разрешать проблемные ситуации. Это, впервую очередь, касается специально разработанных игровых моделей и специально подобранных как игровых ситуаций, так и реально существовавших в группе. Метод применялся при работе с группой, подгруппой, парой и индивидуально с ребенком. Решение проблемы – это своего рода творческий процесс, требующий предварительного анализа. Детям было предложено сначала проанализировать ситуацию и разрешить ее, объяснив свои действия.

Притом важно не просто сделать выбор действия, а определить социальные позиции героев (старший – младший, мать – ребенок, педагог – ребенок и.д.), их отношения. Естественно, что на этом этапе ребенок уже должен иметь представление о гуманистических ценностях, правилах и стандартах поведения, уметь оценивать с этой точки зрения то или иное действие, предполагая возможный его результат, то есть иметь собственную позицию и аргументировать ее. Такое умение появляется у ребенка к старшему дошкольному возрасту, однако в силу общего недоразвития речи, наши испытуемые либо не умеют аргументировать свою позицию, либо допускают «двойную мораль», разрешая себе нарушать стандарты общения в конфликтных ситуациях, что отчетливо показал констатирующий эксперимент. Именно поэтому в данном блоке особенно важна стимулирующая помощь воспитателя.

Основной целью стимулирующей помощи взрослого является расширение границ представлений старших дошкольников с ОНР о нравственных качествах, социальных ролях, общепринятой практике человеческих отношений. По итогам констатирующего эксперимента мы убедились, что испытуемые не различают «полутона» в общей картине поведения, они оценивают поступки людей (и собственные тоже) полярно: либо это хороший поступок, либо плохой. При этом оценку поступка они часто переносят на личность: человек плохо поступил, поэтому он плохой. Наводящие вопросы взрослого, чередование открытых и закрытых вопросов,

совместное обсуждение той или иной ситуации помогают детям встать на место другого человека, понять мотивы его действий, оценить их с нравственной точки зрения и прийти к правильным выводам, донести свое мнение до окружающих, чтобы быть понятым.

К примеру, мы придумали сказку о девочке Маше, где описывали определенную ситуацию, похожую на повседневные ситуации, в которых дошкольники с ОНР ведут себя в общении неадекватно возрасту. Это была незавершенная сказка, после ее прочтения мы предложили детям продолжить ее. Так, Марина С. идентифицировалась с главной героиней, но не захотела признать эту похожесть, она явно смутилась и тихо сказала: «Эта сказка не про меня, я не жадина». Воспитатель ответила: «Конечно, не про тебя. Разве ты Маша из сказки? Ты же Марина, и я знаю, что ты не жадная». Как результат, уже тем же вечером Марина С. дала девочкам из группы свои «драгоценности», которые отказывалась даже дать подержать другим еще утром: «Надень вот это колечко. Красивое? Мне не жалко! Поноси и потом отдашь его мне». Марина С. помнила о том, что жадность Маши из сказки отпугнула всех ее друзей, ей не хотелось лишиться своих подруг в группе.

В совместной деятельности со взрослыми и сверстниками ребенок на практике осваивает правила и законы общения. И часто сталкивается с проблемой выбора действия: как лучше и правильнее поступить? Вначале варианты действий предлагает педагог, а ребенок выбирает из них наиболее приемлемых для себя. Впоследствии, имея представления о возможных способах решения проблемы (свой маленький банк жизненных ситуаций, который будет увеличиваться по мере приобретения опыта), ребенок сможет найти для себя оптимальный способ. Поэтому мы организовали игровое упражнение «Новая игрушка», целью которого стала стимуляция старших дошкольников к поиску компромиссного решения конфликтной ситуации. Дети осознают, что сохранение дружеских теплых отношений подразумевает возможно только при взаимном интересе, доверии, умении понимать потребности другого и делиться. Если ребенок поступает иначе, трудно

рассчитывать на доброе отношение к себе со стороны других. Но, сталкиваясь с нелицеприятным, недружественным поступком со стороны другого, важно понять мотивы этого поступка. Ведь понимая потребности другого, ребенок снисходительнее относится к его недостаткам, что помогает правильно выстраивать межличностное общение со сверстниками, сознательно определять стратегию и тактику собственного поведения и эффективно решать конфликтные ситуации путем поиска компромисса. Для этого, во-первых, ребенок должен определить значимую цель, ради которой он будет тратить свои психические ресурсы на мирное урегулирование конфликта: сохранение дружбы, самоуважение и пр. Во-вторых (и это самое трудное), ребенок должен научиться отделять свои желания от чужих. А ведь в столкновении этих желаний и заключается причина конфликта. Именно в столкновении противоположных желаний испытуемые и искали пути мирного урегулирования конфликта. В-третьих, дети учились аргументировать свои желания и потребности и формулировать точку зрения другого. Осознанно оценив все «за» и «против», дети приходили к такому выводу: если бескомпромиссно добиваться достижения только своей личной цели, можно остаться в проигрыше, а если научиться разумно уступать другому, поступаться некоторыми своими интересами ради интересов другого, то можно многое приобрести.

Также перед нами стояла цель скорректировать у старших дошкольников с ОНР представления о нормах и стандартах поведения в общественных местах. Для этого мы провели ООД с использованием дидактических, сюжетно-ролевых и творческих игр «В магазине самообслуживания», «Магазин игрушек», «Магазин цветов», «Путешествие по городу Тольятти».

ООД «Супермаркет» с использованием сюжетно-ролевой игры пользовалось популярностью у старших дошкольников. Связь интеллектуальных и эмоциональных проявлений в поведении детей оказывалась наиболее выраженной в момент принятия ими роли, выполнения

собственных игровых, ролевых действий, развития сюжета. При обсуждении сюжета рассказа Б. Рисича старшие дошкольники высказывали свои мнения, как бы они решили создавшуюся ситуацию, в которую попал герой рассказа: «Я бы попросила продавщицу дать мне то, что мама насыпает в чай» (Соня К.), «А я бы сказал дать мне то, что сыпят в варенье, когда варят его, я видел, как мама крутила малину и сыпала в нее сахар, а потом разлила в банки варенье, и мы его зимой ели» (Федя В.), «А я бы попросила: дайте мне, пожалуйста, белый сладкий песок, потому что бабушка сахар называет песком» (Лиза С.).

Учитывая положение о том, что игра является ведущей деятельностью детей, нами использовалась творческая игра «Страна вежливости» и игра-драматизация «Добрый день!», целью которых была оптимизация умений у старших дошкольников уместно, в зависимости от ситуации общения и адресата, употреблять вежливые слова приветствия, а также обучение общей культуре поведения, доброму, уважительному отношению друг к другу и правильному употреблению вежливых слов в речи. Ярче эмоциональные переживания проявлялись во время проведения игры-драматизации, когда старшие дошкольники, выбрав себе вежливые слова, рассказывали о них в стихотворной форме. Связь интеллектуальных и эмоциональных проявлений в поведении ребенка оказывалась наиболее выраженной в момент принятия им роли, выполнения собственных игровых, ролевых действий. Дети очень серьезно воспринимали необходимость правильного использования вежливых слов в зависимости от ситуации общения. Здесь особое место занимало цикл разнообразных ООД с включенными в них увлекательными играми. Например, во время организационной образовательной деятельности, направленной на развитие у старших дошкольников умения вести себя в общении в соответствии с нормами этикета (доброжелательный тон, сдержанность жестов, расположение партнеров лицом друг к другу) и на оптимизацию умения четко, ясно, выразительно высказывать в речи свое намерение ООД «Правила общения», ООД «Правильно мы будем говорить».

После прослушивания рассказа С. Михалкова «Сашина каша» дети высказали свое суждение о том, что бывает очень неприятно окружающим, когда с ними разговаривают так, словно у человека каша во рту: «Да вообще ничего не понятно, что он там говорит: бу-бу-бу да бу-бу-бу» (Варя Л.), «А потом он еще обижается, что с ним никто говорить не хочет, а он просто говорит так, что ничего не разберешь» (Миша М.), «Говорить нужно правильно, проговаривать все слова, и не торопиться, как на пожар» (Богдан Д.). Высказывания детей свидетельствовали об осознании необходимости говорить, не торопясь, правильно проговаривать слова при общении, стараться адекватно использовать мимику и жесты для передачи своих чувств в общении.

В качестве средства знакомства старших дошкольников с правилами поведения во время общения использовалась беседа «Как себя вести во время разговора». Внимание детей обращалось на основные правила поведения во время разговора: говорить вежливым тоном, использовать «волшебные» слова, смотреть в лицо собеседника, не держать руки в карманах.

В целях активизации детей были использованы вопросы: «Можно ли кушать во время разговора? Когда разговаривают двое взрослых людей, может ли ребенок вмешиваться в их разговор? Вежливо ли, если мальчик сидя разговаривает со стоящим рядом взрослым?»

Для привития навыков конструктивного общения мальчиков с девочками, а также культуре общения между ними проводилась беседа «Наши отношения». Особый интерес вызвало обсуждение правил отношений между мальчиками и девочками на конкретных примерах из жизни. Старшие дошкольники с удовольствием разыгрывали небольшие сценки с целью закрепления материала. Нами было отмечено, что некоторые мальчики при обсуждении правил высказывали собственные суждения: «А я что, хуже девчонки что ли? Почему это она должна первой идти?» (Миша В.), «Не хочу я уступать девочке свое место, оно мое, я первый пришел и сел на него. Вот пусть первая приходит садится и тоже мне не уступает, я не обижусь на нее.

Это по справедливости!» (Радомир С.). Конкретные примеры из жизни и разыгрывание сценок помогло мальчикам осознать важность выполнения этих правил общения: уступая девочкам, женщинам, пропуская их и всячески помогая, мальчики и мужчины показывают себя с лучшей стороны, как вежливые и воспитанные джентльмены, что приветствуется в нашем менталитете и вызывает расположение.

Также мы создавали различные проблемные ситуации. К примеру, намеренно забывали положить листок бумаги, карандаш, краски некоторым детям, таким образом ставя их в условия необходимости проявить речевую инициативу и попросить то, что им «забыли» положить. Проблемные ситуации призваны были развивать у детей навыки использования речевого этикета. Особое внимание мы уделяли ситуациям, в которых дети привлекали к себе внимание, что-то просили, или от них ожидались благодарность, извинения, умение отказать. В процессе решения предложенных ситуационных задач, оказывалось позитивное влияние на познавательную, волевую и мотивационную сферы детей с ОНР, что помогало устранению трудностей межличностного общения как со сверстниками, так и со взрослыми. В итоге, у детей формировалось адекватное, социально приемлемое поведение, что, безусловно, способствует их успешной социализации и адаптации к скорой школьной жизни.

Таким образом, в ходе формирующего эксперимента мы наблюдали, как постепенно старшие дошкольники с общим недоразвитием речи преодолевают трудности межличностного общения.

2.3 Исследование эффективности работы по коррекции трудностей межличностного общения у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи

По окончании формирующего этапа экспериментальной работы был проведён контрольный эксперимент, цель данного эксперимента выявить динамику в уровне трудностей межличностного общения детей 6-7 лет с

ОНР.

Диагностика проводилась по тем же критериям и показателям, на которые мы опирались на констатирующем этапе эксперимента при выявлении трудностей межличностного общения старших дошкольников с ОНР. Оценка осуществлялась аналогично констатирующему этапу эксперимента по тем же методикам.

Полученные материалы были систематизированы и проанализированы. Результаты диагностики представлены в приложении Г. В целом они показали снижение уровня трудностей по всем выделенным критериям и показателям и у всех детей.

Сравнительный анализ результатов диагностики мотивационно-перцептивного критерия демонстрирует снижение напряжения в межличностном общении и рост интереса к межличностному взаимодействию как в условиях общения один на один, так и в условиях коллективного общения. На рисунке 5 отражена динамика изменения уровней мотивационно-перцептивных трудностей. Мы видим, что на 34% (с 8% на констатирующем этапе до 42% на контрольном) выросло число детей, практически не испытывающих затруднений в общении по этому критерию. И хотя вдвое увеличился процент детей, имеющих средний уровень мотивационно-перцептивных трудностей, мы расцениваем это как положительную динамику, так как на 59% (с 67% на констатирующем этапе до 8% на контрольном) уменьшилось количество детей, имеющих ярко выраженные трудности по этому критерию.

Очевидно, что коррекционное воздействие на формирующем этапе эксперимента оказало благотворное влияние, уменьшив тяжесть проявления мотивационно-перцептивных трудностей и задав положительный вектор развития в межличностном общении.

Гармонизация межличностного общения напрямую связана с коррекцией самооценки и преодолением трудностей в построении конкретно-личностных отношений.

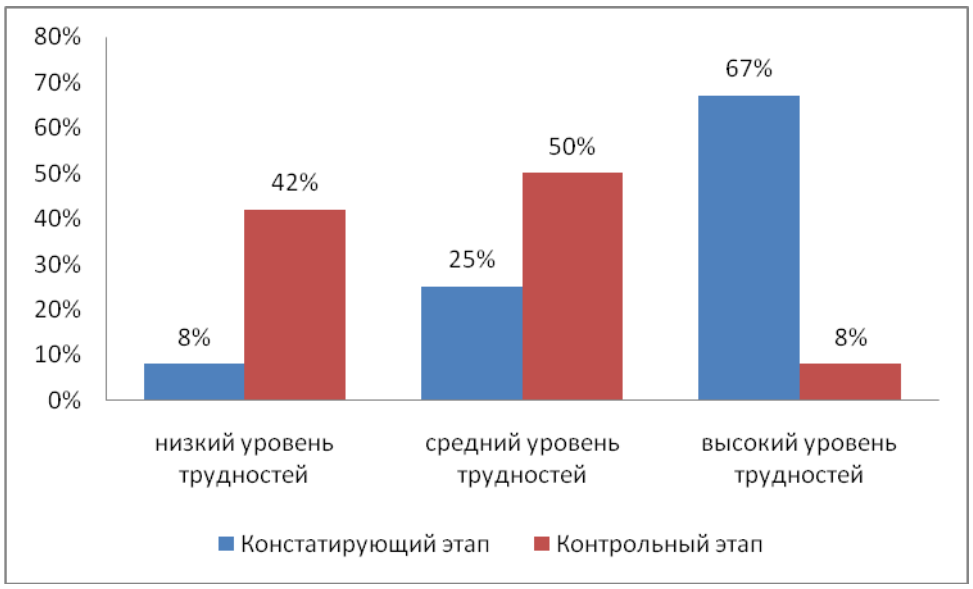

Рисунок 5 – Динамика уровня мотивационно-перцептивных трудностей межличностного общения у детей 6-7 лет с ОНР

На контрольном этапе было зафиксировано снижение числа детей с заниженной самооценкой (с 75% до 34%), рост числа детей с адекватной самооценкой (с 17% до 58%), при этом число детей с завышенной самооценкой сохранилось на прежнем уровне (8%) 58% детей стали считать, что им теперь достаточно легко наладить контакт и поддерживать общение, что сверстникам с ними тоже чаще всего легко в общении, хотя иногда они могут испытывать незначительные трудности (Рисунок 6).

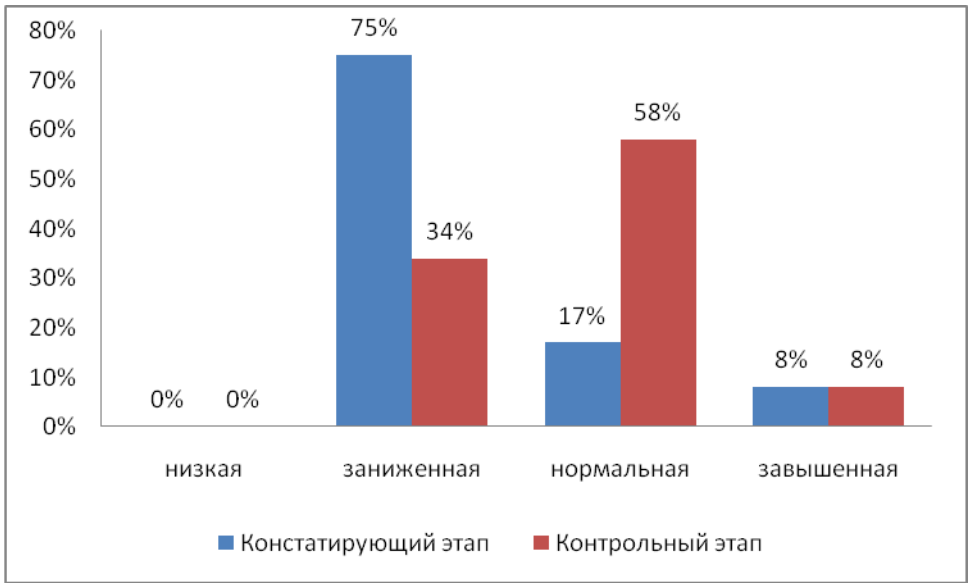

Рисунок 6 – Динамика изменения самооценки на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Зафиксировано и снижение трудностей в построении конкретно-личностных отношений: повысился интерес к сверстникам, к группе сверстников, уменьшилась эмоциональная напряженность общения (конфликтность, обидчивость, стремление к фрустрированному уединению).

На 26% повысилось количество детей, проявляющих устойчиво высокий интерес к партнеру по общению, и на 34% уменьшилось количество детей, мало заинтересованных в межличностном общении со сверстником (Таблица 12).

Таблица 12 – Особенности конкретно-личностного общения у детей 6-7 лет с ОНР

Шкалы	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	Констати-рующий	Контроль-ный	Констати-рующий	Контроль-ный	Констати-рующий	Контроль-ный
Интерес к партнеру	42%	8%	50%	58%	8%	34%
Интерес к группе сверстников	50%	8%	33%	67%	17%	25%
Эмоциональ-ная напряженность общения	8%	33%	17%	50%	75%	17%

Наблюдается положительная динамика и в отношении к общению в условиях коллектива сверстников: на 34% выросло количество детей, проявляющих средний уровень такого интереса и на 42% уменьшилось количество детей, отстраняющихся от общения в группе сверстников.

Значительная динамика есть и по паттерну эмоциональной напряженности в процессе межличностного общения: на 58% сократилось количество детей, имеющих эмоциональные трудности в общении. На контрольном этапе только 17% детей демонстрировали неконструктивные формы эмоционального реагирования на конфликтные ситуации, на 25% больше детей стали хорошо справляться с такими ситуациями: перестали

проявлять агрессию, либо обидчивость и избегание общения как стрессового фактора. Половина детей на контрольном этапе продемонстрировали средний уровень эмоциональной напряженности в процессе межличностного общения: они все еще могут обидеться, расплакаться, разозлиться или уйти от обидчика вместо того, чтобы договориться, но такая модель реагирования потеряла статус единственной.

Сравнительный анализ уровня показателей информационно-коммуникативного критерия демонстрирует положительные изменения: на 66% (с 17% на констатирующем этапе до 83% на контрольном) выросло количество детей, имеющих низкий уровень коммуникативно-информационных трудностей, при этом на 50% (с 67% на констатирующем этапе до 17% на контрольном) сократилось число детей со средним уровнем и не осталось детей, испытывающих ярко выраженные трудности по данному критерии (Рисунок 7).

Нормализация информационно-коммуникативной стороны межличностного общения напрямую связана с улучшениями коммуникативного взаимодействия в диалоге и повышению точности распознавания невербальной информации.

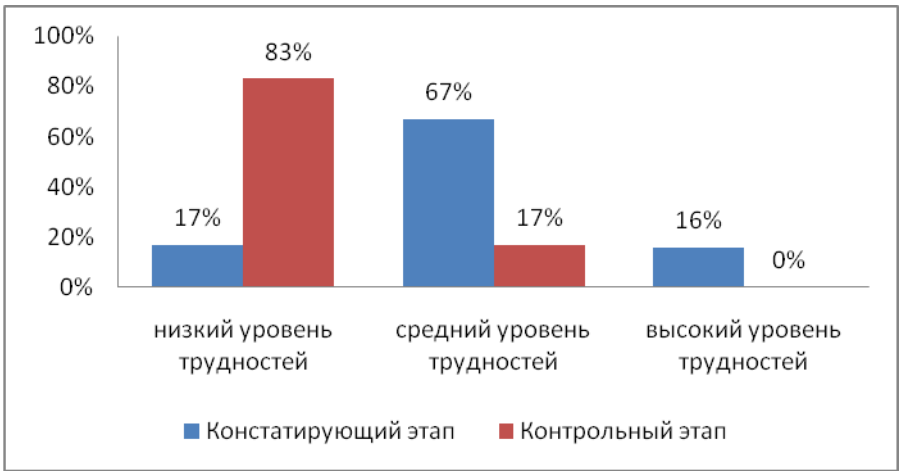

Рисунок 7 – Динамика уровня информационно-коммуникативных трудностей у детей 6-7 лет с ОНР

Уровень коммуникативного взаимодействия в диалоге стал

значительно лучше после коррекционного воздействия на формирующем этапе: на 42% (с 50% на констатирующем этапе до 92% на контрольном) улучшились средние показатели (рисунок 8) На практике это означает, что дети стали более активны в общении с собеседником, стали внимательнее к нему самому и к предмету разговора, стали замечать отклонения своего коммуникативного поведения и самостоятельно корректировать его, стали точнее и последовательнее излагать свои мысли и аргументировать позицию, хотя по-прежнему основой их трудностью остается высокая частота отвлечений на побочные темы, что выражается в перебивании, не дослушивании высказываний партнера по общению, некоторой нетерпеливости.

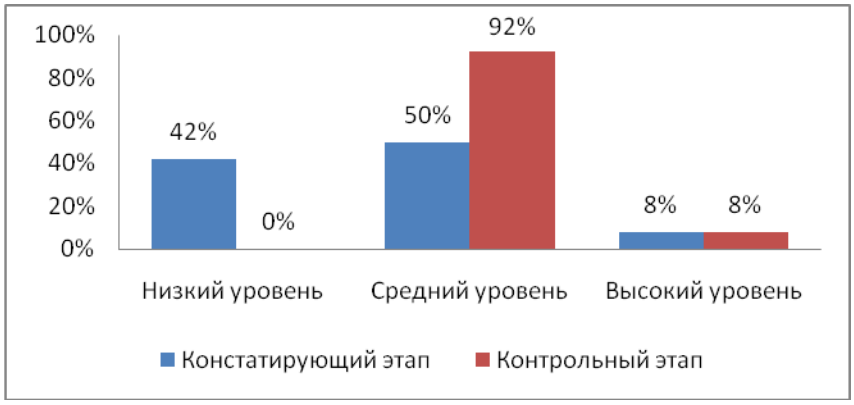

Рисунок 8 – Динамика уровня развития коммуникативного взаимодействия в диалоге у детей 6-7 лет с ОНР

Следует особо отметить, что после коррекционного воздействия не осталось ни одного ребенка с ярко выраженными трудностями коммуникативного взаимодействия в диалоге, тогда как на констатирующем этапе такие дети составляли 42% от всех испытуемых.

Хорошая положительная динамика отмечается и по уровню распознания невербальной информации: на 50% (с 33% до 83% на контрольном) увеличилось число детей, демонстрирующих высокий уровень кодирования/декодирования невербальной информации в межличностном общении. И соответственно, на 50% (с 67% до 17% на контрольном)

уменьшилось количество детей с некоторыми трудностями распознавания визуальной невербальной информации (Рисунок 9).

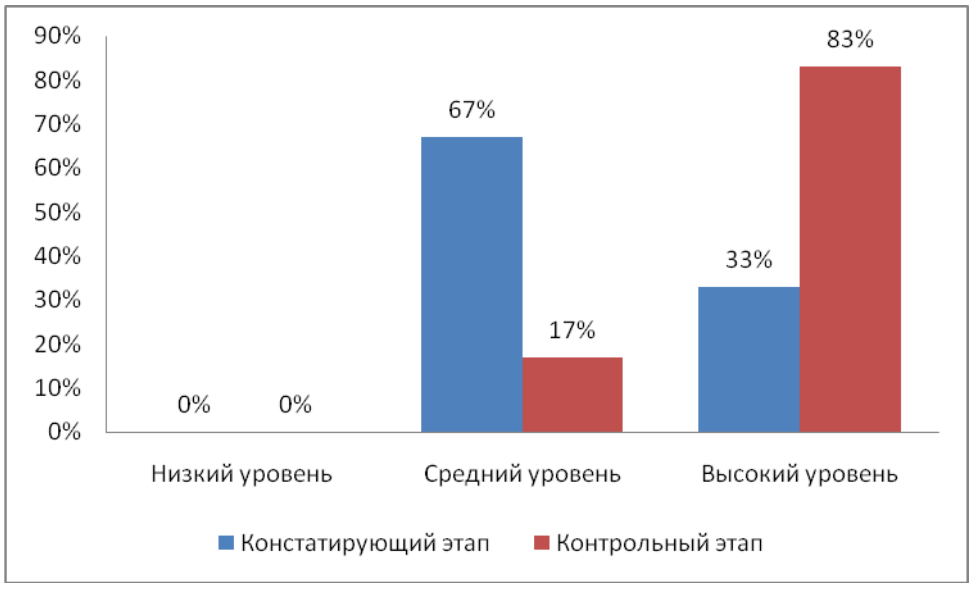

Рисунок 9– Динамика уровня развития распознания невербальной информации детьми 6-7 лет с ОНР

На практике эти изменения означают, что дети стали точны и сверхточны в декодировании невербальных сигналов, а ошибки носят единичный характер.

Сравнительный качественный анализ распознания невербальной информации также показывает положительную динамику (рисунок 10).

Рисунок 10 – Динамика распознания невербальной информации детьми 6-7 лет с ОНР

На 33% (с 50% на констатирующем этапе до 83% на контрольном) выросла узнаваемость эмоции удивления, на 25% (с 25% на констатирующем этапе до 50% на контрольном) выросла узнаваемость эмоции презрения, на 17% (с 83% на констатирующем этапе до 100% на контрольном) выросла узнаваемость эмоции страха.

Сравнительный анализ уровня показателей интерактивного критерия межличностного общения демонстрирует положительные изменения: на 50% (с 17% на констатирующем этапе до 67% на контрольном) выросло количество детей, имеющих низкий уровень трудностей в организации взаимодействия в процессе общения, не осталось детей, испытывающих ярко выраженные трудности по данному критерии – их число сократилось с 50% на констатирующем этапе до 0% на контрольном (Рисунок 11).

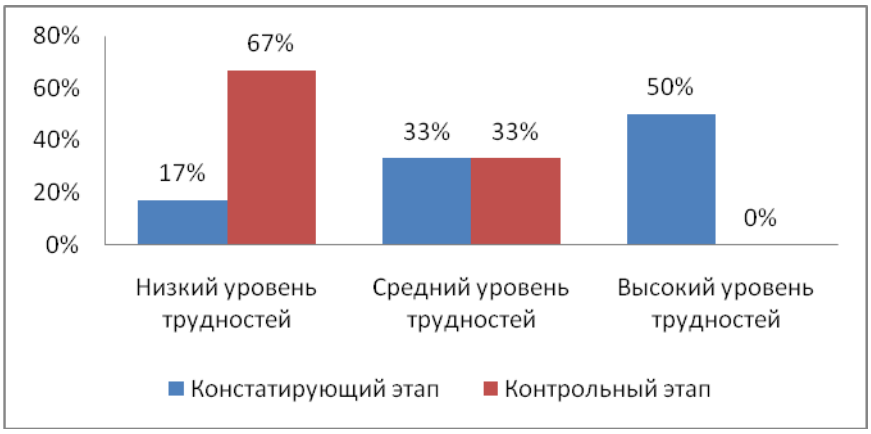

Рисунок 11 – Динамика уровня трудностей межличностного общения детей 6-7 лет с ОНР по интерактивному критерию

Нормализация интерактивной стороны межличностного общения напрямую связана с возрастанием важности понимания и учета позиции партнера по общению, а также с повышением требовательности к себе по соблюдению норм и стандартов культуры межличностного общения.

Положительная динамика отмечается по уровню сформированности навыка учета позиции собеседника: на 42% (с 8% на констатирующем этапе до 50% на контрольном) увеличилось число детей, демонстрирующих высокий уровень толерантности по отношению к мультизначности позиций

партнеров по общению. При этом число детей с низким и средним уровне по данному показателю объективно уменьшилось: не осталось ни одного ребенка с низким показателем и на 8% (с 58% на констатирующем этапе до 50% на контрольном) сократилось количество детей со средним показателем уровня.

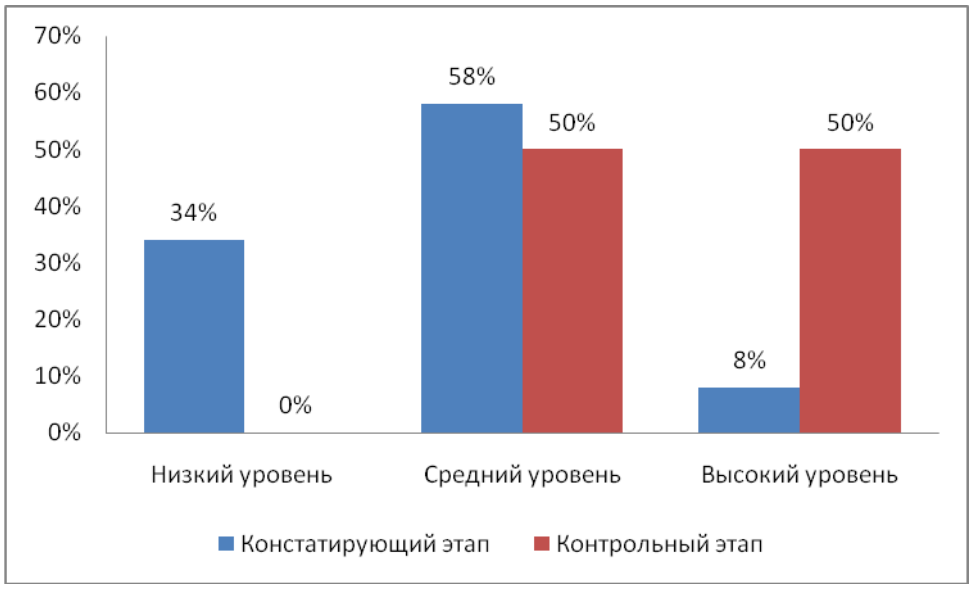

Рисунок 12–Динамика уровня сформированности навыка учета позиции собеседника (партнера) у детей с 6-7 лет с ОНР

На практике это означает, что дети стали более терпимы к иному мнению: они перестали исключать саму возможность различия в точках зрения, чаще допускать вариативность подходов к оценке предметов и ситуаций, осознавать, что разные мнения по-своему справедливы или ошибочны. Они стали значительно лучше аргументировать свою позицию, что, безусловно, улучшает качество межличностного общения, выводя его из зоны фрустрации в зону конструктивного диалога.

Хорошая динамика отмечается по уровню сформированности навыка соблюдения норм и стандартов культуры межличностного общения: на 42% (с 17% на констатирующем этапе до 59% на контрольном) увеличилось число детей, демонстрирующих высокий уровень владения стандартами культуры межличностного общения. При этом число детей с низким и средним уровнем по данному показателю объективно уменьшилось: на 16% (с 25% на

констатирующем этапе до 8% на контрольном) стало меньше детей с низким уровнем и на 25% (с 58% на констатирующем этапе до 33% на контрольном) сократилось количество детей со средним показателем уровня (Рисунок 13).

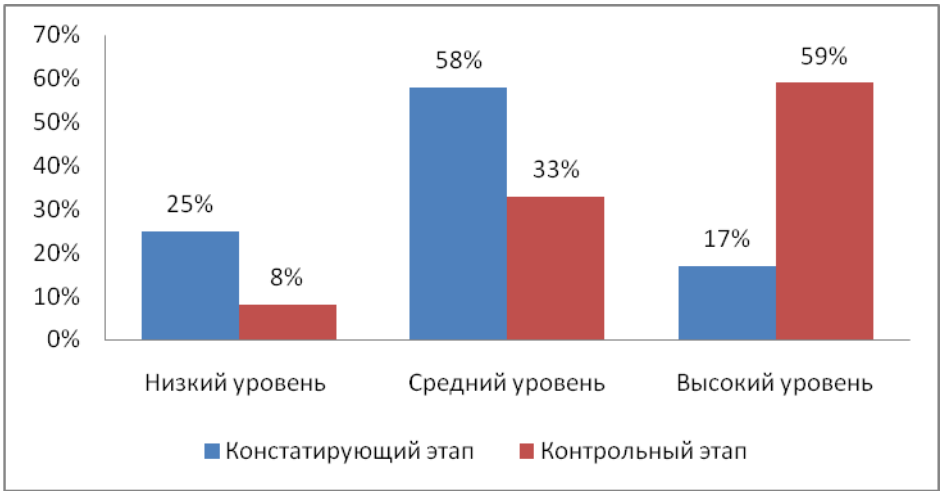

Рисунок 13 – Динамика уровня владения детьми культурными нормами и правилами межличностного общения

На практике это означает, что большая часть детей стала не только видеть собственные и чужие нарушения культурных норм межличностного общения, что требует их знания, но и осознавать их ценность для построения конструктивных гармоничных отношений в процессе общения. Дети стали требовательнее к себе в соблюдении норм и стандартов культуры межличностного общения, хотя примерно треть от общего числа испытуемых все-таки сохранила убеждение, что допустимы ситуации их нарушения (особенно, если задеты его интересы), и что эти нарушения никак не влияют на межличностное общение. Однако более половины детей поняли важность неукоснительного соблюдения культуры общения даже в случаях, когда партнер нарушает их, допуская грубость, либо становится причиной конфликта интересов. Дети стали способны к построению логической модели преодоления конфликтной ситуации, оставаясь в пределах речевой культурной нормы. Мы считаем, что положительные изменения культуры общения стали возможны не столько благодаря императивному обучению общепринятым нормам, сколько благодаря формированию безусловной

ценности культуры межличностного общения, истоки которой лежат в гуманистической традиции самосознания человека.

Таким образом, по результатам контрольного эксперимента была выявлена положительная динамика по всем критериям, показателям и уровням трудностей межличностного общения старших дошкольников с ОНР:

1. Сравнительный анализ мотивационно-перцептивного критерия демонстрирует уверенное падение напряжения в межличностном общении, связанное с нормализацией самооценки, повышением мотивации к общению, и рост интереса к нему как в условиях общения один на один, так и в коллективе сверстников. Зафиксировано и снижение трудностей в построении конкретно-личностных отношений: повысился интерес к сверстникам, к группе сверстников, уменьшилась эмоциональная напряженность общения (конфликтность, обидчивость, стремление к фрустрированному уединению).

2. Нормализация информационно-коммуникативной стороны межличностного общения напрямую связана с улучшениями коммуникативного взаимодействия в диалоге и повышению точности распознавания невербальной информации. Дети стали более активны в общении с партнером, стали внимательнее к нему самому и к предмету общения, стали замечать отклонения своего коммуникативного поведения и самостоятельно корректировать его, стали точнее и последовательнее излагать свои мысли и аргументировать позицию, хотя по-прежнему основой их трудностью остается высокая частота отвлечений на побочные темы, что выражается в перебивании, не дослушивании высказываний партнера по общению, некоторой нетерпеливости. Что касается владения невербальными средствами общения, то дети стали точны и сверхточны в декодировании невербальных сигналов, а ошибки носят единичный характер.

3. Сравнительный анализ интерактивного критерия межличностного общения также демонстрирует положительные изменения. Нормализация

интерактивной стороны межличностного общения напрямую связана с возрастанием важности понимания и учета позиции партнера по общению, а также с повышением требовательности к себе по соблюдению норм и правил культуры межличностного общения. Дети стали более терпимы, толерантны к иному мнению: они перестали исключать саму возможность различия в точках зрения, чаще допускать вариативность подходов к оценке предметов и ситуаций, осознавать, что разные мнения по-своему справедливы или ошибочны. Они стали значительно лучше аргументировать свою позицию, что, безусловно, улучшает качество межличностного общения, выводя его из зоны фрустрации в зону конструктивного диалога. Большая часть детей стала не только видеть собственные и чужие нарушения культурных норм межличностного общения, что требует их знания, но и осознавать их ценность для построения конструктивных гармоничных отношений в процессе общения. Старшие дошкольники с ОНР поняли важность неукоснительного соблюдения культуры общения даже в случаях, когда партнер нарушает их, допуская грубость, либо становится причиной конфликта интересов. Они стали способны к построению логической модели преодоления конфликтной ситуации, оставаясь в пределах речевой культурной нормы. Мы считаем, что положительные изменения культуры общения стали возможны не столько благодаря императивному обучению общепринятым нормам, сколько благодаря формированию безусловной ценности культуры межличностного общения, истоки которой лежат в гуманистической традиции самосознания человека.

Выводы по второй главе

Полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента данные позволили сделать следующий вывод: старшие дошкольники с ОНР имеют серьезные трудности в межличностном общении со сверстниками по всем выделенными нами критериям и показателям: мотивационно-перцептивному, информационно-коммуникативному и интерактивному.

Мотивационно-коммуникативный критерий. Эти трудности проявляются в том, что дети редко проявляют искренний интерес к сверстникам и коллективу, либо, имея такой интерес, чувствуют себя не способным к контакту. Такие дети не достаточно ориентированы в межличностном общении на партнера (друга, подругу) или на коллективное взаимодействие, так как часто имеют достаточно высокое напряжение в общении: они могут неожиданно для окружающих и для себя обидеться, расплакаться, разозлиться или уйти от обидчика вместо того, чтобы договориться.

Информационно-коммуниктивный критерий. Преимущественная часть старших дошкольников с ОНР имеет некоторые сложности коммуникативного взаимодействия в диалоге: они иногда отвлекаются, теряют нить диалога, затем своими усилиями возвращаются к ней, не всегда учитывают ситуацию общения, однако могут корректировать свои ответы, если видят, что они не удовлетворяют собеседника по содержанию, мысли выражают достаточно последовательно, хотя могут отвлекаться на побочные темы, уводить разговор в сторону, задавать много вопросов, не дослушивая ответы, перебивать, в ответах может наблюдаться нетерпеливость.. Основную трудность при кодировании и декодировании невербальных сигналов для старших дошкольников с ОНР составляет распознавание эмоций удивления, презрения и страдания.

Интерактивный критерий. Ярко выраженные трудности проявляются в том, что дети не имеют навык толерантности в партнерских отношениях: они не учитывают возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета, исключают возможность разных точек зрения. Кроме того, у них есть ощутимые трудности с соблюдением норм и стандартов межличностного общения: они плохо владеют правилами этикета, не понимают, зачем их использовать и зачастую даже не видят ситуации нарушения этих норм. Умеренно выраженные трудности проявляются в том, что дети хотя и понимают возможность разных подходов к оценке предмета

или ситуации и допускают, что разные мнения по-своему справедливы или ошибочны, но не могут обосновать свои ответы. Эти дети знают нормы культурного общения, но не осознают важности их соблюдения, считают, что допустимы ситуации их нарушения (особенно, если задеты собственные интересы), и что эти нарушения никак не влияют на межличностное общение.

Результаты констатирующего эксперимента привели к выводу о необходимости поиска содержания, форм и методов коррекции трудностей межличностного общения старших дошкольников с ОНР.

Формирующий эксперимент включал в себя 2 этапа: подготовительный и основной.На подготовительном этапе было разработано содержание и задачи коррекционной работы, на основном этапе был реализован намеченный план, включающий в себя коррекционную работу педагога и педагога-психолога.

Коррекция трудностей межличностного общения детей 6-7 лет включала в себя организацию работы по трем блокам:

I блок «Давай дружить». Целью первого блока являлось коррекция самооценки в общении, устранение затруднений, связанных с отсутствием положительной установки на другого человека.

II блок «Мы понимаем друг друга». Данный блок был направлен на коррекция вербальных и невербальных трудностей, связанных с пониманием внутреннего состояния партнера в ситуации межличностного общения.

III блок «Мы вместе». Третий блок ориентирован на коррекцию трудности учета позиции партнера по общению, трудность соблюдения норм и правил межличностного общения.

По результатам контрольного эксперимента была выявлена положительная динамика по всем критериям, показателям и уровням трудностей межличностного общения старших дошкольников с ОНР. Сравнительный анализ уровня показателей мотивационно-перцептивного критерия демонстрирует уверенное падение напряжения в межличностном

общении, связанное с нормализацией самооценки, повышением мотивации к общению, и рост интереса к нему как в условиях общения один на один, так и в коллективе сверстников. Зафиксировано и снижение трудностей в построении конкретно-личностных отношений: повысился интерес к сверстникам, к группе сверстников, уменьшилась эмоциональная напряженность общения (конфликтность, обидчивость, стремление к фрустрированному уединению).

Нормализация информационно-коммуникативной стороны межличностного общения напрямую связана с улучшениями коммуникативного взаимодействия в диалоге и повышению точности распознавания невербальной информации. Дети стали более активны в общении с собеседником, стали внимательнее к нему самому и к предмету разговора, стали замечать отклонения своего коммуникативного поведения и самостоятельно корректировать его, стали точнее и последовательнее излагать свои мысли и аргументировать позицию, хотя по-прежнему основой их трудностью остается высокая частота отвлечений на побочные темы, что выражается в перебивании, не дослушивании высказываний партнера по общению, некоторой нетерпеливости. Что касается владения невербальными средствами общения, то дети стали точны и сверхточны в декодировании невербальных сигналов, а ошибки носят единичный характер.

Сравнительный анализ уровня показателей интерактивного критерия межличностного общения также демонстрирует положительные изменения. Нормализация интерактивной стороны межличностного общения напрямую связана с возрастанием важности понимания и учета позиции партнера по общению, а также с повышением требовательности к себе по соблюдению норм и стандартов культуры межличностного общения. Дети стали более терпимы к иному мнению: они перестали исключать саму возможность различия в точках зрения, чаще допускать вариативность подходов к оценке предметов и ситуаций, осознавать, что разные мнения по-своему справедливы или ошибочны. Они стали значительно лучше аргументировать

свою позицию, что, безусловно, улучшает качество межличностного общения, выводя его из зоны фрустрации в зону конструктивного диалога. Большая часть детей стала не только видеть собственные и чужие нарушения культурных норм межличностного общения, что требует их знания, но и осознавать их ценность для построения конструктивных гармоничных отношений в процессе общения. Старшие дошкольники с ОНР поняли важность неукоснительного соблюдения культуры общения даже в случаях, когда партнер нарушает их, допуская грубость, либо становится причиной конфликта интересов. Они стали способны к построению логической модели преодоления конфликтной ситуации, оставаясь в пределах речевой культурной нормы. Мы считаем, что положительные изменения культуры общения стали возможны не столько благодаря императивному обучению общепринятым нормам, сколько благодаря формированию безусловной ценности культуры межличностного общения, истоки которой лежат в гуманистической традиции самосознания человека.

Заключение

Необходимость проведения коррекционной работы по преодолению трудностей межличностного общения у детей 6-7 лет с ОНР обусловлена социальным заказом общества на воспитание коммуникативно компетентных граждан РФ, способных к успешному межличностному общению на всех уровнях социальной жизни.

Анализ исследований показал, что, естественным следствием общего недоразвития речи у детей 6-7 лет является ситуация затрудненного общения, приводящего к формированию неадекватной самооценки, торможению творческого развития и свободного самопредъявления в общении.

Результаты теоретического исследования привели к выводу о необходимости проведения работы по коррекции трудностей межличностного общения детей 6-7 лет с ОНР, поиска содержания, форм и методов коррекции.

Трудности межличностного общения детей 6-7 с общим недоразвитием речи выделяются на основе диагностики по выделенным нами критериям и показателям: 1) мотивационно-перцептивный (самооценка детей в межличностном общении, построение конкретно-личностных отношений); 2) информационно-коммуникативный (особенности диалогического общения, адекватное опознание эмоционального состояния другого человека); 3) интерактивный (сформированность навыка учета позиции партнера, владение культурными нормами и правилами межличностного общения).

Полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента данные показали, что дети 6-7 лет с ОНР имеют серьезные трудности в межличностном общении со сверстниками по всем выделенными нами критериям и показателям.

Содержание работы с детьми 6-7 лет с общим недоразвитием речи по коррекции трудностей межличностного общения детей определяется по блокам с учетом выявленных трудностей конкретных детей:

1) «Давай дружить» (цель: коррекция самооценки в общении, устранение затруднений, связанных с отсутствием положительной установки на другого человека)

2) «Мы понимаем друг друга» (цель: коррекция вербальных и невербальных трудностей, связанных с пониманием внутреннего состояния партнера в ситуации межличностного общения)

3) «Мы вместе» (цель: коррекция трудности учета позиции партнера по общению, трудность соблюдения норм и правил межличностного общения).

На основе результатов констатирующего эксперимента были разработаны и реализованы 2 этапа коррекционной работы по преодолению трудностей межличностного общения у детей 6-7 лет с ОНР (подготовительный и основной). На подготовительном этапе нами было разработано содержание коррекционной работы по преодолению трудностей межличностного общения детей 6-7 лет с ОНР. В ходе основного этапа мы реализовали запланированные виды деятельности направленные на коррекцию трудностей межличностного общения детей 6-7 лет с ОНР.

Эффективность формирующего эксперимента доказали результаты повторной диагностики детей. У детей экспериментальной группы была выявлена существенная положительная динамика по всем критериям и показателям.

Таким образом, задачи нашего научного исследования решены в полном объеме, цель достигнута, гипотеза нашла свое практическое подтверждение.

Список используемой литературы

1. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. [Текст] / Б.Г. Ананьев – М. : Педагогика, 2000. – 430 с.

2. Андреева, Г.М., Взаимосвязь общения и деятельности [Текст] / Г.М. Андреева, Я. Яноушек // Общение и оптимизация совместной деятельности – М. : МГУ, 2001. – 384 с.

3. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст] / Г. М. Андреева – М. : Аспект Пресс, 2007. – 363 с.

4. Артамонова, С.В. Преодоление коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитие речи средствами коррекционно-развивающей среды [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. / С.В. Артамонова – М. :Изд-во Моск. гос. ин-та культуры, 2009. – 25 с.

5. Артамонова, С.В. Психолого-педагогические исследования особенностей коммуникативного взаимодействия с взрослым и сверстником детей с общим недоразвитием речи в условиях детской поликлиники [Текст] / С.В. Артамонова // Школьный логопед: практ. и метод, журнал.– 2007. – С. 26-31.

6. Белкина, В.Н. Детская психология [Текст] / В.Н. Белкина – Ростов-на-Дону: «Феникс» 2015. – 270 с.

7. Бодалев, А.А. Личность и общение [Текст] / А.А. Бодалев – М. ;Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002г. – 328 с.

8. Бодалев, А.А. Психология общения Энциклопедический словарь[Текст] / А.А. Бодалев – М.: Издательство «Когито-Центр», 2015. – 672 с.

9. Буева, Л.П. Человек: Деятельность и общение [Текст] /Л.П. Буева – М. : Мысль, 1978.– 114 с.

10. Вайнер, М.Э. Игровые технологии коррекции поведения дошкольников [Текст] / М.Э. Вайнер – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 48 с.

11. Волкова, Л.С. Логопедия [Текст] / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 680 с.

12. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии [Текст] / Л.С. Выготский, Под ред. В.В. Давыдова – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.

13. Гаврилушкина, О.П. Речевое общение как условие личностного развития дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / О.П. Гаврилушкина // Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников. Под ред. Л.П. Носковой – М. : Аспект Пресс 1989. – С. 98-120.

14. Гаркуша,Ю.Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи [Текст] / Под ред. Ю.Ф. аркуши. – М.: В.Ю. Секачев ТЦ «Сфера», НИИ Школьных технологий, 2008. – 128 с.

15. Грибова, О.Е. К проблеме анализа коммуникации детей с речевой патологией [Текст] / О.Е. Грибова // Дефектология. –1995. – № 6. – С. 7-16.

16. Грибова, О.Е. Проблемы реализации коммуникативного подхода в обучении детей с тяжелой речевой патологией [Текст] / О.Е. Грибова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. –2002.–№2 –С.12-18.

17. Гриншпун, Б.М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов [Текст] / Б.М. Гриншпун // Нарушения речи и голоса у детей. Пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / под ред. С.С. Ляпидевского, С.Н. Шаховской – М. : Просвещение, 1975. – С. 71-80.

18. Гриншпун, Б.М. Развитие коммуникативных умений и навыков у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью [Текст] / Б.М. Гриншпун, В.И. Селиверстов // Дефектология. – 1988. – № 3. – С.80-84.

19. Дмитриева, Е.Е. Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с лёгкими формами психического недоразвития: автореф. дис. д-ра психол. наук [Текст] / Е.Е. Дмитриева – М. : Н. Новгород, 2005. – 53 с.

20. Дмитриева, Е.Е. К проблеме коммуникативного развития дошкольников с легкими формами психического недоразвития [Текст] / Е.Е.Дмитриева // Коррекционная педагогика. – 2004 – №3 – С. 33-37.

21. Добрович, А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Книга для учителя и родителей [Текст] / А.Б. Добрович – М. :Просвещение, 1987.– 235 с.

22. Жинкин, Н.И. Язык – речь – творчество [Текст] / Н.И. Жинкин М. : Лабиринт, 1998г. – 368 с.

23. Жуковская, Р.И. Воспитание ребенка в игре [Текст] / Р.И. Жуковская. – М.: Просвещение, 1984. – 272с.

24. Залюбовская, Е.В. Преодоление коммуникативных барьеров в условиях совместной деятельности [Текст] / Е.В. Залюбовская. – М. : Просвещение, 1984. – 340с.

25. Зворыгина, Е.В. Руководство формированием игры [Текст] / Е.В. Зворыгина, С.А. Новоселова // Дошкольное воспитание. 1981. № 4– С. 24-27.

26. Зимняя, И.А. Психология обучения в школе [Текст] / И.А. Зимняя. – М. : Педагогика, 1991. – 340с.

27. Каган, М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений [Текст] / М.С. Каган. – М. : Просвещение, 1988. – 340с.

28. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи [Текст] / Г.А. Каше. – М. : Просвещение, 1985 – 207 с.

29. Кириллова, Е.В. Проблемы коммуникации по данным англоязычной литературы (к вопросу о семантическом значении слова) [Текст] / Е.В. Кириллова // Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / под ред. Ю.Ф. Гаркуши. – М. : Московский психолого-социальный институт [и др.], 2001. – С. 11-119.

30. Кириллова, Е.В. Формирование предпосылок коммуникативной деятельности у безречевых детей: автореф. дис. . канд. пед. наук [Текст] /Е.В. Кириллова. – М. : Педагогика, 2002. – 20 с.

31. Ковалев, Г.А. Проблема общения и детерминация психического в работах советских психологов [Текст] / Г.А. Ковалев, Л.А. Радзиховский // Общение и развитие психики. – М. :, 1986. – 346 с.

32. Ковязина, И.В. Специфические особенности эмоционального слуха у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / И.В. Ковязина, О.К. Агавелян – Специальное образование. – №1. – 2010. – С.57-64

33. Комарова, С.В. Формирование речевой коммуникации учащихся младших классов специальных (коррекционных) школ VIII вида на уроках развития речи: автореф. дис. .. . канд. пед. наук [Текст] / С.В . Комарова – Москва, 2005 . – 25 с.

34. Крижанская, Ю.С. Грамматика общения [Текст] / Ю.С. Крижанская, В.П. Третьяков. – М. : Просвещение, 1990. – 453с.

35. Куницына, В.Н. Барьеры, трудности межличностного неформального общения [Текст] / В.Н. Куницына, В.Н. Нарушения // Актуальные проблемы психологической теории и практики / Под ред. А.А. Крылова – СПб., 1995.– 402с.

36. Лабунская, В.А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход) [Текст] / В.А. Лабунская – Ростов-н/Д, 1988. –236с.

37. Лабунская, В.А. Психология затрудненного общения [Текст] / В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.Д. Бреус – М. : Просвещение, 2001. – 280с.

38. Левина, Р.Е. Разграничение аномалий речевого развития у детей [Текст] / Р.Е. Левина // Дефектология. – 1975. – № 2. – С.6-11

39. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р.Е. Левина – М. : Просвещение, 2004. – 367 с.

40. Леонтьев, А.А. Общение как объект психологического исследования [Текст] / А.А. Леонтьев // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975.– 378с.

41. Леонтьев, А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Леонтьев –

М.,1997. – 453с.

42. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н Леонтьев – 4-е изд. - М.: Изд-воМГУ, 1981. - 584 с.

43. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. 2-е изд. стереотип. – М.: Смысл, 2005. – 352 с.

44. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М.И Лисина. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с.

45. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов – М. : Стрингер, 1984.– 453 с.

46. Менджерицкая, Д.В. Воспитателю о детской игре: Пособие для воспитателей детского сада [Текст] / Д.В. Менджерицкая – М. : Просвещение, 1982.– 453 с.

47. Миронова, С.А. Логопедическая работа в дошкольных учреждениях и группах для детей с нарушениями речи [Текст] / С.А. Миронова. – М. : Наука, 1993. – 136 с.

48. Михайленко, Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя [Текст] / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – М. : Педагогика, 2000.– 453с.

49. Морозов, В.П. Искусство и наука общения: невербальная коммуникация [Электронный ресурс] / В.П. Морозов. – URL: http://schoolint24.ru/psy/literature/morozov_v.piskusstvo_i_nauka_obshhenija.pdf (дата обращения: 20.09.2015)

50. Морозов, В.П. Способ оценки эмоционального слуха человека. Описание изобретения к патенту Российской Федерации [Электронный ресурс] / В.П. Морозов. – URL: http://www.freepatent.ru/patents/2221487 (дата обращения: 20.09.2015)

51. Мудрик, А.В. Общение как педагогическая категория [Текст] / А.В. Мудрик. – М. : Стрингер, 1979. – 288 с.

52. Мустакас, К. Игровая терапия: Учебное пособие [Текст] / К. Мустакас. – СПб., 2003.

53. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст] / В.С. Мухина. – М. : Наука, 2000.– 360 с.

54. Обозов Н.Н. Межличностные отношения [Текст] / Н.Н. Обозов. – Л. : Маркетинг, 1979.–245 с.

55. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 2006. – 360 с.

56. Павлова, О.С. Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] :автореф. дис. канд. пед. наук / О.С. Павлова. – Москва, 1998. – 17 с.

57. Парыгин, Б.Д. Психологический барьер как фактор общения [Текст] /Б.Д. Парыгин // Общение как предмет теоретических прикладных исследований. – Л. : Маркетинг, 1973. – 292 с.

58. Парыгин, Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории [Текст] / Д.Б. Парыгин. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.

59. Петровская, Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг [Текст] / Л.А. Петровская. – М. : Просвещение, 1989.– 176 с.

60. Петровский, А.В. Краткий психологический словарь [Текст] / Под общ.ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. – М. : Наука, 1985– 360 с.

61. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив [Текст] / А.В. Петровский. – М. : МГУ, 1982.– 240 с.

62. Привалова, С.Е. Технологическая модель реализации коммуникативного подхода в работе по развитию речи детей дошкольного возраста [Текст] :автореф. дис. канд. пед. наук / С.Е. Привалова. – Екатеринбург, 2002. – 23 с.

63. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб., 2002.– 360 с.

64. Самохвалова, А.Г Психология затрудненного общения ребенка: монография [Текст] / А.Г. Самховлова. – Кострома: КГУ им. Н.А, Некрасова, 2013. – 432 с.

65. Самохвалова, А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция: учебно-методическое пособие / А.Г. Самохвалова. – СПб.: Речь, 2011. – 432 с.

66. Селиверстов, В.И. Речевые игры с детьми [Текст] / В.И. Селиверстов. – М. :Владос, 1994. – 344 с

67. Сластенин, В.А. Педагогика: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов / Под ред. В.А. Сластенина. – М., 2002 – 340 с.

68. Слинько, О.А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи [Текст] / О.А. Слинько // Дефектология. – 1992. – № 1. – С.62-67

69. Смирнова, Е.О. Влияние общения ребенка со взрослым на эффективность обучения дошкольников: автореф. канд. психол. наук: 19.00.13 / Смирнова Елена Олеговна. – М. : Педагогика, 1977. – 21 с.

70. Соловьева, Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Л.Г. Соловьева // Дефектология. – 1996. – № 1. – С. 62-66.

71. Усова, А.П. Роль игры в воспитании детей / Под ред. А.В. Запорожца [Текст] / А.П. Усова. – М. : Стрингер, 1976.– 360 с.

72. Федосеева, Е.Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] :автореф. дис. канд. пед. наук / Е.Г. Федосеева. – М. : Изд. МГУ, 1999. – 34 с.

73. Филичева, Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М., 1993 . – 280 с.

74. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. [Текст] / Т.Б.Филичева, Т.В.Туманова. – М.: «Гном-Пресс», 1999. – 80 с.

75. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб.пособие для студ. высш. учеб, заведений [Текст] / С.Н. Цейтлин. –

М., 2000– 360 с.

76. Цуканова, Е.В. Психологические трудности межличностного общения [Текст] / Е.В. Цуканова. – Киев, 1985. – 270 с.

77. Шаховская, С. Н. Проблема социализации безречевых детей [Текст] / С.Н. Шаховская // Логопедия: методические традиции и новаторство. Под ред. СН. Шаховской, Т.В. Волосовец. – М. : Издательство Московского психолого-социального ин-та [и др.], 2003. – С. 289-294.

78. Щербакова, Е.И. Формирование взаимоотношений детей 3-5 лет в игре: Учеб.пособие по спецкурсу для студ. пед-тутов по спец. 2110 [Текст] / Е.И. Щербакова. – М., 1984.– 360 с.

79. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

80. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

Приложение А

Список детей экспериментальной группы

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Возраст	Речевые нарушения
1.	Богдан Д.	6,6	Общее недоразвитие речи, 3 степень
2.	Ваня Л.	6,8	Общее недоразвитие речи, 3 степень
3.	Варя А.	6,4	Общее недоразвитие речи, 2степень
4.	Карина К.	6,10	Общее недоразвитие речи, 3 степень
5.	Кирилл Р.	6,11	Общее недоразвитие речи, 3степень
6.	Лиза С.	6,8	Общее недоразвитие речи, 3 степень
7.	Миша М.	7,0	Общее недоразвитие речи, 3 степень
8.	Потап Г.	6,11	Общее недоразвитие речи, 2степень
9.	Радомир С.	6,9	Общее недоразвитие речи, 3степень
10.	Соня К.	7,0	Общее недоразвитие речи, 3 степень
11.	Тимур Д.	6,11	Общее недоразвитие речи, 3 степень
12.	Федя В.	6,10	Общее недоразвитие речи, 3 степень

Приложение Б

Результаты диагностики детей в констатирующем эксперименте

Результаты исследования самооценки в ситуации межличностного общения

Имя ребенка	На какую ступеньку ты поставишь себя сам?	На какую ступеньку поставят тебя другие дети?	Самооценка
Богдан Д.	заниженная	заниженная	заниженная
Ваня Л.	нормальная	заниженная	заниженная
Варя А.	нормальная	заниженная	заниженная
Карина К.	заниженная	заниженная	заниженная
Кирилл Р.	нормальная	заниженная	заниженная
Лиза С.	нормальная	нормальная	нормальная
Миша М.	заниженная	нормальная	заниженная
Потап Г.	низкая	заниженная	заниженная
Радомир С.	нормальная	нормальная	нормальная
Тимур Д.	низкая	нормальная	заниженная
Федя В.	низкая	нормальная	заниженная

Результаты исследования трудностей конкретно-личностных отношений со сверстниками

Имя ребенка	Возраст, лет	ОНР	Интерес к партнеру, бб	Интерес к группе сверстников, бб	Эмоциональная напряженность, бб
Богдан Д.	6,6	III ст	5	7	21
Ваня Л.	6,8	III ст	8	2	19
Варя А.	6,4	II ст	14	4	18
Карина К.	6,1	III ст	6	8	22
Кирилл Р.	6,11	III ст	7	3	20
Лиза С.	6,8	III ст	16	11	7
Миша М.	7	III ст	3	9	15
Потап Г.	6,11	II ст	2	1	23
Радомир С.	6,9	III ст	14	7	8
Соня К.	7	III ст	7	10	22
Тимур Д.	6,11	III ст	9	3	20
Федя В.	6,1	III ст	5	3	23

Результаты исследования уровня сформированности диалогической речи

Имя ребенка	Возраст, лет	ОНР	Активность, бб	Аудирование и понимание, бб	Учет ситуации, бб	Ясность изложения, бб	Точность вопросов и ответов, бб	Итог, бб
Богдан Д.	6,6	IIIст	3	1	1	1	1	7
Ваня Л.	6,8	IIIст	2	2	1	2	2	9
Варя А.	6,4	II ст	2	2	2	2	2	10
Карина К.	6,1	IIIст	1	2	1	1	1	6
Кирилл Р.	6,11	IIIст	1	2	1	2	2	8
Лиза С.	6,8	IIIст	3	3	2	3	3	14
Миша М.	7	IIIст	2	1	1	1	1	6
Потап Г.	6,11	II ст	3	1	1	1	1	7
РадомирС.	6,9	IIIст	3	2	1	2	2	10
Соня К.	7	IIIст	1	2	2	2	2	9
Тимур Д.	6,11	IIIст	2	2	1	2	1	8
Федя В.	6,1	IIIст	1	1	1	1	1	5

Результаты исследования уровня распознавания невербальной информации

Имя ребенка	Возраст, лет	ОНР	Радость	Удивление	Презрение	Страдание	Страх	Гнев	Идентификация плюс, минус, 0	ИТОГ, бб
Богдан Д.	6,6	IIIст	да	да	нет	нет	да	да	да	2
Ваня Л.	6,8	IIIст	да	нет	нет	да	нет	да	да	2
Варя А.	6,4	II ст	да	да	нет	нет	да	да	да	2
Карина К.	6,1	IIIст	да	нет	да	да	да	да	да	3
Кирилл Р.	6,11	IIIст	да	нет	нет	да	да	да	да	2
Лиза С.	6,8	IIIст	да	нет	нет	нет	да	да	да	2
Миша М.	7	IIIст	да	да	да	да	да	да	да	3
Потап Г.	6,11	II ст	да	да	нет	нет	да	да	да	2
Радомир С.	6,9	IIIст	да	да	нет	нет	да	да	да	2
Соня К.	7	IIIст	да	нет	нет	нет	да	да	да	2
Тимур Д.	6,11	IIIст	да	да	нет	да	да	да	да	3
Федя В.	6,1	IIIст	да	нет	да	да	да	да	да	3

Результаты исследования уровня сформированности навыка учета позиции собеседника (партнера)

Имя ребенка	Возраст, лет	ОНР	Разность позиций, бб	Относительность оценок, бб	Учет разных мнений, обоснование своего, бб	Учет разных потребностей и интересов, бб	Итог, бб
Богдан Д.	6,6	IIIст	1	0	0	0	1
Ваня Л.	6,8	IIIст	1	1	0	1	3
Варя А.	6,4	II ст	1	1	0	1	3
Карина К.	6,1	III ст	1	1	0	0	2
Кирилл Р.	6,11	III ст	0	0	1	0	1
Лиза С.	6,8	III ст	1	1	1	1	4
Миша М.	7	III ст	1	1	0	1	3
Потап Г.	6,11	II ст	0	0	1	0	1
Радомир С.	6,9	III ст	1	1	0	0	2
Соня К.	7	III ст	0	1	0	0	1
Тимур Д.	6,11	III ст	1	1	0	1	3
Федя В.	6,1	III ст	1	1	0	1	3

Результаты исследования уровня владения культурными нормами и стандартами межличностного общения.

Имя ребенка	Воз-раст, лет	ОНР	Знание этикетных норм и стандартов, бб	Соблюдение норм, бб	Моделирование на основе культурной нормы, бб	Итог, бб
Богдан Д.	6,6	III ст	1	1	0	2
Ваня Л.	6,8	III ст	1	1	0	2
Варя А.	6,4	II ст	1	1	0	2
Карина К.	6,1	III ст	1	0	0	1
Кирилл Р.	6,11	III ст	1	1	0	2
Лиза С.	6,8	III ст	1	1	1	3
Миша М.	7	III ст	1	1	0	2
Потап Г.	6,11	II ст	0	0	0	0
Радомир С.	6,9	III ст	1	1	1	3
Соня К.	7	III ст	1	1	0	2
Тимур Д.	6,11	III ст	1	1	0	2
Федя В.	6,1	III ст	0	0	0	0

Результаты исследования уровня сформированности навыка учета позиции собеседника (партнера)

Имя ребенка	Возраст, лет	ОНР	Разность позиций, бб	Относительность оценок, бб	Учет разных мнений, обоснование своего, бб	Учет разных потребностей и интересов, бб	Итог, бб
Богдан Д.	6,6	IIIст	1	0	0	0	1
Ваня Л.	6,8	IIIст	1	1	0	1	3
Варя А.	6,4	II ст	1	1	0	1	3
Карина К.	6,1	III ст	1	1	0	0	2
Кирилл Р.	6,11	III ст	0	0	1	0	1
Лиза С.	6,8	III ст	1	1	1	1	4
Миша М.	7	III ст	1	1	0	1	3
Потап Г.	6,11	II ст	0	0	1	0	1
Радомир С.	6,9	III ст	1	1	0	0	2
Соня К.	7	III ст	0	1	0	0	1
Тимур Д.	6,11	III ст	1	1	0	1	3
Федя В.	6,1	III ст	1	1	0	1	3

Приложение В

Подгруппы детей с учетом выявленного уровня трудностей межличностного общения детей 6-7 лет с ОНР.

Критерии	Средний уровень	Высокий уровень
Мотивационно-перцептивный	Миша М. Радомир С. Соня К.	Богдан Д. Ваня Л. Варя А. Карина К. Кирилл Р. Потап Г. Тимур Д. Федя В.
Информационно-коммуникативный	Ваня Л. Варя А. Карина К. Кирилл Р. Радомир С. Соня К.. Федя В.	Богдан Д. Миша М. Потап Г.
Инотерактивный	Ваня Л. Варя А. Миша М. Тимур Д.	Богдан Д. Карина К. Кирилл Р. Лиза С. Потап Г. Радомир С. Соня К. Федя В.

Приложение Г

Результаты диагностики детей в контрольном эксперименте

Результаты исследования самооценки

Имя ребенка	Возраст, лет	ОНР	На какую ступеньку ты поставишь себя сам?	На какую ступеньку поставят тебя другие дети	Самооценка
Богдан Д.	6,6	III ст	нормальная	нормальная	нормальная
Ваня Л.	6,8	III ст	нормальная	нормальная	нормальная
Варя А.	6,4	II ст	нормальная	нормальная	нормальная
Карина К.	6,1	III ст	заниженная	нормальная	заниженная
Кирилл Р.	6,11	III ст	нормальная	нормальная	нормальная
Миша М.	7	III ст	нормальная	нормальная	нормальная
Потап Г.	6,11	II ст	нормальная	нормальная	нормальная
Тимур Д.	6,11	III ст	заниженная	нормальная	заниженная
Федя В.	6,1	III ст	нормальная	нормальная	нормальная

Результаты исследования трудностей конкретно-личностных отношений со сверстниками

Имя ребенка	Возраст, лет	ОНР	Интерес к партнеру, бб	Интерес к группе сверстников, бб	Эмоциональная напряженность, бб
Богдан Д.	6,6	III ст	8	9	15
Ваня Л.	6,8	III ст	14	9	7
Варя А.	6,4	II ст	15	6	16
Карина К.	6,1	III ст	10	11	19
Кирилл Р.	6,11	III ст	16	7	10
Лиза С.	6,8	III ст	17	10	5
Миша М.	7	III ст	9	11	3
Потап Г.	6,11	II ст	5	5	19
Радомир С.	6,9	III ст	17	12	4
Соня К.	7	III ст	16	9	14
Тимур Д.	6,11	III ст	13	7	16
Федя В.	6,1	III ст	14	8	13

Результаты исследования уровня сформированности диалогической речи

Имя ребенка	Воз-раст, лет	ОНР	Актив-ность,бб	Аудирова-ниеи по-нимание,бб	Учет ситу-ации, бб	Яс-ность изло-жения бб	Точ-ностьво про-сови ответов бб	Итог бб
Богдан Д.	6,6	III ст	3	2	1	2	2	10
Ваня Л.	6,8	III ст	2	3	2	2	3	12
Варя А.	6,4	II ст	2	2	3	2	3	12
Карина К.	6,1	III ст	2	2	2	2	2	10
Кирилл Р.	6,11	III ст	2	2	2	2	3	11
Лиза С.	6,8	III ст	3	3	3	3	3	15
Миша М.	7	III ст	2	3	2	2	2	11
Потап Г.	6,11	II ст	3	2	2	2	2	11
Радомир С.	6,9	IIIст	3	2	2	3	2	12
Соня К.	7	IIIст	2	3	3	2	2	12
Тимур Д.	6,11	IIIст	2	2	2	2	2	10
Федя В.	6,1	IIIст	2	2	2	2	1	9

Результаты исследования уровня сформированности навыка учета позиции собеседника (партнера)

Имя ребенка	Воз-раст, лет	ОНР	Разность позиций бб	Относитель-ность оценок, бб	Учет разных мнений, обоснование своего, бб	Учет разных потребностей и интересов бб	Итог бб
дан Д.	6,6	III ст	1	0	1	1	3
Ваня Л.	6,8	III ст	1	1	1	1	4
Варя А.	6,4	II ст	1	1	1	1	4
Карина К.	6,1	III ст	1	1	0	1	3
Кирилл Р.	6,11	III ст	1	1	0	1	3
Лиза С.	6,8	III ст	1	1	1	1	4
Миша М.	7	III ст	1	1	1	1	4
Потап Г.	6,11	II ст	1	0	0	1	2
Радомир С.	6,9	III ст	1	1	0	1	3
Соня К.	7	III ст	1	1	0	1	3
Тимур Д.	6,11	III ст	1	1	1	1	4
Федя В.	6,1	III ст	1	1	1	1	4

Результаты исследования уровня владения культурными нормами и стандартами межличностного общения

Имя ребенка	Воз-раст, лет	ОНР	Знание этикетных норм и стандартов, бб	Соблюдение норм, бб	Моделирование на основе культурной нормы, бб	Итог, бб
Богдан Д.	6,6	III ст	1	1	0	2
Ваня Л.	6,8	III ст	1	1	1	3
Варя А.	6,4	II ст	1	1	1	3
Карина К.	6,1	III ст	1	1	0	2
Кирилл Р.	6,11	III ст	1	1	1	3
Лиза С.	6,8	III ст	1	1	1	3
Миша М.	7	III ст	1	1	1	3
Потап Г.	6,11	II ст	1	1	0	2
Радомир С.	6,9	III ст	1	1	1	3
Соня К.	7	III ст	1	1	1	3
Тимур Д.	6,11	III ст	1	1	0	2
Федя В.	6,1	III ст	1	0	0	1