

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Теоретические аспекты формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	11
1.1 Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема.....	11
1.2 Коммуникативно-двигательная среда как средство формирования коммуникативных умений.....	21
1.3 Психологические особенности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	31
Выводы по первой главе.....	36
Глава 2. Экспериментальное исследование формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством коммуникативно-двигательной среды.....	38
2.1 Выявление уровня сформированности коммуникативных умений у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.....	38
2.2 Содержание работы по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством коммуникативно-двигательной среды.....	53
2.3 Изучение динамики уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	78
Выводы по второй главе.....	88
Заключение	90
Список используемой литературы.....	92
Приложение	98

Введение

Формирование коммуникативных умений является одной из значимых задач всех уровней образования, в том числе и дошкольного. Умения вежливо обратиться с просьбой, выслушать человека, спокойно отстаивать свою точку зрения, вести диалог со взрослыми и сверстниками, принимать участие в коллективных делах положительно влияют на формирование личности ребенка, его волевые качества, легкую адаптацию к школьному обучению, социуму.

Успешность формирования коммуникативных умений зависит от психофизиологического развития детей. У дошкольников с общим недоразвитием речи процесс освоения навыков общения замедляется, так как сдерживается процесс развития высших психических процессов и эмоционально-волевой сферы, наблюдается недоразвитие фонематического слуха, звукопроизношения и восприятия, запаздывание в формировании словарного запаса и грамматического строя речи.

Проблемы развития речи детей дошкольного возраста широко изучались в психолого-педагогической науке. Исследованием речевого развития занимались такие выдающиеся психологи, педагоги и лингвисты как К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, В.В. Виноградов, А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин. Взаимосвязь речи с психическим развитием ребенка раскрыта в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия. Вопросы формирования словаря у детей с общим недоразвитием речи исследовались Н.С. Жуковой, Л.Н. Ефименковой, С.Н. Сазоновой. Изучение особенностей лексики детей с общим недоразвитием речи и создание методик коррекционной работы представлены в работах таких выдающихся ученых, как Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, В.И. Селиверстов, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина.

Анализ проблем детской речи рассматривали З.Е. Агранович, А.Г. Арушанова, Л.И. Белякова, О.Е. Грибова и другие. Особенности работы с детьми, имеющими речевые нарушения, изучили Л.И. Айдарова, Ж.В. Антипова, И.Т. Власенко, Р.И. Лалаева, Д.Б. Эльконин. Поиск путей создания наиболее адекватных методов работы с такими детьми осуществили Т.В. Ахутина, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Л.А. Петровская и другие.

Известны исследования, доказывающие тесную взаимосвязь развития речи и движений (И.И. Павлов, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Н.А. Бернштейн, В.А. Гиляровский, В.И. Лубовский, А.В. Запорожец и другие).

Однако анализ научных исследований показал, что в сложившейся педагогической практике не в полной мере изучены и разработаны специальные условия, способствующие эффективному формированию коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Речевая активность детей с общим недоразвитием речи достигается созданием развивающей среды в помещении и на участке. В этом плане интерес представляет коммуникативно-двигательная среда. Коммуникативно-двигательная среда предполагает правильный подбор и рациональное размещение двигательного оборудования, материалов, пособий.

Анализ организации коммуникативной деятельности детей свидетельствует о том, что педагоги дошкольных образовательных организаций, работающие с детьми с речевыми нарушениями, недооценивают роль спортивного оборудования в развитии коммуникативных умений детей. Известны исследования, согласно которым в процессе действия с двигательным оборудованием требуется от детей согласованности не только двигательных, но и речевых действий, а также договоренности между собой (А.А. Ошкина, А.А. Чеменева, О.А. Ушакова-Славолюбова, Т.Ю. Щербакова).

В связи с этим мы предполагаем, что коммуникативно-двигательная среда, наполняясь двигательным оборудованием, побуждает детей с общим недоразвитием речи к двигательной и речевой активности и является средством формирования коммуникативных умений.

Существует **противоречие** между необходимостью формирования коммуникативных умений у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи и недостаточным использованием возможностей коммуникативно-двигательной среды в данном процессе.

Проблема исследования: как осуществить формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством коммуникативно-двигательной среды.

Цель исследования: выявить и экспериментально доказать возможности использования коммуникативно-двигательной среды в процессе формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Объект исследования: процесс формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: коммуникативно-двигательная среда как средство формирования коммуникативных умений у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования: процесс формирования коммуникативных умений у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи возможен, если:

- определены сущностные и структурно-содержательные характеристики коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с учетом их степени проявления;
- обеспечена возможность активного речевого взаимодействия детей друг с другом, используя коммуникативно-двигательную среду;
- организована коммуникативно-двигательная среда, наполненная нетрадиционным двигательным оборудованием.

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Определить подходы к использованию коммуникативно-двигательной среды для формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи; разработать комплекс форм работы с детьми с учетом разработанных подходов.
3. Выявить эффективность использования коммуникативно-двигательной среды для формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Теоретико-методологической основой исследования являются положения о: формировании и развитии коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста (М.И. Лисина, А.К. Маркова, Г.М. Андреева, А.В. Запорожец, З.М. Богуславская, А.Г. Рузская, Е.Г. Савина, Т.А. Антонова и другие), о психологических особенностях детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (Е.М. Мастюкова, Л.Г. Соловьева, Л.И. Белякова, Ю.Ф. Гаркуша и другие), о среде как средстве формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста (С.А. Козлова, С.Л. Новоселова, В.А. Петровский, Н.Б. Крылова, О.В. Дыбина), в частности коммуникативно-двигательной среде (Т.И. Осокина, Е.А. Тимофеева, А.А. Ошкина, А.А. Чеменева и другие).

Для решения поставленных задач и проверки исходных положений нами был использован комплекс **методов исследования**, взаимопроверяющих и дополняющих друг друга:

- теоретические: анализ философской, психологической, педагогической литературы; изучение и обобщение эффективного психолого-педагогического опыта;
- эмпирические: анкетирование педагогов; наблюдения; педагогический эксперимент (констатирующий и формирующий);

– методы количественного и качественного анализа результатов экспериментальной работы.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

– выявлен диагностический инструментарий формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;

– определена система работы по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;

– обоснована эффективность использования коммуникативно-двигательной среды для формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Теоретическая значимость исследования:

– расширено понятие «коммуникативные умения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи» как совокупность действий, обеспечивающих эффективность протекания коммуникативных процессов;

– выявлены и педагогически обоснованы сущностные и структурно-содержательные характеристики формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

– разработан диагностический инструментарий, направленный на выявление уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;

– разработан комплекс форм работы с детьми старшего дошкольного возраста по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством коммуникативно-двигательной среды;

– разработана картотека игровых заданий с использованием нетрадиционного двигательного оборудования, обеспечивающих

коммуникативное взаимодействие детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Достоверность и обоснованность результатов исследования определяются его методологической базой, использованием современных научных достижений психолого-педагогических наук, применением комплексных методов, адекватных задачам, объекту и предмету исследования; сочетанием качественного и количественного анализа полученных данных; реализацией материалов исследования в логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Апробация исследования. Результаты работы обсуждались на научно-методическом семинаре, представлены в отчетах научно-исследовательской работы в семестрах, докладывались на конференциях различного уровня:

- международная научно-практическая конференция «Перспективы развития науки и образования». Россия, Тамбов (31 октября 2015 г.);
- научно-практическая студенческая конференция ТГУ (28 марта – 12 апреля 2016 г.);
- международная научно-практическая конференция «Вопросы образования и науки». Россия, Тамбов (30 декабря 2016 г.);
- научно-практическая конференция «Студенческие дни науки в ТГУ» (4 апреля 2017 г.).

Основные положения диссертационного исследования нашли отражения в публикациях.

База и организация исследования. Опытнo-экспериментальной базой исследования является муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 104 «Соловушка» городского округа Тольятти. В эксперименте принимали участие 40 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи группы компенсирующей направленности: 20 детей экспериментальной группы и 20 детей контрольной группы.

Исследование выполнялось в несколько этапов.

Первый этап (сентябрь 2015 г. – февраль 2016 г.) – поисково-аналитический. На этом этапе было изучено современное состояние проблемы, проделан анализ психолого-педагогической литературы. В результате были определены исходные параметры исследования, его предмет, границы, гипотеза, методология и методы, сформулирован категориальный аппарат.

Второй этап (март – декабрь 2016 г.) – экспериментальный. На этом этапе были подвергнуты эмпирической проверке процесс формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в педагогическом процессе дошкольной образовательной организации, разработанные формы и методы работы по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, а также диагностический инструментарий, способный обеспечить контроль за сформированностью данного процесса с целью его коррекции.

Третий этап (январь – май 2017 г.) – обобщающий. Он связан с коррекцией выводов, полученных на предыдущих этапах, систематизацией и обработкой результатов исследования, их апробацией, внедрением и публикацией, литературным оформлением диссертации.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Коммуникативные умения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи представляют собой совокупность действий, обеспечивающих эффективность протекания коммуникативных процессов (овладение навыками речевого общения, восприятие, оценка и интерпретация коммуникативных действий, планирование ситуации общения) с учетом специфики протекания речевого нарушения, включающих воздействие на мотивационную сферу (изменение ценностных ориентаций и установок личности, формирование коммуникативной культуры), а также правила

регуляции коммуникативного поведения дошкольника и средств его коррекции.

2. Система формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи включает в себя: разработанный диагностический инструментарий; комплексную программу развития коммуникативных умений дошкольников с общим недоразвитием речи (включение дошкольников с общим недоразвитием речи в различные формы ознакомления с коммуникативными навыками; варианты использования нетрадиционного двигательного оборудования в процессе коммуникативной деятельности, отработку технологий взаимодействия в различных ситуациях коммуникации; повышение самостоятельности в освоении коммуникативных умений); а также целенаправленную работу с педагогами по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (формирование представлений о способах организации коммуникативно-двигательной среды и вариантах использования нетрадиционного двигательного оборудования в процессе формирования коммуникативных умений у детей с общим недоразвитием речи).

3. Эффективное формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи обеспечивается посредством коммуникативно-двигательной среды, наполненной нетрадиционным двигательным оборудованием.

Структура магистерской диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы (60 наименований), 8 приложений. Работа проиллюстрирована 7 таблицами и 4 рисунками.

Глава 1. Теоретические аспекты формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

1.1 Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема

Социальное окружение, в котором находится ребенок, напрямую влияет на его развитие и формирование жизненных установок. Потребность в общении – одна из самых важных социальных потребностей, которую ребенок удовлетворяет при взаимодействии с другими людьми.

Для определения точности в употреблении терминов в нашем исследовании необходимо рассмотреть подходы зарубежных и отечественных ученых к понятиям «общение», «коммуникация», «коммуникативная деятельность», «коммуникативные умения».

Анализ теоретических исследований (Н.М. Щелованов, Н.М. Аксарина, М.И. Лисина и другие) свидетельствуют, что общение – это взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата.

А.А. Леонтьев, К.А. Абульханова-Славская подчеркивают, что общение есть не просто действие, но именно взаимодействие: оно осуществляется между участниками, из которых каждый равно является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах.

Б.Г. Ананьев рассматривал общение как специфический вид деятельности и главной его характеристикой считал то, что через него человек строит свои отношения с другими людьми.

Е.И. Пассов обращает внимание на то, что общение и деятельность – относительно самостоятельные, хотя и тесно взаимосвязанные стороны единого процесса жизни, и между ними существует множество переходов.

Далее рассмотрим подходы к определению «коммуникация».

В зарубежной научно-исследовательской литературе термин «общение» не употребляется, широко используется понятие «коммуникация» как обмен мыслями и информацией в речевых или письменных сигнальных формах, что само по себе является синонимом термина «общение» (Н. Винер, В. Шрамм, Г. Лассуэлл, Э. Беттингхауз, В. Вайсе).

В лингвистическом словаре термин «коммуникация» определяется как «специфическая форма взаимодействия людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности» [30].

В психологическом словаре под термином «коммуникация» понимается «целенаправленный процесс передачи при помощи языка некоторого мысленного содержания» [44].

Педагогический словарь данный термин определяет как «сообщение, передача информации от человека к человеку посредством языка, речи или иных знаковых систем в процессе межличностного взаимодействия» [24].

Е.П. Ильин под коммуникацией понимает связь, взаимодействие двух систем, в ходе которого от одной системы к другой передается сигнал, несущий информацию.

В отечественной науке понятия «общение» и «коммуникация» зачастую употребляются как синонимы (Е.П. Ильин, М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Т.А. Репина). Но в то же время исследователи делают вывод о том, что понятия «общение» и «коммуникация» имеют как общие, так и отличительные признаки.

Ученые Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин основной категорией считают коммуникацию, процесс которой происходит между людьми в форме общения при передаче информации. Е.П. Ильин соотносит данные понятия как общее (коммуникация) и частное (общение). Он полагает, что общение является частным видом коммуникации.

Однако существует точка зрения, согласно которой общение считается основной категорией, а коммуникация (обмен информацией), интеракция

(организация взаимодействия и воздействия), перцепция (чувственное восприятие как основа взаимопонимания) входят в ее структуру.

Анализируя вышесказанное можно сделать вывод о том, что у понятий «общение» и «коммуникация» имеются основные общие признаки, к которым относятся осуществление процесса обмена и передачи информации посредством языка. Отличительными признаками являются различия в объеме содержания данных понятий. Мы считаем, что и общение, и коммуникацию невозможно осуществить без взаимодействия, восприятия и понимания партнерами друг друга. Поэтому мы определили для себя, что будем считать данные понятия идентичными.

Распространена точка зрения, согласно которой общение понимается как коммуникативная деятельность.

Известный психолог Б.Ф. Ломов рассматривает общение как вид деятельности, коммуникативную деятельность. Согласно мнению Г.С. Васильева, общение невозможно без коммуникативной деятельности собеседников. М.И. Лисина, Т.А. Репина, А.Г. Рузская считают «общение» и «коммуникативную деятельность» синонимами. М.И. Лисина, например, полагает, что в процессе общения детей дошкольного возраста с окружающими людьми происходят качественные преобразования структуры коммуникативной деятельности, которую ученая определяет как согласование и объединение усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. А.Г. Рузская определила коммуникативную деятельность как деятельность, предметом которой является другой человек – партнер по общению.

Итак, коммуникативная деятельность – это взаимодействие двух и более людей, направленное на восприятие, оценку и понимание другого человека, а так же информационное обогащение субъектов общения, в результате чего складываются образования материального и духовного характера и отношения с другими людьми.

Существует несколько подходов к выделению структурных компонентов коммуникативной деятельности. Рассмотрим некоторые из них.

На основе концепции деятельности, разработанной А.Н. Леонтьевым, и развитой А.В. Запорожцем, Д.Б. Элькониным, П.Я. Гальпериным, можно выделить следующие основные структурные компоненты коммуникативной деятельности:

- предмет общения;
- коммуникативную потребность и мотивы;
- единицу общения;
- средства общения;
- продукты общения.

М.И. Лисина, исходя из структурных компонентов любых видов деятельности, определяет такие компоненты коммуникативной деятельности, как:

- предмет общения (собеседник, выступающий в качестве субъекта);
- необходимость в общении (потребность человека в изучении и оценке окружающих людей, что способствует развитию самопознания и самооценки);
- мотив общения (с какой целью оно совершается);
- действие общения (целостный акт коммуникативной деятельности или ее часть, адресованная и направленная на другого человека в качестве объекта; основные категории действий общения – инициативные и ответные);
- задачи общения (результат, для получения которого в определенных условиях применяются разнообразные действия в ходе общения);
- средства общения (операции, направленные на осуществление действий общения);
- продукты общения (материальный и духовный продукт, полученный в результате общения) [31].

Р.К. Терещук выделила параметры коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста:

– социальная чувствительность (восприимчивость детей к действиям партнера по общению и способность реагировать на них);

– коммуникативная инициатива (проявление инициативы в привлечении партнера к общению, способность перестроить, поддержать или прекратить контакт);

– эмоциональное отношение к каждому партнеру по общению зависит от опыта сотрудничества с ним и определяет уровень расположенности и характер содержания.

Таким образом, каждый участник коммуникативной деятельности, в том числе ребенок старшего дошкольного возраста, выступает как субъект деятельности. От каждого участника процесса требуется умение проявлять активность в общении с партнером, передавая ему свое отношение и понимая отношение партнера к себе; умение разбираться в ситуациях общения и качествах собеседника, осознанно планировать коммуникативную деятельность и в соответствии с определенной коммуникативной ситуацией использовать адекватные способы. Способность ребенка контролировать собственное поведение в процессе общения обеспечивает возможность формирования у него коммуникативных умений.

Умения являются одной из самых важных категорий педагогики и психологии. Существует множество мнений исследователей к определению понятия «умение». Рассмотрим некоторые из них.

В словаре научных терминов понятие «умение» трактуется как способность на основе знаний и жизненного опыта к сознательным и точным как практическим, так и теоретическим действиям. Основные признаки умений – гибкость, стойкость, прочность, приближенность к реальным условиям и задачам. Приобретаемые человеком умения не только определяют качество его деятельности и обогащают его опыт.

В определенных видах деятельности формируются определенные умения. В коммуникативной деятельности формируются коммуникативные умения.

Рассмотрим подходы исследователей к определению «коммуникативные умения».

Г.А. Урунтаева трактует «коммуникативные умения» как освоенный человеком способ установления взаимоотношений между людьми. К ним относятся умения входить в контакт с партнером, распознавать его личные особенности и намерения, предвидеть результаты его поведения и в соответствии с этим строить свое поведение. Т.В. Антонова определяет коммуникативные умения как «этически ценные способы выражения отношения к партнеру» [4].

С.В. Проняева характеризует коммуникативные умения следующим образом:

– коммуникативные умения представляют собой сложные умения, в состав которых входят простые (элементарные) умения;

– простые (элементарные) коммуникативные умения в результате постоянных автоматизированных упражнений доводятся до навыка;

– коммуникативные умения представляют собой осмысленные коммуникативные действия детей, что выражается в способности организовывать процесс общения целесообразно задачам и коммуникативной ситуации, проводить анализ и давать оценку коммуникативным контактам с окружающими людьми;

– в основе коммуникативных умений лежат теоретические знания и практическая подготовленность дошкольника, включающие в себя целенаправленную деятельность по созданию мотивации на общение и приобретение коммуникативных умений, ознакомление детей со средствами и способами общения, выполнение практических действий в условиях конкретной коммуникативной деятельности [42].

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы (М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов и другие) по проблеме формирования коммуникативных умений у дошкольников позволил выделить группы коммуникативных умений дошкольников:

– информационно-коммуникативные – информационно-содержательный аспект общения отражает наличие умения ориентироваться в условиях коммуникативной задачи, выбора средств вербального и невербального общения, частоты употребления инициативных и ответных высказываний;

– регуляционно-коммуникативные – деятельностно-поведенческий аспект общения отражает наличие умения организовывать процесс общения;

– аффективно-коммуникативные – эмоциональный аспект общения отражает эмоциональные реакции на высказывания партнера.

А.К. Маркова определила признаки коммуникативных умений:

– умение вести диалог (умение слушать партнера и понимать содержание его мысли, умение определять и обсуждать несоответствия и слабые места в высказывании партнера, умение оформлять свои собственные мысли в форме логически стройного изречения, легко воспринимаемого окружающими);

– умение ориентироваться в коммуникативном пространстве (умение создавать свой образ на основе согласования собственных и чужих представлений о себе; умение видеть «образ партнера» по коммуникации; умение адекватно воспринимать суть взаимодействия; умение разрабатывать акт взаимодействия с партнером; умение определять тему и планировать ход предстоящего общения; умение подбирать и применять адекватные средства общения; умение не вступать в конфликт в процессе общения и умение снимать напряжение после них [33]).

Для нашего исследования необходимо рассмотреть подходы исследователей к условиям формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

Непосредственно формированием коммуникативных умений дошкольников занимались Г.М. Андреева, А.В. Запорожец, З.М. Богуславская, А.Г. Рузская, М.И. Лисина, Е.Г. Савина, Т.А. Антонова и другие.

Г.М. Андреева описывает вербальные средства общения, которые используют в качестве знаковой системы человеческую речь, естественный звуковой язык. Речь является универсальным средством общения, поскольку используя ее для передачи информации, более точно сохраняется смысл сообщения. Более того, посредством речи партнеры коммуникативного взаимодействия стараются достичь определенного изменения поведения, воздействуя друг на друга, ориентируя, и убеждая друг друга.

Анализ психолого-педагогической литературы и научных исследований показал, что формирование коммуникативных умений происходит в условиях организации коммуникативной деятельности ребенка как со взрослыми, так и сверстниками.

По мнению А.В. Запорожца, Л.В. Артемовой, К.Я. Вольцис и других ученых формировать коммуникативные умения у дошкольников необходимо в совместной деятельности со сверстниками.

С точки зрения А.В. Запорожца в совместной деятельности со сверстниками возникает определенная ситуация развития, в которой у ребенка появляется необходимость применить на практике усваиваемые нормы общения по отношению к другим людям, коммуникативные умения.

К.Я. Вольцис, Л.В. Артемова, изучая общение дошкольников со сверстниками, определили, что в совместной деятельности с ними происходит формирование положительных нравственных качеств – общительности, доброжелательного внимания к сверстникам, взаимообогащение опыта общения всех детей.

Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова выделяют несколько отличительных особенностей коммуникативной деятельности дошкольников со взрослыми и сверстниками:

– спокойный тон в разговоре со взрослыми; яркая эмоциональная насыщенность общения со сверстниками, выражающаяся в экспрессивно-мимических проявлениях и ярких выразительных интонациях;

– соблюдение определенных норм высказываний, общепринятых фраз и речевых оборотов при взаимодействии со взрослыми; нестандартность детских высказываний, общепринятых фраз и речевых оборотов при взаимодействии со сверстниками;

– в процессе разговора со взрослым предпочитает больше слушать, чем говорить, со сверстником – предпочитает больше говорить, чем слушать, инициативные высказывания преобладают над ответными высказываниями;

– в процессе общения со взрослым руководство осуществляет взрослый; процесс общения со сверстниками наиболее богаче, здесь существует возможность управления действиями партнера (продемонстрировать правила выполнения действия), контроля его действий (своевременно указать на недочеты), навязывания собственных образцов (заставить сделать именно так), совместная игра (вместе решить, как будем играть), постоянное сравнение с собой (я так могу, а ты?).

Одним словом, авторы определили, что в процессе общения со взрослым ребенок усваивает новые знания, учится говорить, слушать и понимать собеседника. В общении со сверстником самовыражается, управляет собеседником, вступает с ним в разные отношения.

Т.А. Антонова определила, что недостатки общения детей обуславливают низкая социальная ориентированность на сверстников и отсутствие необходимых коммуникативных умений и опыта их применения. В своих исследованиях она изучала внимание и интерес ребенка к сверстнику, и способы общения с ним. Для изучения внимания и интереса к сверстнику ученая выделила такие коммуникативные умения, как умение понимать настроение сверстника; умение определять причину огорчения сверстника, стремление помочь ему; умение заметить появившиеся перед сверстником трудности, оказать помощь в их преодолении, вместе

порадоваться успеху. При изучении способов общения были выделены умение прямо адресовать свои обращения, умение не перебивать партнера, умение обращаться к нему в приветливой форме, умение обосновать свой взгляд и отстоять свое мнение, умение в доброжелательной форме выразить согласие на предложение, вежливо объяснить причину отказа. По мнению Т.А. Антоновой, овладение такими умениями повышает степень принятия партнером его инициативных действий и, тем самым, способствует налаживанию делового сотрудничества.

Научные исследования О.В. Дыбиной показали, что важнейшим условием формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста является обеспечение речевой активности, которая достигается созданием развивающей среды дошкольной организации. Среда представляет собой совокупность предметных структур и взаимодействий, что способствует реализации деятельности и ролевого поведения человека. Наполняясь нравственно-этическим, художественно-эстетическим, познавательным содержанием, среда вовлекает ребенка в разные виды деятельности, удовлетворяет его потребности, делает более эффективной деятельность дошкольника в разных ситуациях, помогает установлению контакта со взрослыми и сверстниками. Исходя из содержания среды, О.В. Дыбина выделяет творческую, познавательную, художественную, двигательную среды [16].

Таким образом, из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что ребенок старшего дошкольного возраста является субъектом коммуникативной деятельности, способный эффективно организовать процесс общения со взрослыми и сверстниками. Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста обусловлено организацией активного речевого общения как со взрослыми, так и со сверстниками. Обеспечение речевого общения достигается созданием развивающей среды дошкольной организации, что предполагает правильный подбор и рациональное расположение оборудования, материалов и пособий.

На наш взгляд, оборудованием, способствующим формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста, является двигательное оборудование.

В следующем параграфе мы рассмотрим особенности организации двигательной среды и возможности двигательного оборудования как средства формирования коммуникативных умений дошкольников.

1.2 Коммуникативно-двигательная среда как средство формирования коммуникативных умений

Прежде, чем говорить о коммуникативно-двигательной среде как средстве формирования коммуникативных умений необходимо определить, какое содержание будет вкладываться в это понятие в нашем исследовании. Для этого вначале мы подробно рассмотрим представления о развивающей предметно-пространственной среде ребенка дошкольного возраста, принятые в педагогике и психологии.

Существует несколько подходов к определению «среда». Рассмотрим некоторые из них.

Как отмечает Г.П. Щедровицкий, среда человека охватывает комплекс социальных факторов, непосредственно или опосредованно, кратковременно или долговременно влияющих на жизнедеятельность людей. Следуя теории Дж. Гибсона отмечаем, что максимальное использование возможностей среды способствует наиболее успешному саморазвитию личности, что человек одновременно является продуктом и творцом своей среды, которая ему дает физическую основу для жизни и делает возможным интеллектуальное, моральное, общественное и духовное развитие. Среда может сдерживать развитие ребенка, а может и активизировать этот процесс.

Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и другие определяют среду как развивающую, то есть организованное и упорядоченное определенным образом

образовательное пространство, способствующее осуществлению развивающего обучения. С.А. Козлова называет развивающей средой совокупность предметов, удовлетворяющих потребности актуального и потенциального развития ребенка, формирования его творческих способностей, обеспечивающих разнообразие деятельности. Ученая отмечает, что среда должна быть организована особым образом, способствующим наиболее эффективному влиянию на ребенка. В дошкольной образовательной организации развивающая среда многогранна, сложные и разнообразные образовательные процессы, протекающие в ней, обуславливают выделение предметной и пространственной среды.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования») конкретизирует понятие развивающей предметной среды, определяя ее как развивающая предметно-пространственная среда – это часть образовательной среды, представленная специально организованным пространством, материалами, инвентарем, оборудованием для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития [1]. Развивающая предметно-пространственная среда обеспечивает возможность общения и совместной деятельности детей и взрослых, активности детей.

Известный специалист в области дошкольного образования Н.В. Нищева характеризует специфику развивающей предметно-пространственной среды как возможность для расширения опыта эмоционально-практического взаимодействия дошкольника со взрослыми и сверстниками в наиболее важных для ребенка сферах жизни и позволяет включить в активную деятельность одновременно всех детей группы [34].

Исходя из анализа рассмотренных понятий, можно сделать вывод о том, что среда является мощным средством воспитания и развития личности

ребенка. Особое значение имеет характер и содержание среды. В зависимости от содержания среды можно выделить творческую, познавательную, художественную, двигательную, коммуникативную и так далее среды.

Содержание развивающей предметно-пространственной среды включает в себя набор предметов, оборудования, материалов, обеспечивающие развитие ребенка в разнообразных видах деятельности. Двигательная среда, наполненная двигательным оборудованием, дидактическим материалом, способствует развитию детей в двигательной деятельности, формированию двигательных умений и физических качеств, воспитанию ценностного отношения к здоровому образу жизни.

Коммуникативная среда обеспечивает успешное развитие всех компонентов устной речи, а также усвоение норм и правил взаимоотношений со взрослым и сверстниками в коммуникативной деятельности. Коммуникативная среда, наполняясь двигательным оборудованием, побуждает детей к двигательной и речевой активности и создает возможности для формирования коммуникативных умений.

Таким образом, мы определяем коммуникативно-двигательную среду, как среду, способствующую формированию коммуникативных умений, расширению опыта эмоционально-практического взаимодействия дошкольников со сверстниками средствами правильно подобранного и рационально используемого двигательного оборудования.

Для эффективности и результативности нашего исследования нам необходимо определить принципы построения коммуникативно-двигательной среды. Для этого обратимся к психолого-педагогическим исследованиям, проведенным в данном направлении.

В настоящее время существует несколько концепций организации развивающей предметной среды в дошкольной образовательной организации. Рассмотрим некоторые из них.

В.А. Петровский, Л.П. Стрелкова, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина в рамках концепции построения развивающей среды в дошкольном учреждении определили принципы личностно-ориентированной модели построения развивающей среды:

– принцип дистанции, позиции при взаимодействии – предполагает организацию такой обстановки, которая позволит сблизить, уровнять пространственные позиции ребенка и взрослого «глаза в глаза»;

– принцип активности – возможность формирования активности у детей и проявление активности взрослыми в создании своего предметного окружения;

– принцип стабильности-динамичности – предоставление ребенку возможности менять окружающую среду в зависимости от своего настроения, желания, возможностей;

– принцип комплексирования и гибкого зонирования – предполагает организацию такого пространства, которое дает возможность детям познавать, играть, творить, общаться и так далее согласно своим интересам и желаниям, не мешая друг другу;

– принцип эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка и взрослого – включает в себя организацию пространства, которое дает возможность ребенку пережить все эмоции практического и интеллектуального характера;

– принцип сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды – включает в себя организацию пространства, предоставляющего возможность постигать детьми языка искусства;

– принцип открытости-закрытости – среда должна иметь характер открытой, не замкнутой системы, способной к изменению, корректировке, развитию;

– принцип учета возрастных и половых различий детей – предполагает оснащение предметного пространства с учетом интересов и возрастных особенностей развития мальчиков и девочек [40].

Рассмотрим принципы создания развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с ФГОС ДО:

– принцип полифункциональности открывает перед детьми множество возможностей, обеспечивает все составляющие образовательного процесса;

– принцип трансформируемости предоставляет возможность изменений, позволяющих (по ситуации) вынести на первый план ту или иную функцию пространства;

– принцип вариативности предполагает периодическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих исследовательскую, познавательную, игровую, двигательную активность всех детей;

– принцип насыщенности предполагает соответствие среды содержанию образовательной программы, а также возрастным особенностям детей;

– принцип доступности обеспечивает свободный доступ всех детей к играм, игрушкам, материалам, пособиям;

– принцип безопасности предполагает соответствие ее элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности.

Интересна позиция коллектива авторской программы «Здоровье и гармония личности ребенка», полагающего, что среда должна давать каждому ребенку самостоятельно выбирать деятельность, темп, срок и условия ее реализации, способствовать физическому и психическому развитию и совершенствованию.

По их мнению, предметная среда развития движений в дошкольной организации должна отвечать следующим принципам:

– свобода выбора деятельности (снаряда, места, времени);

– учет возрастных особенностей детей;

– учет состояния здоровья детей (в нашем случае особенностей детей с общим нарушением речи);

– принцип половой дифференциации;

– принцип универсальности позволяет детям совместно с педагогом строить и менять среду, трансформируя ее с учетом содержания двигательной деятельности и снятия нагрузки;

– принцип функционального комфорта, то есть среда должна быть комфортна на уровне ее надежности, безопасности, эстетичности.

С.Л. Новоселова разработала концепцию развивающей предметной среды, в основе которой лежит деятельностно-возрастной системный подход и современные представления о предметном характере деятельности, ее развитии и значении для психического и личностного развития ребенка.

Автор концепции определяет требования к предметной среде. Среда должна:

– учитывать возрастные интересы развития детской деятельности;

– иметь развивающую направленность – предоставлять возможности для развития творческого потенциала детей, способствовать физическому и психическому совершенствованию детей в зоне актуального развития, обеспечивать перспективы детского развития;

– обеспечивать вариативность – среда может приобретать особый и неповторимый колорит и форму. Это обеспечивается своеобразием материалов, художественно-образным решением, мобильностью ее компонентов;

– обеспечивать соотносимость составных элементов среды с макро- и микропространством деятельности детей – среда должны быть показателем культуры труда педагога, способствовать проявлению его творческого потенциала, повышению профессиональной самооценки;

– создавать условия для творческого духовного развития, обеспечивать информацией, необходимой для выполнения разных видов детской деятельности;

– способствовать достижению перспектив в развитии детской деятельности [35].

Известный теоретик и практик дошкольного образования, занимающийся проблемами физического воспитания и оздоровления дошкольников М.Д. Маханева, выделяет несколько факторов проектирования предметно-пространственной среды, способствующей физическому развитию детей дошкольного возраста, некоторые из которых представляют интерес для нашего исследования:

– учет индивидуальных социально-психологических особенностей ребенка, которые предполагают его желание сотрудничать с детьми и взрослыми в процессе разных видов деятельности;

– учет любознательности, исследовательского интереса и творческих способностей каждого ребенка основан на создании спектра возможностей для моделирования, поиска и экспериментирования с двигательным оборудованием.

Классики теории физического воспитания детей дошкольного возраста Т.И. Осокина, Е.А. Тимофеева отмечают, что предметная среда развития движений призвана содействовать решению как специфических задач целенаправленного развития моторики детей, так и всестороннего развития и формирования личности, а именно:

– обогащать знания детей о мире предметов, их многообразии;

– создавать условия для проявления максимума самостоятельности, инициативы, мобилизации волевых усилий;

– приучать применять спортивное оборудование в своих играх, будить фантазию детей;

– создавать условия для формирования взаимоотношений ребенка со сверстниками и взрослыми, для проявления сопереживания, взаимопомощи и других гуманных чувств.

Коллектив преподавателей гуманитарно-педагогического института Тольяттинского государственного университета кафедры «Дошкольная

педагогика и психология» под руководством доктора педагогических наук, профессора О.В. Дыбиной выделяют содержательный, материальный, организационный, личностный компоненты предметно-развивающей среды интегрированной деятельности [15].

Содержательный компонент представляет собой содержание и задачи видов деятельности, входящих в состав интеграции. Материальный компонент включает в себя совокупность необходимых материалов и оборудования. Организационный компонент включает в себя пространство среды, способствующее организации материального компонента в ходе определенной интегрированной деятельности. Личностный компонент представляет собой объединение участников интегрированной деятельности и приемы их сотрудничества в ходе осуществления определенной интегрированной деятельности.

Таким образом, опираясь на теоретические положения и современные исследования, мы выделили принципы создания коммуникативно-двигательной среды, способствующей формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста, а также ее компоненты.

Рассмотрим принципы построения коммуникативно-двигательной среды:

– принцип учета индивидуальных социально-психологических и возрастных особенностей детей дошкольного возраста предполагает их стремление участвовать в совместной деятельности со сверстниками и взрослыми, оснащение предметного пространства спортивным инвентарем в соответствии с двигательными умениями, уровнем двигательной активности;

– принцип вариативности предполагает периодическую сменяемость двигательного оборудования, появление новых спортивных игрушек, стимулирующих коммуникативную и двигательную активность детей;

– принцип сотрудничества проявляется в стимулировании выбора ребенком партнера двигательной деятельности для формирования

взаимоотношений с ним, для проявления сопереживания, взаимопомощи и других гуманных чувств;

– принцип активности ребенка в двигательной деятельности предполагает способность осуществлять высокую активность не только в реализации самой деятельности, но и организации условий для ее осуществления (например, выбрать необходимое двигательное оборудование, определить его местоположение, возможность преобразования)

– принцип безопасности предполагает соответствие ее элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности.

Охарактеризуем компоненты коммуникативно-двигательной среды, исходя из компонентов, представленных авторским коллективом Тольяттинского государственного университета под руководством доктора педагогических наук, профессора О.В. Дыбиной:

– содержательный компонент коммуникативно-двигательной среды определяется и конкретизируется содержанием и задачами коммуникативной и двигательной деятельности;

– материальный компонент коммуникативно-двигательной среды представляет собой совокупность специально подобранного двигательного оборудования, обеспечивающего реализацию содержательного компонента, желание детей реализовывать свой опыт коммуникативной и двигательной деятельности с предложенным материалом;

– организационный компонент характеризуют следующие составляющие: коммуникативный и двигательный центры, способы их размещения в пространстве группы;

– личностный компонент характеризуют такие составляющие, как участники интегрированной деятельности, способы и характер их взаимодействия. Характер взаимодействия участников проявляется в процессе выполнения всей коммуникативно-двигательной деятельности, на стадии планирования, на стадии представления результатов и так далее.

Способы взаимодействия выражаются в процессе обсуждения предстоящего действия, оказания взаимопомощи и так далее.

Важную роль в нашем исследовании играет материальный компонент коммуникативно-двигательной среды. Известны исследования, согласно которым действия с нетрадиционным двигательным оборудованием побуждают детей к коммуникативной активности.

«Нетрадиционное двигательное оборудование в нашем понятии – это авторское видение структурных компонентов оборудования, их комбинирование, которое поддерживает двигательную потребность, побуждает к активному выполнению движений, усиливает собственную позицию ребенка и актуализирует общение со сверстниками и взрослыми» [16].

Дыбина О.В. отмечает: «Информационная, эмоциональная и регуляторная насыщенность спортивного оборудования определяется как содержанием, так и его структурными компонентами (элементами). При создании и оформлении нетрадиционного двигательного оборудования следует соблюдать ряд требований:

- многофункциональность оборудования, что дает возможность использовать его для решения различных задач (в том числе речевых, коммуникативных) и организацию различной деятельности детей, в нашем случае, речевой деятельности;

- рациональность оборудования, что дает возможность использовать его как в самостоятельной, так и в совместной деятельности (в зависимости от задач). Обеспечить детям свободный доступ к оборудованию, возможность работать с ним там, где оно находится или его перемещение в зависимости от желания детей (на столе, на полу, на стене, в подвешенном состоянии). Рациональность предполагает и возможность многократного использования материала (перфокарты, накопители, информационное табло и др.);

– системность оборудования, что дает возможность использовать его по задаче, виду деятельности, содержанию и тематике;

– динамичность оборудования, что дает возможность постоянно обновлять его в соответствии с задачами, направленными на формирование коммуникативных умений, с планом проведения предшествующей и последующей работы к занятиям, интересами детей;

– вариативность оборудования, что дает возможность поддержать интерес детей и предложить коммуникативные задания разного уровня сложности. Например, вариативные виды крепления и сборки оборудования позволяют развивать у детей самостоятельность, воображение, творчество, конструктивные способности, предоставляют самому ребенку возможность моделировать пространство участка по своему желанию;

– именной характер оборудования, что дает возможность его называть и, предлагать задания в словесной форме, в виде маркировки или надписи, чтобы ребенок мог самостоятельно восстановить цепочку действий с данным оборудованием и использовать его в соответствии с назначением, обучающей задачей» [16].

Таким образом, коммуникативно-двигательная среда, наполненная двигательным оборудованием (в том числе нетрадиционным), побуждает ребенка дошкольного возраста к коммуникативному взаимодействию со взрослыми и сверстниками. Применение двигательного оборудования специфично и для детей с нарушением в развитии, в нашем случае детей с общим недоразвитием речи.

Для проведения исследования нам необходимо рассмотреть психологические особенности детей с общим недоразвитием речи, а также особенности коммуникативного взаимодействия со взрослыми и сверстниками в процессе двигательной деятельности с использованием двигательного оборудования.

1.3 Психологические особенности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Для того чтобы выделить коммуникативные умения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, определить содержание, формы, методы экспериментальной части нашего исследования рассмотрим особенности развития высших психических процессов, двигательной деятельности, коммуникативного взаимодействия со взрослыми и сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

Е.М. Мастюкова в своих исследованиях указывает на выраженные трудности обучения, своеобразное неравномерное дисгармоничное отставание психического развития у детей с речевыми нарушениями при формально сохранном интеллекте.

Результаты исследований Л.И. Беляковой, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усановой, Э.Л. Фигередо, направленные на изучение зрительного восприятия у детей с нарушениями в речевом развитии показали, что данная психическая функция сформирована недостаточно. В обычных условиях дети зрительно узнают реальные объекты и их изображения, но при усложнении процесса восприятия в новых, нестандартных условиях возникают трудности: увеличивается время узнавания предмета, появляется неуверенность в своих ответах, отмечаются ошибки опознания. Количество ошибок опознания предмета и его изображения зависит от степени усложненной ситуации, количества информации о признаках предмета. А.П. Воронова, Е.М. Мастюкова и другие отмечают, что дети с общим недоразвитием речи затрудняются в дифференциации понятий «справа» и

«слева», ориентировке в собственном теле, особенно при усложнении заданий.

Внимание исследуемых детей характеризуется неустойчивостью, трудностями в планировании собственных действий. У детей возникают сложности при анализе условий, поиске путей решения задания. Произвольность внимания низкая, зависит от модальности раздражителя: зрительного или слухового. При получении словесной инструкции детям с общим недоразвитием речи труднее сконцентрировать внимание на выполнении задания. Темп деятельности на протяжении выполнения работы стабильно снижается. В процессе деятельности появляются ошибки, связанные с нарушением дифференцировок по цвету, форме, величине, расположению предметов. При этом детям трудно самостоятельно заметить и устранить собственные ошибки, как в процессе выполнения задания, так и после его завершения. В данном случае необходим повтор инструкции, показ образца, точные указания. По мнению О.Н. Усановой, Ю.Ф. Гаркуша, низкий уровень произвольности внимания ведет к несформированности или значительному нарушению структуры деятельности.

Исследования Л.И. Беляковой, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усановой, Э.Л. Фигередо показали, что у детей с общим недоразвитием речи, по сравнению с детьми с нормой в развитии, значительно снижена слуховая память и качество запоминания. Эти дети не могут запомнить инструкции, состоящие из трех-четырех действий, опускают некоторые их элементы, меняют последовательность предложенных заданий. Также дети не обращаются к взрослому за уточнением или напоминанием инструкции. Однако возможности смыслового и логического запоминания остаются относительно в норме.

Развитие наглядно-образного мышления у детей с общим недоразвитием речи несколько отстает от нормы. При отсутствии достаточного объема информации о признаках и свойствах предметов и явлений окружающего мира возникают трудности в установлении причинно-

следственных связей. Без специального обучения детям сложно овладеть такими методами познания, как анализ, синтез, классификация, сравнение.

Наряду с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием локомоторных функций, детям с общим недоразвитием речи присуще некоторое отставание в развитии двигательной сферы. У таких детей наблюдается плохая координация движений. При выполнении дозированных движений проявляется нерешительность, снижение скорости и ловкости выполнения. Особые трудности возникают при выполнении движений по словесной инструкции: дети нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Также недостаточно сформирована координация пальцев, кисти рук, плохо развита мелкая моторика (М.М. Кольцова, Л.Ф. Фомина).

Рассмотрим особенности проявления коммуникативных умений у детей с общим недоразвитием речи в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

У детей с общим недоразвитием речи в процессе осуществления взаимодействия с окружающими людьми возникают определенные трудности по причине недостаточной сформированности языковых средств, неумения использовать их в общении. Несформированность коммуникативных умений, отсутствие способности детей эффективно организовать процесс общения затрудняет межличностное взаимодействие, создает проблемы на пути их развития. Бедность словарного запаса, недоразвитие фонематического слуха и звукопроизношения, несформированность диалогической и монологической речи являются препятствием к осуществлению полноценного общения, что влечет за собой снижение речевой активности детей с нарушениями в развитии речи.

Исследования Л.Г. Соловьевой, направленные на изучение коммуникативной компетенции свидетельствуют о том, что у таких детей снижена потребность в общении, нарушены формы коммуникации, отсутствует интерес детей в контакте и способность к сотрудничеству,

проявляется неумение ориентироваться в ситуации общения, наблюдается речевой негативизм [47].

Согласно исследованиям О.С. Павловой, изучающей особенности речевой коммуникации детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, уровень благоприятности взаимоотношений детей со сверстниками является достаточно высоким, однако выбор партнера по взаимодействию чаще всего зависит от мнения и оценки педагога, а не от личностного отношения самого ребенка. Положение ребенка в группе сверстников зависит от сформированности его речевых навыков: чем выше уровень речевых умений, тем выше положение ребенка в системе личностных взаимоотношений. Причем положительные качества личности, хорошее поведение не влияют на иерархию межличностных отношений.

О.Е. Грибова выделяет следующие особенности коммуникации при речевом недоразвитии:

- обращение с просьбой за помощью заменяется сообщением о потребности;
- игнорирование собеседника по причине потребности в собственном высказывании;
- не считают себя участниками коммуникативной ситуации до получения прямого указания со стороны;
- распад диалога до формализованной вопросно-ответной «беседы»;
- преобладание активности одного из партнеров, при этом инициативные высказывания не стимулируют собеседника к общению [11].

Формированию коммуникативных умений способствуют разнообразные средства. Согласно исследованиям А.А. Ошкиной, А.А. Чеменевой, Т.Ю. Щербаковой, использование двигательного оборудования в процессе двигательной деятельности способствует формированию у детей с речевыми нарушениями таких умений, как умения согласовывать свои двигательные действия с действиями сверстника,

договариваться с ними о предстоящей деятельности, проявлять инициативу в общении и другие.

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи, по сравнению с детьми с нормой в развитии, наблюдается неравномерное дисгармоничное отставание психического развития, двигательной сферы, затруднен процесс речевого общения детей со взрослыми и сверстниками.

Выводы по первой главе

Теоретический анализ философской, научной психолого-педагогической литературы позволил нам сделать следующие выводы.

Ребенок старшего дошкольного возраста является субъектом коммуникативной деятельности, что предполагает наличие определенных коммуникативных умений: умение организовывать процесс общения, анализировать коммуникативные контакты со сверстниками и взрослыми, умение проектировать адекватные вербальные и невербальные формы речевого общения, умение проявлять инициативу в общении, умение избегать конфликтов в общении и другие.

Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста происходит в условиях активного речевого общения как со взрослыми, так и со сверстниками. Дошкольник не может обойтись без сверстников, однако его общение с ними без помощи взрослых почти всегда оказывается малоэффективным.

Обеспечение речевого общения достигается созданием развивающей среды дошкольной организации, что предполагает правильный подбор и рациональное расположение оборудования, материалов и пособий. На наш взгляд, такой средой является коммуникативно-двигательная среда. Она способствует формированию коммуникативных умений, расширению опыта эмоционально-практического взаимодействия дошкольников со взрослыми и сверстниками путем правильно подобранного и рационально используемого

двигательного оборудования, в том числе нетрадиционного. Нетрадиционное двигательное оборудование побуждает ребенка дошкольного возраста к коммуникативному взаимодействию со взрослым и сверстниками по поводу движений, физических упражнений, мотивирует на речевую активность при согласовании двигательных и речевых действий, договоренности между собой при выборе способов двигательной деятельности. Применение двигательного оборудования специфично и для детей с нарушением в развитии, в нашем случае детей с общим недоразвитием речи.

Как говорилось выше, результативность и качество процесса общения зависят от уровня коммуникативных умений субъекта общения.

Анализ результатов научных исследований позволил нам выделить следующие коммуникативные умения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи:

- умение проявлять инициативу в общении;
- умение понимать и учитывать эмоциональное состояние сверстника и взрослого, рассказывать о нем;
- умение вести простой диалог со сверстником и взрослым;
- умение спокойно отстаивать свое мнение;
- умение договариваться, соотносить свои желания и стремления с интересами других людей;
- умение использовать вербальные и невербальные формы речевого общения.

Мы предполагаем, что данные коммуникативные умения возможно сформировать у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством организации коммуникативно-двигательной среды. Результаты проведенного исследования будут оформлены в следующей части нашей диссертации.

Глава 2. Экспериментальное исследование формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством коммуникативно-двигательной среды

2.1 Выявление уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

В соответствии с целью, гипотезой и задачами исследования нами был проведен констатирующий эксперимент, цель которого – выявить уровень сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в дошкольной образовательной организации.

Исследование проводилось на базе МБУ детского сада № 104 «Соловушка» городского округа Тольятти. На этапе констатации принимали участие 40 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи группы компенсирующей направленности: 20 детей экспериментальной группы и 20 детей контрольной группы. Список детей экспериментальной группы представлен в приложении А.

Для организации и проведения эксперимента на основе исследований Л.Г. Соловьевой, О.С. Павловой, О.Е. Грибовой, А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной, Б.Ф. Ломова и других ученых нами были выделены следующие коммуникативные умения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи:

- умение понимать и учитывать эмоциональное состояние сверстника и взрослого в процессе общения, рассказывать о нем;
- умение договариваться, соотносить свои желания и стремления с интересами других людей;
- умение вести простой диалог со сверстниками;

- умение выслушать другого человека, спокойно отстаивать свое мнение;
- умение использовать вербальные и невербальные формы речевого общения;
- умение проявлять инициативу в общении (ситуации).

Данные коммуникативные умения являются показателями уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

По каждому показателю выделяются уровни сформированности коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста: высокий, средний, низкий. Уровни определяются в зависимости от степени самостоятельности выполнения ребенком диагностического задания.

Высокий уровень – ребенок выполняет задание самостоятельно;

Средний уровень – ребенок выполняет задание с помощью или подсказки взрослого;

Низкий уровень – ребенок не выполняет задание даже с помощью и подсказки взрослого.

В соответствии с показателями нами был разработан комплекс диагностических методик, направленный на изучение уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в дошкольной образовательной организации: игровое задание «Пойми эмоции», проблемная ситуация «Подарок деду Морозу», игровое задание «Выбор», игровое задание «Теремок», игровое задание «Интервью».

Диагностические методики связывает единый сюжет, основанный на мультипликационном фильме «Вовка в тридевятом царстве». Педагог демонстрирует ребенку изображение мальчика Вовки из мультфильма «Вовка в тридевятом царстве», предлагает вспомнить и назвать мультфильм и его главного героя. Далее предлагает отправиться вместе с Вовкой в путешествие по сказкам.

Охарактеризуем методики и результаты диагностических исследований детей экспериментальной группы. Результаты диагностики детей контрольной группы представлены в приложении Б.

Диагностическая методика 1. Игровое задание «Пойми эмоции».

Цель: выявить умение детей понимать и учитывать эмоциональное состояние сверстника и взрослого в процессе общения, рассказывать о нем.

Материалы. Серия сюжетных картинок с изображением проблемных ситуаций (приложение В):

– картинка 1: Вовка и Буратино весело играют с мячом, Пьеро грустит в стороне;

– картинка 2: Карабас Барабас закрыл куклу из театра в клетке и не отпускает играть с Вовкой;

– картинка 3: Буратино и Вовка мячом разбили у Мальвины вазу с цветком;

– картинка 4. Вовка с Буратино разбросали инструменты папы Карло. Папа Карло их ругает;

– картинка 5. Лиса Алиса и Кот Базилио обедают в трактире, голодные Вовка с Буратино смотрят на них в окно.

Содержание. Исследование проводится в индивидуальной форме. Педагог сообщает ребенку о том, что Вовка попал в сказку «Приключение Буратино» и предлагает ребенку поочередно рассмотреть картинки с изображением героев сказки «Приключения Буратино» в различных эмоциональных ситуациях и ответить на вопросы:

– Кто изображен на картинке?

– Что происходит с героями сказки на картинке?

– Какое у каждого из них настроение? Почему ты так думаешь?

– Как ты относишься к происходящему? На твой взгляд, это добрая ситуация, или наоборот?

– Как бы поступил(а) ты, если бы присутствовал(а) при этой ситуации?

Критерии оценки результатов:

– высокий уровень – ребенок самостоятельно понимает и называет эмоциональное состояние сверстников и взрослых, объясняет причину их настроения, учитывает эмоциональное состояние окружающих при ситуации и выражает свое отношение к предложенной ситуации;

– средний уровень – ребенок понимает и объясняет эмоциональное состояние сверстников и взрослых с помощью взрослого, способен сопереживать, но не сразу учитывает их эмоциональное состояние при ситуации, проявляет стремление помочь или пожалеть другого человека при напоминании взрослого, выражает свое отношение к предложенной ситуации с небольшой подсказкой взрослого;

– низкий уровень – ребенок не определяет эмоциональное состояние сверстников и взрослых, не объясняет их причину, не учитывает эмоциональное состояние окружающих в предложенных ситуациях, на помощь взрослого не реагирует.

Количественные результаты диагностической методики представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты диагностической методики «Пойми эмоции»

Кол-во детей (чел/%)	Уровень сформированности умения детей понимать и учитывать эмоциональное состояние сверстника и взрослого в процессе общения, рассказывать о нем		
	ВУ	СУ	НУ
20 чел	0	12	8
100 %	0	60	40

Качественный анализ проведения диагностической методики показал следующие результаты.

Высокий уровень сформированности умения детей понимать и учитывать эмоциональное состояние сверстника и взрослого в процессе общения, рассказывать о нем не выявлен.

К среднему уровню были отнесены 60% детей (12 человек). Эти дети понимают эмоциональное состояние сверстников и взрослых, но объясняют

причины эмоционального состояния с небольшой помощью взрослого; не сразу учитывают эмоциональное состояние героев картинки при ситуации, выражают свое отношение к предложенной ситуации с небольшой подсказки взрослого.

Например, при рассматривании четвертой картинки Ангелина К. определила состояние мальчиков, как обиду на то, что папа Карло их ругает. На вопрос педагога: «Что бы ты чувствовала на месте мальчиков?» ответила, что ей стало бы стыдно. После чего отметила, что Буратино и Вовке тоже стыдно. Спросив Марину Б. о том, что бы она сделала, если бы оказалась в этой ситуации, девочка сначала ответила, что ничего бы не сделала. На вопрос педагога: «Ты бы тоже стояла и обижалась на папу Карло вместе с ребятами?» ответила, что она бы вместе с мальчиками все подмела и разложила по местам.

При рассматривании второй картинки Маргарита Р. самостоятельно определила настроение всех героев картинки, но в данной ситуации бездействовала. На предложение педагога помочь одному из героев картинки ответила, что открыла бы клетку и выпустила куклу. Рассматривая третью картинку, Маргарита Р. назвал ситуацию нехорошей, но делать бы ничего в данной ситуации не стала. На вопрос педагога: «Может быть нужна кому-нибудь помощь?», девочка сказала: «Я подмету».

Егор М. понимал и объяснял настроение героев сказки, но не всегда его учитывал в предложенных ситуациях. Например, на вопрос педагога к первой картинке: «Как бы ты поступил, если бы оказался в данной ситуации?», ответил: «Я бы играл, а Пьеро пусть грустит». На просьбу педагога встать на место Пьеро, Егор М. подумал и ответил: «Не надо грустить, пусть его позовут играть другие мальчики».

Низкий уровень выявлен у 40% детей (8 человек). Эти дети не смогли определить эмоциональное состояние сверстников и взрослых, не объяснили их причину, не учли эмоциональное состояние окружающих в предложенных ситуациях.

При рассматривании второй картинке Кирилл Ч. не смог сказать, как бы он повел себя в предложенной ситуации. При рассматривании третьей картинке Кирилл Ч. объяснил состояние мальчиков следующим образом: «Это плохая ситуация. Мальвина поругала мальчиков. Меня не поругают. Это не я разбил вазу». Не смог найти способ оказания помощи героям сказки. Также мальчик не учитывал эмоциональное состояние Буратино и Вовки, не проявлял к ним сочувствия: «Я бы их тоже поругал».

При работе с первой картинкой Настя Е. ответила, что она бы стала играть с Буратино и Вовкой в мяч. На вопрос педагога: «А как же Пьеро?», ответила: «Пусть стоит в стороне».

Диагностическая методика 2. Проблемная ситуация «Подарок Деду Морозу».

Цель: выявить умение договариваться, соотносить свои желания и стремления с интересами других людей.

Материалы. Один лист бумаги формата А4, одна коробочка цветных карандашей (6 цветов).

Содержание. Исследование проводится в парах. Педагог предлагает следующую ситуацию. Вовка попадает в сказку «Дед Мороз и лето». В сказке Дед Мороз в письме просит Вовку нарисовать картину о лете. Педагог предлагает детям помочь герою мультфильма и нарисовать такую картину. Результаты диагностической методики заносятся в протокол.

Критерии оценки результатов:

– высокий уровень – ребенок охотно взаимодействует с партнером, договаривается с ним о способах достижения цели перед началом деятельности и в процессе деятельности, соотносит свои желания и стремления с интересами партнера, учитывает действия партнера для достижения общей цели, готов оказать партнеру помощь;

– средний уровень – ребенок отвечает согласием на предложение взаимодействовать с партнером, договаривается с ним перед началом деятельности или в процессе деятельности с помощью взрослого, не всегда

соотносит свои желания и стремления с интересами партнера, при распределении материалов (лист бумаги, карандаши) требуется помощь взрослого; с помощью взрослого предлагает партнеру посильную помощь;

– низкий уровень – ребенок не может договариваться с партнером о предстоящей деятельности и в ее процессе даже с помощью взрослого, не уступает партнеру при распределении материалов, не соотносит свои желания и стремления с интересами партнера.

Количественные результаты данной диагностической методики представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты диагностической методики «Подарок Деду Морозу»

Кол-во детей (чел./%)	Уровень сформированности умения договариваться, соотносить свои желания и стремления с интересами других людей		
	ВУ	СУ	НУ
20 чел	0	8	12
100 %	0	40	60

Качественный анализ проведения диагностической методики показал следующие результаты.

Высокий уровень сформированности умения договариваться, соотносить свои желания и стремления с интересами других людей не выявлен.

40% детей (8 человек) показали средний уровень сформированности умения договариваться, соотносить свои желания и стремления с интересами партнера. Эти дети прислушиваются к мнению партнера, высказывают свои замыслы, договариваются с партнером в начале предстоящей деятельности или в ее процессе с помощью взрослого. Егор М. и Кира Б., предварительно не договорившись, начали рисовать молча каждый свой сюжет, но после напоминания взрослого о том, что рисунок должен быть совместным, стали договариваться о сюжете: «Может, цветы нарисуем?» (Егор М.), «Давай! Можно клумбу!» (Кира Б.). Марина Б. договорилась с партнером о сюжете в начале деятельности, но в дальнейшем рисовала отдельно от партнера,

только сообщая о предмете рисования: «Я рисую тюльпан», «Я рисую цветик-семицветик». Амир Б. в процессе рисования пытался договориться с партнером о дальнейших действиях: «Ваня, что ты рисуешь? Что бы нам в середине придумать?», но не получив ответа, стал рисовать свой сюжет. Настя Е. и Марина Б. в процессе рисования двигали большую часть листа бумаги на себя, но после просьбы партнера или взрослого уступить часть листа партнеру – двигали лист на середину. Амир Б. обратился к партнеру с просьбой: «Ваня, убери руку!» только после предложения взрослого.

Если карандаш нужного цвета находился у партнера, то дети брали карандаш другого цвета, даже если этот цвет не соответствовал рисунку. Но на предложение взрослого спросить нужный карандаш у партнера, дети стали обращаться к ним с просьбой поделиться карандашом: «Можно красный карандаш?» (Егор М.), «Сейчас» (Кира Б.). Марина Б., услышав предложение взрослого к ее партнеру спросить карандаш у Марины, сама отдала его, не дождавшись просьбы партнера.

60% детей (12 человек) показали низкий уровень сформированности умения договариваться с партнером, соотносить свои желания и стремления с интересами других людей. Эти дети не договариваются с партнером ни в начале предстоящей деятельности, ни в ее процессе даже с помощью взрослого (Антон Я., Ангелина К., Маргарита Р., Кирилл Ч., Ваня Ф.). Ангелина К. дорисовывала изображения за своего партнера, лишая его возможности рисования. На предложение взрослого разрешить мальчику тоже принять участие в рисовании, отвечала: «Он не умеет». Кирилл Ч. и Маргарита Р. начали рисовать общий сюжет сообща, но в процессе рисования Кирилл Ч. забрал карандаш у Маргариты Р., объяснив, что дым таким не бывает. Не уступают партнеру при распределении листа бумаги или карандашей, забирают инструменты себе (Ангелина К., Кирилл Ч., Андрей Я.), на просьбы взрослого не реагируют.

Диагностическая методика 3. Игровое задание «Выбор».

Цель: выявить умение детей выслушать другого человека, спокойно отстаивать свое мнение.

Материалы. Иллюстрация с изображением камня с надписями на развилке трех дорог (приложение Г).

Содержание. Исследование проводится с подгруппой детей. Педагог сообщает, что Вовка оказался в сказке возле камня на развилке трех дорог. На камне высечена надпись: «Налево пойдешь – в дремучий лес попадешь, направо пойдешь – на необитаемый остров попадешь, прямо пойдешь – в подводное царство попадешь» В какую сторону вы предложили бы отправиться Вовке? Обоснуйте свой ответ. Результаты исследования заносятся в протокол.

Критерии оценки результатов:

– высокий уровень – ребенок проявляет умение выслушать другого человека, не перебивает его, спокойно отстаивает свое мнение, обосновывает свой выбор, проявляет уважительное отношение к мнению другого человека;

– средний уровень – ребенок выслушивает мнение другого человека, но часто перебивает его, пытается навязать свое мнение, прислушивается к мнению другого человека с помощью взрослого;

– низкий уровень – ребенок не проявляет умения выслушать другого человека, перебивает его, не соглашается с его мнением, категорично настаивает на своем решении, не принимает участия в обсуждении.

Количественные результаты диагностической методики представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты диагностической методики «Выбор»

Кол-во детей (чел./%)	Уровень сформированности умения детей выслушать другого человека, спокойно отстаивать свое мнение		
	ВУ	СУ	НУ
20 чел	0	8	12
100 %	0	40	60

Качественный анализ проведения диагностической методики показал следующие результаты.

Высокий уровень сформированности умения детей выслушать другого человека, спокойно отстаивать свое мнение, не выявлен ни у одного ребенка.

Средний уровень сформированности умения детей выслушать другого человека, спокойно отстаивать свое мнение, выявлен у 40% детей (8 человек). Эти дети прислушиваются к мнению других людей, но в случае несогласия с ними начинают перебивать или спорить. На предложение Киры Б. идти на необитаемый остров, Амир Б. с ней не соглашается, перебивает девочку: «Нет! Надо идти в подводное царство!» На вопрос взрослого: «Почему ты так решил?», ребенок не нашел исчерпывающего ответа: «Просто!». На просьбу взрослого выслушать аргументы Киры Б., Амир Б. откликается и слушает девочку. Антон Я. и Марина Б. также выдвигают свои предложения, но не комментируют свой выбор, соглашаются с мнением других людей.

60% детей (12 человек) показали низкий уровень сформированности умения выслушать другого человека, спокойно отстаивать свое мнение. Эти дети громко спорят, критикуют выбор других, настаивают на своем мнении, при этом не обосновывают свой выбор (Кирилл Ч., Маргарита Р., Егор М., Ангелина К.). На предложение детей пойти в дремучий лес Кирилл Ч. громко спорил: «Заблудишься, надо идти на необитаемый остров». На просьбу взрослого выслушать всех детей не реагировал, в результате ответил: «Идите, а я пойду на остров». Ваня Ф. и Настя Е. не принимали участия в обсуждении выбора маршрута, на просьбы взрослого высказаться – не реагировали, соглашались с выбором сверстников.

Диагностическая методика 4. Игровое задание «Теремок».

Цель: выявить умение использовать вербальные и невербальные формы речевого общения.

Материалы. Предметные картинки с изображением животных: волк, лиса, медведь, лось, заяц, лягушка, мышь, кошка, петух, дятел.

Содержание. Исследование проводится с группой детей. На столе разложены картинки изображением вниз. Педагог сообщает детям о том, что Вовка оказался в сказке «Теремок». Но он не знает, кто в нем живет и просит вас рассказать о его жителях. Детям необходимо взять по одной картинке, не показывая ее остальным. Далее каждому ребенку по очереди предлагается при помощи невербальных форм общения показать животное, изображенное на картинке, а остальным детям – отгадать его; при помощи вербальных форм – рассказать о нем. Результаты исследования заносятся в протокол.

Критерии оценки результатов:

– высокий уровень – ребенок самостоятельно выбирает и использует невербальные формы речевого общения, при помощи мимики, жестов достоверно изображает животного, имитирует его повадки; самостоятельно рассказывает о животном;

– средний уровень – ребенок выбирает и использует невербальные формы речевого общения с помощью взрослого, не всегда достоверно изображает животного и его повадки, рассказывает о животном, опираясь на помощь взрослого;

– низкий уровень – ребенок не использует невербальные формы речевого общения даже с помощью взрослого, не достоверно изображает животного и его повадки, не рассказывает о животном даже с помощью воспитателя или отказывается о выполнения задания.

Количественные результаты диагностической методики представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты диагностической методики «Теремок».

Кол-во детей (чел./%)	Уровень сформированности умения детей использовать вербальные и невербальные формы речевого общения		
	ВУ	СУ	НУ
20 чел	0	8	12
100 %	0	40	60

Качественный анализ проведения диагностической методики показал следующие результаты.

Высокий уровень сформированности умения детей использовать вербальные и невербальные формы речевого общения не выявлен.

К среднему уровню были отнесены 40% детей (8 человек). Эти дети выбирают и используют невербальные формы речевого общения с помощью взрослого, не достоверно изображают животного и его повадки, выделяют одну-две самых ярких особенностей животного. Кирилл Ч. не смог самостоятельно изобразить зайца, только после вопроса взрослого: «Чем это животное отличается от остальных?», показал руками его длинные уши. На вопрос взрослого: «Как передвигается это животное?» – изобразил прыжки зайца на двух ногах. В основном, дети изображали способы передвижения животного (Егор Б., Марина Б., Настя Е.).

Егор М. недостоверно изображал прыжки лягушки, для того, чтобы дети узнали в нем лягушку – начал квакать. Настя Е. изобразила только походку лисы, но с помощью взрослого более полно охарактеризовала животное вербально: «Это лиса. Дикое животное. Живет в лесу. Она чистюля. Любит облизывать лапы. Рыжая». Вербальные формы речевого общения эти дети проявляли с опорой на вопросы взрослого.

Низкий уровень сформированности умения использовать вербальные и невербальные формы речевого общения выявлен у 60% детей (12 человек). Дети не похоже изображали внешний вид животных, их повадки (Ангелина К., Андрей Я., Ваня Ф.). Невербальные формы речевого общения заменяли вербальными (Кира Б.). Никто из детей не смог вербально описать животное даже с помощью воспитателя. Маргарита Р. и Антон Я. отказались от выполнения задания.

Диагностическая методика 5. Игровое задание «Интервью».

Цель: выявить умение детей вести простой диалог со сверстником и взрослым, проявлять инициативу в общении.

Содержание. Исследование проводится в индивидуальной форме. Педагог сообщает ребенку, что Вовка оказался в сказке «Приключения Незнайки», в которой Незнайка решил стать редактором газеты и выпустить первый номер газеты об их группе, но он почти ничего не знает о жизни детей в группе. Вовка хочет помочь Незнайке и предлагает ребенку стать корреспондентом этой газеты и собрать информацию о жизни детей в группе. Результаты исследования заносятся в протокол.

Критерии оценки результатов:

– высокий уровень – ребенок проявляет инициативу в общении, охотно выполняет задание, самостоятельно формулирует 3-5 развернутых вопросов, обращается с вопросами к нескольким сверстникам и взрослым;

– средний уровень – ребенок отличается недостаточной, но положительной активностью в общении, формулирует 2-3 кратких вопроса с помощью взрослого, обращается с вопросами к одному сверстнику или взрослому;

– низкий уровень – ребенок не вступает в общение, не проявляет активности, затрудняется в выполнении задания даже с помощью взрослого либо отказывается от выполнения задания.

Количественные результаты диагностической методики представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты диагностической методики «Интервью»

Кол-во детей (чел./%)	Уровень сформированности умения детей вести простой диалог со сверстником и взрослым			Уровень сформированности умения детей проявлять инициативу в общении		
	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ
20 чел	0	4	16	0	4	16
100 %	0	20	80	0	20	80

Качественный анализ проведения диагностической методики показал следующие результаты.

Высокого уровня сформированности умения детей вести простой диалог со сверстниками и взрослыми не выявлено, умения проявлять инициативу в общении не выявлено.

Средний уровень выявлен у 20 % детей (4 человек). Эти дети вступали в общение со сверстниками, формулировали вопросы о жизни детей в группе, обращались с вопросами к сверстникам и взрослым с помощью взрослого. Антон Я. по просьбе взрослого узнать, кто, чем занимается в группе, задавал вопросы сверстнику: «Что делают дети в группе?», «Чем занимается воспитатель?», «Чем занимается нянечка?», «Чем занимается заведующий?». С помощью взрослого обратился с вопросом к воспитателю: «Во что вы играете?». Ангелина К. к нескольким сверстникам обращалась с одинаковым вопросом: «С кем ты дружишь?» По просьбе взрослого узнать еще о чем-нибудь, спросила: «Какая у тебя любимая игрушка?», «Куда ты любишь ходить?»

Низкий уровень выявлен у 80% детей (16 человек). Эти дети не проявляли инициативы в общении, повторяли образцы вопросов за взрослым (Марина Б., Кира Б., Иван Ф., Кирилл Ч.). Маргарита Р., Егор М, Амир Б., Настя Е. не смогли сформулировать ни одного вопроса даже с помощью взрослого.

Сравнительные результаты констатирующего эксперимента представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Сравнительные результаты диагностики детей в констатирующем эксперименте

Диагностические методики	№1			№2			№3			№4			№5			Общий результат		
	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н
Уровень	0	1	8	0	8	1	0	8	1	0	8	1	0	4	1	0	8	1
Кол-во	0	2		0	2		0	2		0	2		0	6		0	2	
100 %	0	6	4	0	4	6	0	4	6	0	4	6	0	2	8	0	4	6
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Анализ результатов всех диагностических методик позволил выделить высокий, средний, низкий уровни сформированности коммуникативных умений у детей ЭГ. Результаты констатирующего эксперимента детей ЭГ представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 – Результаты констатирующего эксперимента в ЭГ

Высокий уровень сформированности коммуникативных умений у детей ЭГ не выявлен.

Средний уровень сформированности коммуникативных умений у детей ЭГ выявлен у 40 % (8 человек). Эти дети с помощью взрослого понимали и объясняли эмоциональное состояние сверстников и взрослых, проявляли чувства сопереживания и стремления помочь или пожалеть другого человека, адекватно выражали свое отношение к предложенной ситуации. В процессе взаимодействия с партнером договаривались о ходе деятельности с помощью взрослого, при этом не всегда соотносили свои желания и стремления с интересами партнера, при распределении необходимых материалов обращались за помощью к взрослому. Во время выслушивания мнения другого человека могли перебивать его, навязывать свое мнение, но с помощью взрослого считались с мнением собеседника. Использовали вербальные и невербальные формы общения с помощью взрослого, не проявляли достаточной активности в общении, вести простой диалог со сверстниками и взрослыми могли с помощью взрослого.

Низкий уровень сформированности коммуникативных умений у детей ЭГ выявлен у 60 % (12 человек). Эти дети не могли определить эмоциональное состояние сверстников и взрослых, оценить ситуацию с своей точки зрения. В процессе совместной деятельности со сверстником не договаривались о ходе деятельности, не соотносили свои желания и стремления с интересами партнера даже по просьбе взрослого. Во время высказывания другого человека могли перебить его речь, отвергнуть его намерения и навязать свое решение. На просьбы взрослого реагировали кратковременно или не реагировали вовсе. Не использовали формы вербального и невербального общения даже с помощью взрослого, копировали его действия и фразы. Не проявляли инициативы в общении, отказывались от выполнения задания.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил нам сделать вывод о необходимости проведения работы по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством коммуникативно-двигательной среды.

2.2 Содержание работы по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством коммуникативно-двигательной среды

Исходя из цели, гипотезы исследования и результатов констатирующего эксперимента нами была определена цель формирующего эксперимента – осуществить формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством коммуникативно-двигательной среды.

Программа формирующего эксперимента включала в себя два последовательно взаимосвязанных этапа:

- 1) информационно-обучающий;
- 2) действенно-развивающий.

Охарактеризуем особенности каждого этапа.

1. Информационно-обучающий этап. На данном этапе была организована работа с педагогами дошкольной организации и с детьми старшего дошкольного возраста лет с общим недоразвитием речи экспериментальной группы.

Охарактеризуем формы и содержание работы с педагогами.

С педагогами детей экспериментальной группы (два человека) было проведено анкетирование на предмет выявления представлений об использовании двигательного оборудования в качестве средства формирования у воспитанников коммуникативных умений (приложение Д).

В результате проведения анкетирования нами были сделаны выводы о том, что оба педагога используют двигательное оборудование исключительно в двигательной деятельности с целью развития у детей физических качеств и двигательных умений. В группе имеются такие виды нетрадиционного двигательного оборудования, как мишени, кольцебросы, горизонтальная дорожка-лесенка, подвесная дорожка-лесенка, различные виды массажеров и ковриков для профилактики плоскостопия. Данное оборудование обеими воспитателями используется по назначению в качестве развития у детей определенных видов движений: метания, бега, прыжков, ползания.

Таким образом, результаты анкетирования показали, что педагоги не используют возможности двигательного оборудования в коммуникативной деятельности детей для формирования у них коммуникативных умений. В связи с этим разработаны цель и задачи работы с педагогами.

Цель: формирование у педагогов представлений о способах организации коммуникативно-двигательной среды и вариантах использования нетрадиционного двигательного оборудования в процессе формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Задачи:

1. Формировать у педагогов представления о значимости и особенностях организации коммуникативно-двигательной среды для формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

2. Развивать практические умения педагогов по изготовлению нетрадиционного двигательного оборудования, использованию разных вариантов оборудования в процессе организации двигательной деятельности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

3. Формировать у педагогов представления о способах использования нетрадиционного двигательного оборудования в процессе формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Первый блок работы с педагогами был направлен на повышение уровня теоретических знаний педагогов по изучаемой проблеме.

С педагогами был проведен цикл консультаций, направленный на формирование у них представлений о значимости и особенностях организации коммуникативно-двигательной среды для формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Так, получив консультацию «Роль двигательного оборудования для формирования коммуникативных умений у детей с ОНР», у педагогов были расширены представления о том, что в качестве средства формирования коммуникативных умений у детей с общим недоразвитием речи возможно использовать двигательное оборудование. Раскрыты его возможности в процессе формирования таких умений, как умение договариваться о выборе необходимого двигательного инвентаря для выполнения двигательного задания, о способах выполнения задания, оказывать помощь и осуществлять взаимоконтроль выполнения задания.

Были приведены конкретные примеры двигательных заданий с использованием разного вида нетрадиционного двигательного оборудования,

направленные на формирование коммуникативных умений у детей. Например, в игре «Кольцеброс» нужно забросить на стержень кольцо бросом столько колец, сколько слогов в названном педагогом или другим ребенком слове; или назвать вежливое слово и забросить кольцо на стержень кольца бросом, побеждает тот ребенок, кто больше всех назвал вежливых слов и забросил колец.

Далее предлагалось педагогам самостоятельно придумать двигательное задание с использованием нетрадиционного двигательного оборудования. Оксана Евгеньевна Г. придумала следующие задания: определенным способом по договоренности прокатывать мяч друг другу между кеглями, поставленными в виде воротцев; одному ребенку задать арифметический пример, а другому решить его и метнуть мешочек в цифру-ответ на подвесной мишени с цифрами.

Татьяна Николаевна С. придумала для пары детей комплекс заданий, при выполнении которых детям нужно будет согласовать свои действия: перейти вдвоем через «болото» на трех «массажных ходулях», одна из которых будет общей; переплыть через «широкую реку» на общей лодке-«бревне»; пройти по горячему песку по кочкам, расположенным в три ряда, держась за руки.

Получив консультацию «Коммуникативные основы построения предметной среды физкультурного образования детей в дошкольной образовательной организации», у педагогов были сформированы представления о сущности, содержании и функциях педагогической коммуникации. Была рассмотрена модель коммуникативно-ориентированной среды физкультурного образования дошкольников, включающая в себя информационно-насыщенный мир физкультурного оборудования и способы передачи информации: звуковой, кинестетический, графический.

Например, звук колокольчика, прикрепленного воспитателем к дуге для подлезания, будет сигнализировать о допущенной детьми ошибке во время выполнения определенного вида подлезания; шевеление маятника в

центре мишени будет символизировать о меткости попадания в мишень; ориентиры зеленого, желтого и красного цвета – информировать об уровне сложности выполнения двигательного задания.

Умелое проектирование содержания коммуникативно-ориентированной среды физкультурного образования дошкольников, вариативное использование двигательного оборудования позволит педагогам организовать пространство для развития навыков коммуникативного общения детей со сверстниками и взрослыми.

После проведения консультации педагогам предлагалось расширить возможности имеющегося в группе двигательного оборудования в плане осуществления коммуникативного развития дошкольников.

Татьяна Николаевна С. предложила дополнить кегли кармашками, в которые можно вкладывать карточки с буквами, цифрами и другими изображениями для решения познавательных задач в сочетании с выполнениями движений. Например, предложить детям выполнить количество прыжков, соответствующее цифре в кармашке кегли. Такие кегли педагог предложила назвать «умные кегли».

Оксана Евгеньевна Г. предложила наклеить на «кочки» символы или картинки (например, картинки с изображением разного вида транспорта), разложить «кочки» по группе и предложить детям прыжки с «кочки» на «кочку» с определенным символом (например, воздушным транспортом).

В консультации «Специфика проектирования предметной среды физкультурного образования дошкольников» педагогами были рассмотрены разные подходы к принципам построения развивающей среды дошкольной образовательной организации, и, конкретно, к построению предметной среды по развитию движений детей дошкольного возраста. Также были рассмотрены типы двигательного оборудования и инвентаря, приемы повышения эффективности использования двигательного оборудования, критерии построения предметной среды физкультурного образования.

Следующий блок работы с педагогами направлен на развитие у них практических умений по изготовлению нетрадиционного двигательного оборудования и использования его в целях формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Работа данного блока проходила в форме мастер-классов.

На мастер-классе «Изготовление нетрадиционного двигательного оборудования» педагогам были показаны способы изготовления вертикальной мишени-лесенки, подвесной мишени, дорожки из обручей и другого оборудования, сделанного из бросового материала. Нами для педагогов были разработаны памятки с описанием технологии изготовления каждого нетрадиционного двигательного оборудования, используемых материалов, размеров, рекомендуемых упражнений.

Например, в памятке «Изготовление вертикальной мишени-лесенки» указывались цель и место использования данного оборудования, были даны точные размеры шнуров и их количество, места скрепления шнуров друг с другом, способы прикрепления данного оборудования к стене для его использования. Для полного понимания инструкции описание сопровождалось наглядными схемами. Далее предлагались варианты упражнений с использованием оборудования: бросание и ловля мяча друг другу, отбивание мяча ракеткой друг другу разными способами, ходьба и бег «змейкой» между висящими на шнуре мячами и другие.

На мастер-классе также педагогам предлагалось самостоятельно разработать и создать нетрадиционное двигательное оборудование. Татьяна Николаевна С. придумала такое оборудование, как балансир. Для его изготовления необходимо иметь твердый валик (диаметр 5-10 сантиметров, длина 35 сантиметров) и доску (длина 35 сантиметров и ширина 20 сантиметров), положенную на валик. Педагог объяснила, что использование «балансира», будет развивать координацию движений и ловкость ребенка дошкольного возраста. Татьяна Николаевна предложила варианты использования «балансира»: балансирование с разными положениями рук; в

парах друг против друга, держась за руки; так же в парах, держа общий предмет в руках и другие.

На мастер-классе «Варианты использования нетрадиционного двигательного оборудования в процессе формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи» педагогам были продемонстрированы варианты заданий для детей с использованием нетрадиционного двигательного оборудования, направленные на формирование у них умений согласованно выполнять определенные двигательные действия, договариваться о выборе оборудования, этапах выполнения задания.

После было предложено самостоятельно придумать и показать двигательные задания для детей, в ходе выполнения которых детям необходимо будет вступать в коммуникативное общение со сверстниками и взрослыми.

Педагогами была разработана картотека подвижных игр и упражнений с использованием нетрадиционного двигательного оборудования. Содержание картотеки представляет собой цель игры или упражнения, название необходимого двигательного оборудования, инструкцию к проведению игры или упражнения, возможность осуществления детьми коммуникативного взаимодействия (приложение Е).

Татьяна Николаевна С. разработала игру «Найди отгадку». Для организации игры необходимо использование «умных кеглей» с карточками-буквами. В ходе игры детям необходимо совместно отгадать загадку и выбить мешочком кегли, в кармашках которых есть буквы-отгадки. В процессе данной игры у детей будут формироваться умения договариваться, вести простой диалог. В качестве варианта данной игры Татьяна Николаевна предложила вкладывать в кармашки изображения животных для имитации их повадок, карточки с определенным набором точек для выполнения арифметических действий, пиктограммы выполнения физических упражнений для самостоятельной детской деятельности.

Оксана Евгеньевна Г. придумала игру «Мяч в ворота» с использованием вертикальной подвесной дорожки. Для организации игры детям необходимо разделиться на две команды, членам команды совместно придумать и выполнить задание с использованием данного оборудования и предложить его выполнить своим соперникам. Выигрывает команда, придумавшая наибольшее количество заданий.

Таким образом, цель работы с педагогами на информационно-обучающем этапе была достигнута: у педагогов сформированы теоретические знания и практические умения по организации коммуникативно-двигательной среды в процессе формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Охарактеризуем формы и содержание работы информационно-обучающего этапа с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Цель: формирование у детей представлений о коммуникативных умениях, вариантах использования нетрадиционного двигательного оборудования в процессе коммуникативной деятельности со сверстниками и взрослыми.

Задачи:

1. Формировать у детей представления об эффективных способах коммуникативного взаимодействия со взрослыми и сверстниками, нормах и правилах взаимоотношений с ними.

2. Формировать у детей представления о вариантах использования нетрадиционного двигательного оборудования в процессе организации двигательной деятельности.

3. Развивать у детей практические умения осуществления коммуникативного взаимодействия со взрослыми и сверстниками в процессе двигательной деятельности с использованием нетрадиционного двигательного оборудования.

Отметим, что на информационно-обучающем этапе педагог занимал активную позицию по отношению к детям. Первоочередно нами был проведен цикл занятий «Азбука общения», направленный на формирование у детей эффективных способов коммуникативного взаимодействия со взрослыми и сверстниками, представлений о нормах и правилах поведения с окружающими.

Данная работа состояла из двух блоков: «Давайте жить дружно!» и «Пойми меня».

Охарактеризуем особенности занятий каждого блока. Работа блока «Давайте жить дружно!» проводилась со всей группой экспериментируемых детей и была направлена на формирование представлений о понятиях «дружба», «взаимопомощь», «поддержка», «сочувствие». Структура каждого занятия включала в себя приветствие, основную часть, прощание. В основной части занятия детям предлагалось смоделировать игровые ситуации или выполнить определенные действия, проиграть сюжет и поразмышлять над сложившейся ситуацией.

Например, для проживания ситуации «Оля заболела», детям нужно было с помощью мимики и жестов показать, как у девочки болит горло и ей очень больно; как она грустит; как за ней ухаживает мама и как Оля радуется тому, что выздоровела. После выполнения упражнений на вопрос педагога: «Что вы чувствовали, когда показывали заболевшую девочку», Кира Б. и Марина Б. ответили, что им было грустно и хотелось поплакать; Егор М. испытывал жалость к Оле и желал, чтобы Оля быстрее вылечилась и пошла в садик; Антон Я. сказал, что ему хотелось погулять, но не разрешают; Ваня Ф. показал мимикой и жестами болевые ощущения в горле и объяснил, что так девочке Оле было больно.

На вопрос: «Что вы чувствовали, когда показывали маму, ухаживающую за больной дочкой», Рита Р. ответила, что мама боялась за дочку, вдруг она не будет пить таблетки и еще больше заболеет. Кирилл Ч. чувствовал, что маме жалко дочку, что она не хочет кушать и играть.

Марина Б. ответила, что маме было грустно, что Оля заболела. Егор М. сказал, что маме не хотелось, чтобы дочка болела.

На вопрос: «Что вы чувствовали, когда показывали радостную, здоровую девочку», все дети называли и показывали такие положительные эмоции, как радость, смех, веселье, удовольствие. Например, Антон Я. сказал, что теперь можно пойти погулять; Ангелина К. веселилась от того, что можно со всеми играть и не надо пить таблетки; Кира Б. чувствовала радость от выздоровления и возможности пойти в садик или в магазин. По окончании упражнения педагог помог детям сделать вывод о том, что другу нужно помогать в трудной ситуации, а чтобы понять человека, нужно мысленно встать на его место.

Подобным образом были обсуждены и проиграны такие ситуации, как «Какие чувства мешают дружить», «Кто такой настоящий друг».

В ходе проведения этих ситуаций дети пришли к выводу, что им не захочется дружить со злыми людьми (Ангелина К., Егор М.), жадными людьми (Кирилл Ч., Ваня Ф.), грустными и плаксивыми людьми (Кира Б., Егор М.), лгунами (Ангелина К., Амир Б.). Егор М. сказал: «Злой человек может всех обидеть, или что-нибудь отнять у других». Кира Б. ответила: «Хорошо играть с добрым другом, который всегда играет, а кто плачет всегда и обижается – тот не играет, и с ним тоже никто не играет». Амир Б. сказал: «Не хочется играть с мальчиком, который говорит, что даст динозавра поиграть, а сам все сам играет и не дает». Настоящим другом дети считают того, кто всегда в садике (Ангелина К., Кирилл Ч.), с кем хочется играть (Рита Р.), кто не будет над ребенком смеяться (Амир Б.), кто поделится игрушкой (Ваня Ф., Марина Б., Антон Я.), кто подождет, пока кто-то долго одевадается на прогулку или поможет застегнуть пуговицу» (Амир Б.).

Работа блока «Пойми меня» также проводилась со всей группой детей и была направлена на развитие у детей умения осознавать себя как члена команды, развитие желания сотрудничества, взаимопомощи и

взаимопонимания, умение чувствовать и уважать интересы и эмоции сверстников, а также спокойно высказывать свою точку зрения.

Основная часть занятий данного блока основывалась на динамичных игровых упражнениях и ситуациях, для выполнения или решения которых детям необходимо договориться, согласовать свои действия друг с другом и вместе прийти к результату.

Например, в упражнении «Рисунок по цепочке» детям нужно было нарисовать коллективный рисунок на определенную тему, после чего описать свои чувства от данного занятия.

Так, детям предлагалось нарисовать коллективный рисунок заболевшей Насте Б. и отправить ей этот рисунок по почте. Перед началом выполнения данного задания дети решили, что будут рисовать цветы в вазе, потому что девочки любят, когда им дарят цветы. Каждый ребенок по очереди подходил к мольберту и рисовал свой цветок в вазе.

В ходе выполнения упражнения дети, справлялись с поставленной задачей, корректировали деятельность друг друга. Например, когда Кирилл Ч. нарисовал облака и солнышко, Кира Б. напомнила: «Мы не облака рисуем. Цветы». Кирилл Ч. ответил: «Ну и что! Солнышко тоже можно. Для Насти». Дети согласились с мальчиком.

В упражнении «Звезда» детям нужно было создать с помощью сплетения рук большую звезду, после чего перемещаться по пространству группы, не изменяя формы фигуры. Задание выполнялось по подгруппам в количестве пяти человек. Во время выполнения этого задания дети регулировали движения друг друга. Так, Кирилл Ч. направлял движение фигуры: «Пойдемте к столу. Теперь в раздевалку». Маргарита Р. следила за сохранением целостности фигуры: «Амир, держи руку крепче». На предложение Антона Я.: «Давайте кружиться!», дети начали выполнять повороты в разные стороны, сталкиваясь друг с другом и размыкая руки. Тогда Антон Я. предложил: «Не так! Надо в одну сторону! Давайте,

держитесь!»). Дети снова объединились в фигуру «Звезда» и стали кружиться синхронно, следуя за направлением Антона Я.

В следующей части информационно-обучающего этапа мы провели цикл занятий обучающего вида «Важные помощники», направленный на развитие у детей практических умений вариативного использования нетрадиционного двигательного оборудования в двигательной деятельности. Для решения поставленных задач мы использовали оборудование, сделанное педагогами на мастер-классе.

Охарактеризуем методические особенности данных занятий на примере ознакомления детей с нетрадиционным оборудованием «кегли». Педагог показал детям изготовленные из бутылок кегли и спросил: «Каким образом можно использовать данное оборудование на физкультурном занятии?» Егор М. ответил, что кегли можно сбивать мячом. Ангелина К. предложила вариант перешагивания через них. Кира Б. сказала, что можно поставить рядом 2 кегли и пройти между ними. Ангелина К. предложила побегать между кеглями. Педагог расположил десять кеглей в ряд на равном расстоянии друг от друга и предложил детям придумать и показать двигательные упражнения с использованием данной дорожки.

Дети стали активно показывать известные им ранее разные виды ходьбы, бега, прыжков и ползания «змейкой» между кеглями. Все виды заданий предполагали индивидуальное участие детей. Далее педагог предложил детям вариант прокатывания мяча друг другу в парах, используя кегли в качестве воротцев. Для выполнения этого задания детям стало необходимо разделиться на пары, одному ребенку из пары взять мяч, совместно определить расстояние и исходное положение для выполнения задания и выполнить задание.

После этого педагог предложил детям самостоятельно придумать задания с использованием кеглей, выполнение которого предполагало бы наличие двух и более детей. Кирилл Ч. предложил пинать мяч ногой друг другу между кеглями, Маргарита Р. – катать мяч друг другу через воротца из

кеглей, Амир Б. предложил передавать кегли из рук в руки друг другу по цепочке, Кира Б. предложила в парах перешагивать через кегли, Ангелина К. предложила бегать наперегонки между кеглями. Все предлагаемые виды заданий были выполнены детьми.

Далее педагог обратил внимание детей на то, что у каждой кегли имеется прозрачный кармашек, в который можно вкладывать разные карточки. Например, если в кармашки вложить карточки с изображением цифр, то можно выполнить задания на решение арифметических примеров или на выбивание кегли под определенным номером.

Аналогично можно выполнить задания с использованием карточек с изображением букв: выбить кегли с обозначением гласных (согласных) звуков; кеглю, обозначающую определенный звук в начале, середине или конце слова; последовательность кеглей, обозначающих определенное слово. На вопрос педагога, какие еще карточки можно разместить в кармашках, Кира Б. предложила разместить карточки с изображением животных и пройти между кеглями как медведь или волк.

В результате педагог, совместно с детьми, условились, что в кармашки также можно вкладывать карточки с изображением стрелок для обозначения пространственных направлений, и карточки зеленого, желтого и красного цвета для обозначения трудности предстоящего задания или качества его выполнения. Таким кеглям было придумано название «умные» кегли.

Далее педагог предложил детям разделить на три команды по три человека для выполнения задания «Выбей слово». Перед каждой командой были поставлены «умные кегли» с набором букв в прозрачных кармашках. Командам были загаданы загадки, членам команды предстояло совместно их отгадать, определить звуки слова-отгадки и по очереди выбить мешочком кегли, которые обозначены этими звуками.

Члены первой команды одновременно разгадали загадку, Ангелина К. взяла на себя инициативу и первой выбила нужную кеглю, после чего намерилась выбить вторую кеглю. Иван Ф. напомнил, что нужно делать все

по очереди. На что Ангелина К. ответила: «Вдруг вы не попадете!». Иван Ф. сказал, что попадут и Ангелина К. отдала мешочек мальчику. Иван Ф., выбив кеглю, уступил очередь Марине Б..

В другой команде Егор М. сообщил детям, что будет бросать в букву «Ж», после чего поинтересовался, в какие буквы будут бросать другие члены команды. Настя Е. и Маргарита Р. распределили между собой кегли, в которые будут бросать мешочки.

Аналогично были проведены занятия с детьми по ознакомлению их с дорожкой-лесенкой, мишенью-лесенкой, подвесной мишенью, дорожкой из обручей.

В результате проведения цикла обучающих занятий «Важные помощники» дети научились по-разному использовать каждый вид нетрадиционного двигательного оборудования, а также комбинировать несколько видов для выполнения двигательных заданий; совместно с педагогом придумывать варианты его использования в парах или группах по несколько человек.

Следующей частью информационно-обучающего этапа работы с детьми экспериментальной группы был цикл игровых заданий «Спортивный баттл», направленный на формирование у детей умений договариваться, соотносить свои желания с желаниями других людей, вести диалог со сверстником.

Цикл состоял из трех заданий, для выполнения которых детям необходимо было объединиться в пары. Каждой паре предлагалось придумать задание с определенным нетрадиционным двигательным оборудованием, заранее подготовленным педагогом, и в порядке очереди выполнить это задание перед остальными игроками. Разрешалось использовать дополнительное оборудование при необходимости. Главным условием заданий являлось отсутствие повторов движений. Побеждала пара, показавшая наибольшее количество движений с предлагаемым оборудованием.

Для выполнения задания дети, объединенные в пару, придумывали и договаривались между собой о том, какие варианты использования оборудования можно показать и кто из них будет их показывать.

Раскроем особенности выполнения данных заданий на примере спортивного баттла «Школа дорожки-лесенки».

В начале выполнения игрового задания дети с помощью цветовой жеребьевки разделились на пары. Педагог предложил парам расположиться по периметру зала и придумать варианты выполнения заданий с нетрадиционным двигательным оборудованием «дорожка-лесенка», находящимся в центре зала. После сигнала пары вступали в общение.

Егор М. и Ваня Ф. совместно придумывали задания и по очереди их показывали. Кирилл Ч. и Кира Б. также придумывали задание вместе, но не могли решить, кто из них будет его показывать. На предложение педагога договориться об очередности, Кирилл Ч. предложил Кире Б.: «Давай сначала я покажу, потом – ты!». Кира Б. согласилась. Ангелина К. и Настя Е. решили показать движения в паре, но, не договорившись друг с другом, Ангелина К. показывала придуманные ей движения, а Настя Е. – стояла рядом. На обращение педагога к детям: «Почему так происходит? Что нужно сделать девочкам, чтобы показать упражнение вдвоем?», дети ответили, что им нужно сначала договориться, а потом показывать движение.

Аналогичным образом был организован и проведен «Спортивный баттл» с нетрадиционным двигательным оборудованием «кегли» и «дорожка из обручей».

Завершал информационно-обучающий этап цикл игровых заданий «Помоги другу», направленный на формирование умений у детей понимать и учитывать эмоциональное состояние сверстника и взрослого в процессе общения, проявлять инициативу в общении.

Охарактеризуем ход проведения данного цикла на примере игрового задания «Слепой и поводырь», направленного на формирование умений

детей понимать и учитывать эмоциональное состояние сверстника в процессе выполнения двигательного задания.

Задание выполнялось в парах. Педагог предлагал обоим детям завязать глаза повязкой, пройти по прямой с завязанными глазами, на сигнал «Стоп!» – остановиться. После педагог просил детей развязать глаза и рассказать о своих чувствах при ходьбе с завязанными глазами. Амир Б., Настя Е., Марина Б., Антон Я. ответили, что им было неприятно, они боялись упасть. Кирилл Ч., Ангелина К. рассказали о том, как они качались и им было неудобно, Ваня Ф. ждал, когда педагог скажет остановиться. Педагог вместе с детьми сделал вывод о том, что каждый из детей пережил неприятные чувства при выполнении задания.

На вопрос педагога: «Что вы почувствовали, когда развязали глаза?», Антон Я., Кира Б. назвали чувство радости, Ангелина К., Амир Б. – чувство облегчения, Кирилл Ч. сказал, что с закрытыми глазами больше ходить не будет.

Далее педагог разложил по залу «кочки» и предложил выполнить то же задание, но с условием, что ребенок с завязанными глазами («слепой») будет переходить на противоположный конец зала, а другой – «поводырь» – указывать ему направление таким образом, чтобы «слепой» при ходьбе не наткнулся на «кочки». Перед началом игры педагог напоминал о тех чувствах, которые дети испытывали при ходьбе с завязанными глазами. После дети менялись ролями.

По окончании задания педагог просил детей описать свои чувства в роли «слепого» и «поводыря». Маргарита Р., выступавшая в роли «слепого», рассказывала: «Я не хотела наступать на кочки. Боялась, что наступлю. Слушала Амира. Боялась идти». Амир Б., в свою очередь, рассказывал: «Я говорил ей, что надо идти туда. А она не шла. Я сказал, что надо повернуться направо. И тогда Рита пошла. Я думал, вдруг она не туда пойдет и наступит на кочку и упадет». Ангелина К. в роли «слепого» говорила: «Я не очень боялась. Я шла, куда говорил Антон. Когда он сказал перешагнуть, я

перешагнула. И все!». Антон Я. в роли «поводыря» рассказал о своих чувствах: «Я же говорил, куда надо идти! Она шла. Не наступала на «кочки». Правильно шла».

Кирилл Ч. в роли «поводыря» часто показывал направление движения руками и оперировал словами «туда», «не туда», «прямо». После напоминания педагога о том, что «слепой» не видит, а может только слышать, Кирилл Ч. стал правильно называть направления движения. Свои чувства описывал так: «Нельзя было ему наступать на «кочки». Он шел, как я скажу. Трудно говорить, куда идти. Чтоб не ошибся и не наступил. Он же с закрытыми глазами». Иван Ф., состоящий в паре с Кириллом Ч., описывал чувства так: «Думал, вдруг наступлю на «кочки». Шел, куда говорил Кирилл. Только не понимал иногда».

Далее педагог совместно с детьми сделал вывод о том, что при выполнении любого задания нужно учитывать чувства того человека, с кем это задание выполняешь.

В игровом задании «Пройди, не задень», направленном на формирование умения детей проявлять инициативу в общении, предлагалось ребенку выполнить подлезание из обруча в обруч «дорожки из обручей» так, чтобы не задеть частями тела колокольчика, подвязанного к верху обруча. Для выполнения этого задания ребенку необходимо было обратиться с просьбой к сверстнику или взрослому поддержать концы двигательного оборудования так, чтобы обручи находились в вертикальном положении.

Дети с помощью педагога учились обращаться с просьбой к взрослому или сверстнику о помощи. Кирилл Ч. и Егор М. самостоятельно обратились за помощью к сверстникам. Кирилл Ч. обратился к Антону Я.: «Подержи мне обручи, пожалуйста. Вот так, а я пройду под ними». Егор М. подошел к Амиру Б. с просьбой: «Мне надо подлезть в обручи, а их надо подержать. Подержи, пожалуйста. А потом я тебе подержу». Кира Б., Ангелина К., Рита Р. констатировали педагогу факт, что для выполнения этого задания нужно, чтобы им кто-то подержал дорожку из обручей. На предложение

педагога обратиться к кому-нибудь за помощью – просили сверстников держать оборудование.

Остальные дети приступили к заданию только после подсказки педагога об обращении за помощью к окружающим. Для точного выполнения условия в задании – подлезть, не задевая колокольчик – детям при необходимости также нужно было напоминать своему помощнику о том, что обручи надо держать прямо. Маргарита Р. просила сверстника: «Ровно держи. А то я дотронусь до колокольчика». Ангелина К. говорила: «не шевели. Держи прямо, что колокольчик не звенел». Дети выполняли просьбы сверстников.

Таким образом, на информационно-обучающем этапе у детей под руководством взрослого формировались представления о тех качествах личности, которые необходимы в процессе общения людей друг с другом: доброжелательность, взаимопомощь, умение принять позицию собеседника, умение договариваться о предстоящей деятельности и других. Совместно со взрослым научились вариативно использовать разные виды нетрадиционного двигательного оборудования в двигательной деятельности.

В результате проведенной работы дети пришли к выводу, что для выполнения парных или групповых двигательных заданий необходимо предварительно договориться друг с другом о выборе вида двигательного оборудования, его расположении, последовательности и очередности выполнения задания, проявляя коммуникативные умения в процессе общения со сверстниками и взрослыми.

Второй этап. Действенно-развивающий этап.

Цель: развитие у детей умения самостоятельно осуществлять коммуникативное взаимодействие со сверстниками и взрослыми посредством коммуникативно-двигательной среды.

Задачи:

1. Развивать у детей умение самостоятельно использовать нетрадиционное двигательное оборудование в двигательной деятельности.

2. Развивать у детей стремление проявлять коммуникативные умения со сверстниками и взрослыми в процессе выполнения двигательных заданий.

На действенно-развивающем этапе педагог осуществлял опосредованное руководство, занимал стимулирующую позицию, осуществляя помощь дифференцированно и индивидуально.

Охарактеризуем особенности проведения работы на данном этапе (приложение Ж).

В цикле проблемных ситуаций «На переправе» дети закрепляли умение вести диалог со сверстниками, договариваться друг с другом, выслушивать сверстника, спокойно отстаивать свое мнение в ходе решения проблемных ситуаций.

Первую ситуацию «На мосту» предлагалось решить детям в парах, остальные две – в подгруппах по пять человек.

Рассмотрим особенности данного цикла на примере проблемной ситуации «Расчистим дорогу от камней». Педагог предварительно готовил игровое поле: дорожка шириной 30 сантиметров, на середине дорожки кучкой расположены мешочки – «камни». Задание выполнялось в подгруппах по пять человек. Детям предлагалось пройти по узкому мосту через глубокую реку, преодолев препятствие.

Дети выдвигали следующие предположения выхода из ситуации: перепрыгнуть камни (Кира Б.), обойти камни (Кирилл Ч.), сбросить камни в воду (Ваня Ф.), сложить камни вдоль края моста и пройти боком (Кирилл Ч.), перелететь на воздушном шаре (Марина Б.). При попытке педагога развить каждую ситуацию до логического завершения проблемной ситуации дети приходили к выводу, что их варианты не являются оптимальными.

В процессе общения друг с другом дети не перебивали сверстников, заинтересованно слушали каждое предположение, спокойно отклоняли неудачные ответы, объясняя причину своего несогласия. Так, на предположение Кирилла Ч. обойти камни, Амир Б. сказал: «Мы не обойдем

все камни. Их много. Можно упасть в реку». На предложение Киры Б. пройти прямо по камням, Егор М. сказал: «Камни могут покатиться и упадем». Выслушав предложение Егора М. и Антона Я., дети пришли к выводу, что это самый оптимальный способ решения проблемы: встать детям на мосту друг за другом и передавать камни по цепочке от одного ребенка к другому, расчищая проход. Дети обыграли данную ситуацию, выполнив предложенные действия.

Далее мы предложили детям цикл словесных игровых заданий «Интервью» и «Магазин двигательного оборудования», направленных на развитие умений вести простой диалог со сверстниками. Задания выполнялись в парах.

Приведем пример игрового задания «Интервью». Педагог вводил каждую пару игроков в следующую ситуацию: на планету Земля приземлился инопланетянин и увидел у землянина непонятные предметы. Ему стало интересно, что это за предметы и для чего они нужны. Инопланетянин решил узнать у землянина все об этих предметах.

Далее детям предлагалось принять на себя роли инопланетянина и землянина и обыграть ситуацию. Землянам разрешалось брать любое нетрадиционное двигательное оборудование и выполнять с ним любые двигательные действия.

Дети, принявшие на себя роль инопланетянина, задавали землянину следующие вопросы: «Что это такое?», «Зачем это нужно? (Рита Р., Марина Б., Кирилл Ч.), «Как с ним играть?» (Кира Б.), «Куда его можно положить, чтобы поиграть?» (Рита Р.).

На каждый вопрос земляне давали ответы, чаще всего сопровождая их действиями. Так, Ваня Ф. рассказал о кеглях следующим образом: «Это кегли. Такие бутылочки. Их можно поставить на пол вот так (сопровождение слов действиями) и пройти мимо них (показ действия). Или пробежать. Можно поползть. Много можно сделать. Можно в них бросать мешочки. Отойти и бросить. Только надо попасть, чтобы кегли упали. Как в боулинге».

Марина Б. о кеглях рассказала инопланетянину так: «В них можно вставить буквы и собрать любое слово. Можно вставить цифры, решать примеры. Или картинки. Давай поиграем!» После этого Марина Б. вставила в кегли картинки с изображениями животных и сказала: «Моя кегля с лисой. Я буду бросать в нее. Ты куда будешь бросать? Хочешь, в медведя?» девочка предложила инопланетянину мешочек для метания и они начали метать мешочки в выбранные кегли.

Аналогично было организовано задание «Магазин двигательного оборудования», в котором детям предлагалось принять на себя роли покупателя и продавца и вести диалог о том или ином двигательном оборудовании в соответствии с взятой на себя ролью.

В цикле заданий «Где мы были, мы не скажем, а что делали – покажем» у детей формировались умения использовать вербальные и невербальные формы речевого общения. Задание выполнялось в парах. Предварительно педагог напомнил детям ранее известную им игру «Где мы были, мы не скажем, а что делали – покажем», и предложил изменить условия игры.

В измененной игре нужно было выполнить задания в соответствии с алгоритмом двигательной деятельности, представленной в карточке-схеме. Одному из детей педагог предлагал рассмотреть карточку с изображением алгоритма двигательной деятельности: пространственное расположение нетрадиционного двигательного оборудования и вид движения, которое нужно выполнить с использованием этого оборудования. Далее ребенку нужно было с помощью любых форм невербального общения (имитации движений, мимики, жестов) изобразить то, что нарисовано на карточке, а другому ребенку словесно объяснить его действия. После чего дети менялись ролями.

Так, содержание одной из карточек включало в себя изображение пяти кеглей, расположенных по прямой, и указание стрелочкой направления движения «змейкой» между кеглями. Егор М. с помощью рук показал форму кегли, с помощью имитации движений поставил их на пол в ряд, и выполнил

бег между воображаемыми кеглями. Антон Я. словесно комментировал каждое действие Егора М.: «Это, наверное, кегля. Поставить кеглю на пол. Опять поставить на пол. Еще одна кегля! Надо бежать между кеглями». После мальчики поменялись ролями.

Содержание другой карточки включало в себя изображение вертикальной мишени, расположенной на стене, и мешочек для метания вдаль, стрелкой указывалось направление броска мешочка. Маргарита Р. для изображения мишени подошла к стене, с помощью рук изобразила размеры и форму мишени, отошла от стены, изобразила тяжесть мешочка в руке и бросок его по мишени. Марина Б. комментировала действия Маргариты Р.: «Надо взять мешочек и бросить его в мишень».

Завершали действенно-развивающий этап физкультурное занятие, построенное на подвижных играх и развлечение «Путешествие на Луну», в которых дети экспериментальной группы закрепляли умения проявлять коммуникативные навыки с помощью использования нетрадиционного двигательного оборудования.

Рассмотрим особенности проведения данных форм.

Физкультурное занятие «В стране подвижных игр» проводилось со всей группой.

На протяжении всего занятия дети играли в подвижные игры, требующие проявления таких коммуникативных умений, как умение понимать эмоциональное состояние другого человека, использовать вербальные и невербальные формы речевого общения, договариваться, согласовывать свои действия и поведение с действиями и поведением другого человека.

В игре «Звери в лесу» педагог использовал нетрадиционное двигательное оборудование в качестве декораций леса: деревья, мосты, камни. Далее предложил детям принять на себя роль животных, которым, передвигаясь по лесу, нужно было общаться друг с другом на особом зверином языке в разных ситуациях.

Например, педагог сказал, что в лесу наступило утро, и зверям нужно поздороваться друг с другом. Ангелина К. и Настя Е. потерлись друг о друга лбами, Кирилл Ч. и Егор М. обнялись друг с другом, Кира Б. и Марина Б. поздоровались друг с другом за руки. Когда педагог сказал, что в лесу подул сильный ветер, Марина Б. и Рита Р. обнялись друг с другом, Амир Б. и Антон Я. взялись за руки и держались за «деревья». Кира Б. спряталась под «мостом», Кирилл Ч. раскачивался под напором ветра. Далее педагог предложил узнать зверям друг у друга, как дела. Ангелина К. поджимала плечи и кивала головой, Егор М. использовал мимику лица. Дети, которые затруднялись в выборе способов общения, повторяли за другими детьми.

В подвижной игре «Бабушка Маланья» ведущий придумывал и, используя невербальные формы речевого общения, показывал движения с использованием двигательного оборудования, а остальные дети комментировали его действия и повторяли движения.

Например, Егор М. в роли бабушки Маланьи действиями показал ходьбу с мешочком на голове с перешагиванием через «лестницу-дорожку», Кира Б. комментировала его действия: «Надо положить мешочек на голову и так идти и перешагивать лестницу-дорожку, чтобы не наступить». Кирилл Ч. показал прыжки через кегли, Рита Р. метала в кегли мешочки. Дети объясняли действия сверстников и повторяли их движения.

В подвижной игре «Лабиринт» с помощью дорожки-лесенки и кеглей был построен лабиринт. Для прохождения лабиринта дети делились на пары, вставали лицом друг к другу, держали друг друга за плечи. Далее пара начинала движение по лабиринту, первый ребенок в паре проходил лабиринт спиной вперед, а второй ребенок регулировал движение таким образом, чтобы напарник не споткнулся.

Кирилл Ч. направлял движение своего напарника следующим образом: «Просто иди. Теперь стой. Перешагни полоску, опять перешагни полоску. Их еще две. Это дорожка-лесенка. Все! Теперь вот так повернемся и пойдем через кегли змейкой». Кира Б. направляла напарника так: «Пойдем через

лесенку-дорожку. Она сзади. Перешагни. Не бойся. Мы не упадем. Перешагни. Теперь пойдём через кегли. Не смотри, а то споткнешься. Я тебя поведу».

В развлечении «Путешествие на Луну» дети закрепляли умение договариваться, соотносить свои желания и стремления с интересами других людей, вести простой диалог со сверстниками, спокойно отстаивать свое мнение, умение проявлять инициативу в общении (ситуации).

Педагог предложил детям отправиться в путешествие на Луну. На вопрос: «На каком транспортном средстве можно долететь до Луны?» все дети ответили, что долететь можно на ракете.

Педагог сообщила детям, что у них только две ракеты и два кислородных баллона в них. На вопрос «Как разместиться всем на двух ракетах?», дети ответили, что нужно разделиться на две команды. Педагог предложила детям самостоятельно разделиться на две команды таким образом, чтобы в командах было равное количество детей.

Дети разделились по принципу дружеских симпатий друг к другу, количество детей в командах было не равное. Для уравнивания количества членов команды Амир Б. предложил Ване Ф. перейти к ним в команду. Ваня Ф. согласился.

Далее педагог предложила командам выбрать одного капитана. В одной команде Кирилл Ч. выдвинул свою кандидатуру, члены команды согласились. В другой команде дети единогласно выбрали капитаном Егора М., обосновав свой выбор: «Пусть будет он». Во время полета на Луну на ракетах дети выполняли правила игры, самостоятельно контролируя друг друга.

По прилету детям предлагалась ситуация: на Луне начался метеоритный дождь, на поверхность Луны упали горячие осколки метеоритов (кегли). Спрятаться от метеоритного дождя можно в укрытии, которое находится на другой стороне площадки. Чтобы добежать до него и

не пострадать от метеоритного дождя, нужно спрятаться под защитным панцирем, но их только два.

В данной ситуации дети самостоятельно разделились на две команды. Егор М., капитан команды, взял защитный панцирь и сказал членам своей команды: «Давайте все спрячемся под панцирем и вместе пойдем в укрытие!» Когда члены команды Егора М. спрятались под панцирем, он спросил: «Никто не выглядывает? Смотрите, где осколки. Надо пройти и не наступить на них. Пошли!» Кирилл Ч., капитан другой команды, сказал: «Давайте тоже вместе спрячемся. Идите все сюда, держите панцирь. Надо близко встать, чтобы все поместились».

Во время перехода дети, стоящие под панцирем впереди, вели свою команду между осколками метеоритов. Кирилл Ч. вел команду, сопровождая действия такими словами: «Идите все за мной! Быстро! Сначала сюда. Теперь обойдем капли метеорита, не наступите на них!»

В следующей ситуации предлагалось продолжить путешествие по Луне, поверхность которой стала горячей после метеоритного дождя. Чтобы не обжечься, детям нужно было парами идти на луноходах. Для этого необходимо было договориться о том, с какой ноги начать движение и в каком темпе двигаться. Дети не могли начать движение, теряли равновесие, падали. После неудачных попыток идти синхронно на луноходе, они стали договариваться. Так, Егор М. предложил Ване Ф. идти «сначала этой ногой, потом этой»; Рита Р. предложила Марине Б. держаться за нее и делать так, как делает Рита Р.; Антон Я. и Ангелина К. решили шагать под счет.

Таким образом, договорившись в парах, дети выполнили задание, и попали в место на Луне, где много больших и глубоких кратеров. Педагог сообщила детям, что это препятствие можно преодолеть, пройдя по узким перешейкам. Но после метеоритного дождя начался сильный ураган и по одному идти опасно – сдует ветром. В данной ситуации Марина Б. и Ангелина К. взялись за руки и прошли преграду; Егор М., Ваня Ф., Антон Я., обнявшись за плечи, прошли по перешейку боковым шагом; Рита Р. решила

пройти одна, но дети ей напомнили, что ее сдует ветром. Амир Б. предложил «присесть от ветра, держаться друг за друга и так идти». Дети согласились, но при выполнении перехода таким способом, теряли равновесие и разъединялись. Кира Б. предложила «встать друг за другом, взяться за веревку и потихоньку пойти». Препятствие было преодолено.

Далее педагог предложила возвращаться на планету Земля, так как кислорода уже осталось мало. Но после метеоритного дождя ракеты пришли в негодность. На вопрос: «Как быть?» дети отвечали, что пешком не дойдут (Егор М.), все погибнут (Рита Р.), останемся здесь (Марина Б.), сделать новую ракету из того, что есть (Кирилл Ч.). Дети приняли его решение и стали делать ракеты каждый себе. Но педагог напомнила, что у них только два кислородных баллона и ракеты тоже должно быть только две. Тогда дети самостоятельно разделись на две команды и совместно стали конструировать ракеты из имеющегося нетрадиционного оборудования. В данной ситуации споров у детей не возникало, так как мотив отправиться на Землю был сильнее, дети принимали каждое оптимальное решение сверстников.

Таким образом, проведение формирующего эксперимента позволило нам сформировать у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи коммуникативные умения посредством нетрадиционного двигательного оборудования. Для выявления количественных и качественных изменений в уровне сформированности коммуникативных умений, нами был проведен контрольный эксперимент.

2.3 Изучение динамики уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

С целью выявления динамики уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи нами был проведен контрольный эксперимент.

Контрольный эксперимент проводился по диагностическим методикам, используемым в констатирующем эксперименте. Результаты также оценивались по показателям констатирующего эксперимента. Для проявления интереса детей и во избежание дублирования заданий в диагностической методике 2 «Подарок деду Морозу» была изменена тема рисунка на «На улицах города».

Количественные результаты контрольного эксперимента в экспериментальной и контрольной группах представлены в приложении 3.

Охарактеризуем количественные и качественные результаты контрольного эксперимента в ЭГ и КГ.

При проведении диагностической методики 1 «Пойми эмоции», направленной на выявление умения детей понимать и учитывать эмоциональное состояние сверстника и взрослого в процессе общения, рассказывать о нем в ЭГ были получены следующие результаты: высокий уровень составил 40% (8 человек), средний уровень снизился на 20% (4 человека) и составил 40% (8 человек), низкий уровень снизился на 20% (4 человека) и составил 20% (4 человека).

Дети, по результатам констатирующего эксперимента находившиеся на среднем уровне, в контрольном эксперименте стали не только самостоятельно понимать эмоциональное состояние сверстников и взрослых, но и объяснять причины проявления разных эмоций у героев картинки и выражать свое отношение к предложенной ситуации.

Например, в констатирующем эксперименте дети определяли эмоциональное состояние героев картинки с помощью наводящих вопросов взрослого, а на контрольном этапе определяли эмоциональное состояние самостоятельно и объясняли причину настроения всех героев картинок (Ангелина К., Маргарита Р.); правильно оценивали поступки героев и предлагали оптимальный выход из ситуации (Егор М., Ангелина К., Марина Б., Маргарита Р.).

Так, на вопрос педагога к четвертой картинке: «Как бы ты поступила, если бы оказалась в данной ситуации», Ангелина К. ответила: «Я бы все убрала за мальчиков, чтобы их не ругали. Пусть меня поругают». На этот же вопрос педагога к третьей картинке Ангелина К. ответила: «Я бы нашла другую вазу и другой цветок и подарила бы Мальвине. Порадовала бы ее». В констатирующем эксперименте Егор М. учитывал состояние героев сказки с помощью взрослого, а в контрольном эксперименте самостоятельно предлагал выход из неприятных ситуаций и способы помощи: «Я бы угостил Вовку и Буратино едой».

Дети, находившиеся на низком уровне констатирующего эксперимента, не могли выполнить предложенное диагностическое задание даже с помощью наводящих вопросов взрослого, а в контрольном эксперименте самостоятельно понимали и с помощью взрослого объясняли эмоциональное состояние героев картинок (Кирилл Ч., Ваня Ф.), проявляли к ним чувство сопереживания и стремление помочь при напоминании взрослого (Настя Е., Амир Б.), с подсказкой взрослого находили наиболее оптимальный выход из сложившейся ситуации (Антон Я., Настя Е., Амир Б.).

Например, при рассматривании третьей картинки на вопрос педагога: «Как бы ты поступил, если бы оказался в данной ситуации?», Амир Б. ответил: «Я бы поднял цветок. А Буратино и Вовку не поругал бы. Им надо сказать, чтобы вместе убрали вазу и купили новый цветок. Мальвина их похвалит».

В то же время результаты контрольного эксперимента КГ показали незначительную динамику, изменения произошли за счет перехода двоих детей с низкого уровня на средний: высокий уровень по прежнему не выявлен, низкий уровень снизился на 20% (4 человека) и составил 30% (6 человек), средний уровень повысился на 20% (4 человека) и составил 70% (14 человек). Валя Б. и Юля К. с помощью взрослого понимали и объясняли эмоциональное состояние сверстников и взрослых, проявляли стремление помочь или пожалеть другого человека также при напоминании взрослого.

При проведении диагностической методики 2 «Подарок Деду Морозу», направленной на выявление умения договариваться, соотносить свои желания и стремления с интересами других людей, в ЭГ были получены следующие результаты: высокий уровень составил 30% (6 человек), средний уровень повысился на 10% (2 человека) и составил 50% (10 человек), низкий уровень снизился на 40% (8 человек) и составил 20% (4 человека).

Дети ЭГ, по результатам контрольного эксперимента повысившие свой уровень со среднего до высокого, охотно взаимодействовали с партнером, договаривались с ним о способах достижения цели, учитывали желания и интересы партнера, оказывали ему помощь в процессе деятельности.

Например, в констатирующем эксперименте дети договаривались о сюжете общего рисунка только после подсказки взрослого, а в контрольном эксперименте самостоятельно договаривались о сюжете рисунка перед началом деятельности и в ее процессе, учитывали желание партнера при выборе сюжета.

Так, Егор М. предлагал сюжет рисунка перед началом деятельности, спрашивая согласие партнера: «Можно нарисовать дом и рядом дорогу и светофор. Давай? Ты рисуешь дом здесь. А я буду рисовать светофор. Ладно?» Кира Б. во время совместной деятельности подсказывала партнеру, какой цвет лучше взять и помогала ему дорисовывать детали рисунка. Направляла деятельность партнера: «Мы не цветы рисуем, а светофор. Не надо цветы. Давай дорогу нарисуем». Кира Б., Егор М. уступали партнеру карандаши или договаривались об очередности их использования, помогали выбрать цвет карандаша.

Дети ЭГ, не проявившие на этапе констатирующего эксперимента умений договариваться друг с другом и соотносить свои желания с желаниями партнера, в контрольном эксперименте охотно соглашались взаимодействовать с ним (Ваня Ф., Антон Я.); с помощью взрослого договаривались о сюжете рисунка в начале и в процессе деятельности (Ваня Ф., Маргарита Р., Кирилл Ч.); уступали карандаш партнеру (Кирилл Ч.,

Маргарита Р.); по просьбе взрослого помогали партнеру в изображении предметов и деталей рисунка (Ангелина К.).

Вместе с тем, результаты контрольного эксперимента КГ показали незначительные изменения: высокий уровень по прежнему не выявлен, низкий уровень снизился на 20% (4 ребенка) и составил 50% (10 человек), средний уровень повысился на 20% (4 ребенка) и составил 50% (10 человек). Валя Б. и Юля К. с помощью взрослого договаривались о предстоящей деятельности, по предложению взрослого соотносили свои желания с желаниями партнера, уступали карандаши друг другу и равномерно делили пространство листа бумаги в процессе рисования.

При проведении диагностической методики 3 «Выбор», направленной на выявление умения детей выслушать друг друга, спокойно отстаивать свое мнение, в ЭГ были получены следующие результаты: высокий уровень составил 40% (8 человек), низкий уровень снизился на 40% (8 человек) и составил 20% (4 человека), средний уровень остался прежним – 40% (8 человек).

Дети ЭГ, на контрольном этапе эксперимента повысившие свой уровень со среднего до высокого, стали проявлять умение выслушать другого человека, не перебивать его, спокойно отстаивать свое мнение, уважать мнение другого человека.

Например, дети стали терпеливо выслушивать мнение сверстника, интересуясь причиной его выбора: «Зачем в дремучий лес? Там заблудишься!» (Амир Б.); спокойно и обоснованно доказывать свою точку зрения: «В подводное царство лучше идти, там не страшно. В дремучем лесу страшно. Можно потеряться. Там грибы ядовитые.» (Егор М.); предлагать идти в любую сторону, только вместе, чтоб не было страшно и помогать друг другу (Кира Б.).

Дети ЭГ, имевшие в констатирующем эксперименте низкий уровень, на этапе контрольного среза с помощью взрослого проявляли умение выслушивать сверстника, отстаивать свое мнение. Так, Маргарита Р.

перебивала Ангелину К., не соглашаясь с ее мнением, но после просьбы взрослого прислушаться к сверстнице, ответила, что пусть Ангелина К. сначала скажет, а потом послушают ее. Ваня Ф. на этапе констатирующего эксперимента не принимал участия в обсуждении выбора маршрута, в контрольном эксперименте по просьбе взрослого вступал в обсуждение, высказывая свое мнение: «Я хочу на необитаемый остров. Там никто не был. Можно сходить». Кирилл Ч. начинал перебивать сверстников, но после замечания взрослого более сдержанно отстаивал свое мнение, предлагал всем выслушать его обоснование идти на необитаемый остров. Марина Б. и Настя Е. не принимали участия в обсуждении выбора маршрута, на просьбы взрослого не реагировали.

По результатам контрольного эксперимента в КГ изменений нет.

При проведении диагностической методики 4 «Теремок», направленной на выявление умения детей использовать вербальные и невербальные формы речевого общения, в ЭГ были получены следующие результаты: высокий уровень составил 30% (6 человек); средний уровень остался без изменений – 40% (8 человек); низкий уровень снизился на 30% (6 человек) и составил 30% (6 человек).

Дети ЭГ, на контрольном этапе повысившие свой уровень со среднего до высокого, стали самостоятельно выбирать и использовать невербальные формы речевого общения. Например, показывали способы передвижения животных (Кирилл Ч., Марина Б.), отличительные особенности строения тела животных (Кирилл Ч., Марина Б., Егор М.), охарактеризовали животное с помощью мимики (Егор М., Кирилл Ч.).

Также эти дети с помощью вербальных форм речевого общения самостоятельно описали особенности изображаемого животного: внешний вид, повадки, употребляемую пищу. Дети, повысившие свой уровень до среднего, стали использовать формы невербального общения с помощью взрослого. Например, показали особенности передвижения лисы и лягушки (Рита Р., Антон Я.), строения тела зайца, дятла (Ангелина К., Кира Б.).

Результаты контрольного эксперимента КГ показали следующее: высокий уровень не выявлен, средний уровень повысился на 10% (2 человека) и составил 40% (8 человек), низкий уровень снизился на 10% (2 человека) и составил 60% (12 человек).

При проведении диагностической методики 5 «Интервью», направленной на выявление умения вести простой диалог со сверстниками и взрослыми, проявлять инициативу в общении в ЭК мы получили следующие результаты: высокий уровень составил 30% (6 человек), средний уровень повысился на 30% (6 человек) и составил 50% (10 человек), низкий уровень снизился на 60% (12 человек) и составил 20% (4 человека).

Дети ЭГ, по результатам контрольного эксперимента повысившие свой уровень со среднего до высокого, на этапе констатации самостоятельно справлялись с заданием. Они проявляли инициативу в общении, достаточно легко вступали в коммуникативное взаимодействие, обращаясь к нескольким сверстникам с вопросами об их жизни в группе (Егор М., Ангелина К., Антон Я.). Самостоятельно формулировали вопросы к сверстникам: «Почему тебе нравится в группе? Что тебе нравится в группе? С кем ты дружишь» (Егор М.); «С кем ты ходишь в садик? Ты приносишь игрушки в садик? Ты хочешь спать в садике?» (Ангелина К.).

Дети, повысившие свой уровень с низкого до среднего, с помощью взрослого подбирали тематику вопросов и обращались с ними к детям. Задавали одинаковые вопросы всем опрашиваемым детям (Амир Б., Рита Р., Кирилл Ч.).

Марина Б. и Настя Е. с заданием не справились даже с помощью взрослого.

Вместе с тем, результаты контрольного эксперимента КГ показали незначительную динамику: высокий уровень не выявлен, средний уровень повысился на 10% (2 человека) и составил 40% (8 человек), низкий уровень снизился на 10% (2 человека) и составил 60% (12 человек).

Количественные результаты контрольного эксперимента детей ЭГ представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Количественные результаты контрольного эксперимента детей ЭГ

Диагностические методики	№1			№2			№3			№4			№5			Общий результат		
	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н
Уровень Кол-во	8	10	2	6	10	4	8	8	4	6	8	6	6	10	4	6	10	4
100 %	40	50	10	30	50	20	40	40	20	30	40	30	30	50	20	30	50	20

Количественный анализ результатов контрольного эксперимента показал, что высокий уровень сформированности коммуникативных умений у детей ЭГ составил 30 % (6 человек). Средний уровень сформированности коммуникативных умений у детей ЭГ выявлен у 50 % (10 человек). Низкий уровень составил 20% (4 человека).

Результаты всех диагностических методик контрольного эксперимента детей ЭГ представлены на рисунке 2.



Рисунок 2 – Результаты контрольного эксперимента детей ЭГ

Рассмотрим сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов детей ЭГ и КГ.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов детей ЭГ представлены на рисунке 3.

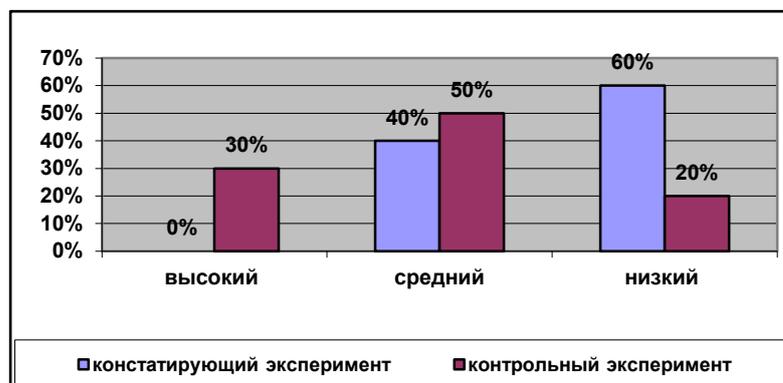


Рисунок 3 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов детей ЭГ

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов детей ЭГ показали, что произошла положительная динамика в уровне сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Появился высокий уровень сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста, он составил 30% детей (6 человек), низкий уровень уменьшился на 40% детей (8 человек) и составил 20 % детей (4 человека).

Полученные положительные результаты детей ЭГ доказывают наиболее удачный, интересный, доступный детям старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи выбор заданий в формирующем эксперименте по формированию коммуникативных умений. Дети самостоятельно или с помощью стали понимать и учитывать эмоциональное состояние взрослых и сверстников в процессе общения, договариваться о предстоящей деятельности или в ее процессе, соотносить свои желания с желаниями и интересами других людей, способны выслушать человека, спокойно отстаивать свое мнение, вести простой диалог, проявлять инициативу в общении.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов детей КГ представлены на рисунке 4.

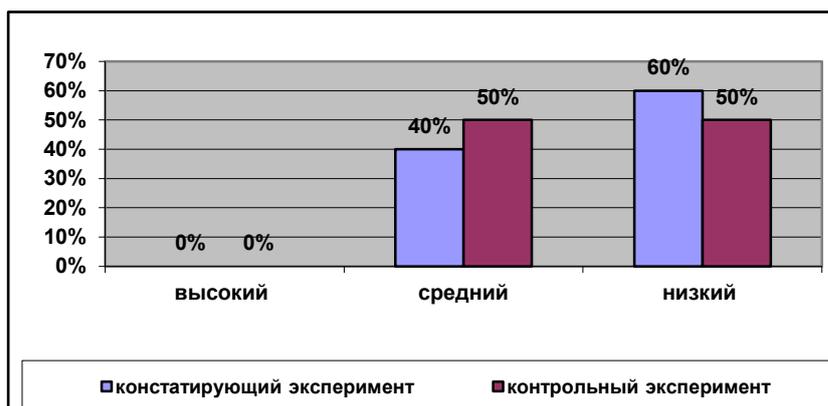


Рисунок 4 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов детей КГ

Сравнительный анализ результатов всех методик констатирующего и контрольного экспериментов в КГ показал незначительную динамику. Высокий уровень не выявлен. Средний уровень повысился на 10% (2 человека) и составил 50% (10 человек), низкий уровень снизился на 10 % (2 человека) и составил 50% (10 человек).

При проведении контрольного эксперимента мы отметили, что дети контрольной группы проявляли те же особенности, что и на этапе констатации: не всегда правильно определяли эмоциональное состояние взрослого и сверстника и не учитывали его в процессе общения, в процессе взаимодействия с партнером договаривались о ходе деятельности с помощью взрослого или не договаривались вовсе, не всегда соотносили свои желания и стремления с интересами партнера, использовали вербальные и невербальные формы общения с помощью взрослого, не проявляли достаточной активности в общении.

Таким образом, сравнительные результаты контрольного эксперимента позволил нам сделать вывод о положительном воздействии коммуникативно-двигательной среды на процесс формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, и подтверждают правильность выдвинутой нами гипотезы.

Выводы по второй главе

Во второй главе магистерской диссертации раскрыты организация и проведение экспериментальной работы по формированию у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи коммуникативных умений средствами коммуникативно-двигательной среды.

Для организации и проведения констатирующего эксперимента нами были выделены коммуникативные умения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, являющиеся показателями уровня сформированности коммуникативных умений. По каждому показателю выделялись уровни сформированности коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста: высокий, средний, низкий. Уровни определялись в зависимости от степени самостоятельности выполнения ребенком диагностического задания. В соответствии с показателями нами был разработан комплекс диагностических методик, позволяющий изучить уровень сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в дошкольной образовательной организации.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что исследуемые дети не способны проявлять коммуникативные умения самостоятельно (0 % детей), 40% детей проявляют данные умения с помощью и подсказки взрослого, 60 % детей не могут коммуникативно взаимодействовать со взрослыми и сверстниками даже с опорой на помощь и подсказку взрослого. Полученные нами результаты свидетельствовали о необходимости проведения специально организованной работы по формированию коммуникативных умений у исследуемых детей.

Формирующий эксперимент был направлен на разработку комплекса мероприятий по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, а также экспериментальную проверку выдвинутой гипотезы. Нами были определены

этапы формирующего эксперимента, разработаны формы работы с педагогами и детьми экспериментальной группы, их содержание в соответствии с выделенными этапами.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов показали, что произошла положительная динамика в уровне сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Появился высокий уровень сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста, он составил 30% детей, низкий уровень уменьшился на 40% детей и составил 20 % детей.

Таким образом, сравнительные результаты контрольного эксперимента позволили нам сделать вывод о положительном воздействии коммуникативно-двигательной среды на процесс формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и подтверждают правильность выдвинутой нами гипотезы.

Заключение

Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста является предметом разговора и исследований психологов, педагогов и лингвистов. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что значимость данной проблемы, ее актуальность повышается, когда речь идет о детях с проблемами в речевом развитии. Недоразвитие речи связано с нарушением компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне при нормальном слухе и интеллекте.

Исследование показало необходимость поиска средств, способствующих формированию коммуникативных умений у детей дошкольного возраста. Одним из таких средств является коммуникативно-двигательная среда.

Исходя из анализа подходов научных исследователей С.Л. Новоселовой, В.А. Петровского, О.В. Дыбиной, А.А. Ошкиной и других к понятию и специфике организации развивающей предметно-пространственной среды в дошкольных организациях мы определили коммуникативно-двигательную среду как среду, способствующую формированию коммуникативных умений, расширению опыта эмоционально-практического взаимодействия дошкольников со сверстниками средствами правильно подобранного и рационально используемого двигательного оборудования. Мы выделили и охарактеризовали принципы создания коммуникативно-двигательной среды и ее компоненты.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи слабо сформированы умения понимать чувства и эмоции окружающих людей, учитывать их настроение в процессе общения, вести диалог с собеседником, слушая и не перебивая его. Дети не могут договариваться при взаимодействии с партнером, прислушиваться к его мнению и желаниям.

Дошкольники не проявляют активности в общении, недостаточно владеют вербальными и невербальными формами общения.

Формирующий эксперимент доказал важность поэтапной организации работы с педагогами и детьми: повышение уровня теоретических знаний и практических умений педагогов по использованию нетрадиционного двигательного оборудования в процессе формирования у детей старшего дошкольного возраста коммуникативных умений; обучение детей навыкам коммуникативного взаимодействия со взрослыми и сверстниками в совместной деятельности с использованием нетрадиционного двигательного оборудования; закрепление полученных навыков в самостоятельной деятельности.

Результаты контрольного среза показали, что дети стали не только понимать эмоциональное состояние взрослых и сверстников, но и учитывать его в процессе общения. Дошкольники научились договариваться друг с другом о предстоящей совместной деятельности и в ее процессе. Во время взаимодействия прислушиваются к мнению своего партнера, учитывают его желания, избегают конфликта, тактично стараются доказать свою точку зрения.

Дошкольники стали инициативны в общении, в процессе диалога не перебивают собеседника. Кроме вербальных форм речевого общения активно стали использовать невербальные формы.

Таким образом, достигнута цель исследования, решены все поставленные задачи, получены теоретические и экспериментальные данные, подтверждающие выдвинутую гипотезу.

Список используемой литературы

1. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»
2. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды : Т. 2 [Текст] / под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, Н.В. Кузьминой. – 1980. – 286 с.
3. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст] : учебник для высших учебных заведений 5-е изд., испр. и доп / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 364 с.
4. Антонова, Т.В. Роль общения в регулировании отношений детей дошкольного возраста в игре [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.В. Антонова. – М., 1983. – 23 с.
5. Богуславская, З.М. Индивидуальные различия в процессе общения со взрослыми у детей дошкольного возраста [Текст] / З.М. Богуславская // Материалы III Всесоюзного съезда Общества психологов СССР. М. : Просвещение. – 1965. – Т.2. – С. 12–25.
6. Бычкова, С.С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников [Текст] /С.С. Бычкова. – М. : АРКТИ, 2002. – 96 с.
7. Волков, Б.С. Психология общения в детском возрасте. Практическое пособие. 2–е изд., испр. и доп. [Текст] / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 240 с.
8. Воронова, А.П. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. (Для детей от 3-6 лет) [Текст] / А.П. Воронова, О.В. Заширинская, Т.А.Нилова, Л.М.Шипицына.– СПб. : Изд – во Детство – Пресс, 2007. – 384 с.
9. Востокова, Н.Н. Общение как средство развития речи у дошкольников с ОНР [Текст] / Н.Н. Востокова // Практический психолог и логопед в школе и ДОУ. – 2013. – № 1. – С. 62–68.

10. Гаркуша, Ю.Ф. Особенности общения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / Ю.Ф. Гаркуша, В.В. Коржевина. – М. : Московский социальный институт, 2001. – 294 с.
11. Грибова, О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией [Текст] // Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 7–16.
12. Дмитриев, А.А. Особенности коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / А.А. Дмитриев, Е.В. Ковылова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2009. – № 5. – С. 52–56.
13. Дудьев, В.П. Развитие невербальной коммуникации у дошкольников с ОНР [Текст] / В. П. Дудьев // Логопед в детском саду. – 2006. – №2. – С. 16–19.
14. Дыбина, О.В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Пособие для воспитателей и учителей начальных классов. Для работы с детьми 5-7 лет [Текст] / О.В. Дыбина, С.Е. Анфисова, И.В. Груздова, А.Ю. Кузина. – М. : Мозаика – Синтез, 2010. – 64 с.
15. Дыбина, О.В. Предметно-пространственная среда интегрированной деятельности детей дошкольного возраста: понятие, принципы, компоненты [Текст] / О.В. Дыбина, О.П. Болотникова, А.Ю. Козлова, Е.А. Сидякина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета – 2014. – № 1 (27). – С. 220–223.
16. Дыбина, О.В. Формирование коммуникативных умений у детей с общим недоразвитием речи посредством двигательной-коммуникативной среды [Текст] / О.В. Дыбина // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 14. – С. 140–144.
17. Дыбина, О.В. Игровая модульная мебель для малышей [Текст] / О.В. Дыбина, Н.П. Рахманова, Т.И. Бартошевич. – Тольятти, 2013. – 74 с.
18. Дыбина, О.В. Моделирование развивающей предметно-пространственной среды в детском саду [Текст] / О.В. Дыбина, Л.А. Пенькова, Н.П. Рахманова. – М. : ТЦ Сфера, 2015. – 128 с.

19. Дыбина, О.В. Игры для дошкольников с использованием нетрадиционного оборудования [Текст] / О.В. Дыбина, Н.П. Рахманова, Т.И. Бартошевич. – М. : ТЦ Сфера, 2011. – 64 с.

20. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 576 с.

21. Июдина, Л.В. Активизация коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Л.В. Июдина // Логопед в детском саду. – 2008. – № 7. – С. 37–43.

22. Карабанова, О.А. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования [Текст] / О.А. Карабанова, Э.Ф. Алиева, О.Р. Радионова. – М. : Федеральный институт развития образования, 2014. – 96 с.

23. Князева, В.В. Педагогика: словарь научных терминов [Текст] / В.В. Князева. – М. : Вузовская книга, 2009. – 872 с.

24. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь [Текст] : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 176с.

25. Колесникова, А.Е. Новый подход к решению проблемы формирования стойких коммуникативных умений путем моделирования ситуаций с применением диалога у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / А.Е. Колесникова // Логопедия. – 2015. – № 3. – С. 35–50.

26. Коржевина, В. В. Изучение особенностей общения дошкольников с недоразвитием речи со сверстниками / В.В. Коржевина // Логопедия: методические традиции и новаторство : учеб.пособие для студ. отд-ния логопедии пед. вузов / под ред. Т.В. Волосовец, С.Н. Шаховской. – М. : НПО "МОДЭК", 2003. – С. 83–92.

27. Кузьменкова, Н.Ю. Своеобразие коммуникативных умений дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Н.Ю. Кузьменкова //

Вестник Северного (Арктического) федерального университета. – 2010. – №2. – С. 154–158.

28. Кузьменкова, Н.Ю. Особенности коммуникативных способностей у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Н.Ю. Кузьменкова // Логопедия. – 2005. – №4. – С. 35–37.

29. Леханова, О.Л. Своеобразие употребления, понимания и интерпретации невербальных средств общения дошкольниками с общим недоразвитием речи [Текст] / О.Л. Леханова // Дефектология. – 2011. – № 6. – С. 17–25.

30. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] / под ред. В.И. Ярцева. – М. : Научное изд-во «Большая российская энциклопедия», 2002. – С. 507.

31. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М.И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.

32. Ломов, Б.Ф. Проблемы общения в психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М. : Просвещение, 1981. – 223 с.

33. Маркова, А.К. Психологическое усвоение языка как средства общения [Текст] / А.К. Маркова. – М. : Педагогика, 1974. – 239 с.

34. Нищева, Н.В. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации [Текст] / Н.В. Нищева. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 128 с.

35. Новоселова, С.Л. Развивающая предметно-игровая среда детства [Текст] / С.Л. Новоселова // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 4. – С. 79.

36. Осокина, Т.И. Физкультурное и спортивно-игровое оборудование для дошкольных образовательных учреждений. Аннотированный перечень [Текст] / Т.И. Осокина, Т.А. Тимофеева, М.А. Рунова. – М. : Мозаика-Синтез, 1999. – 69 с.

37. Ошкина, А.А. Двигательная среда как фактор оздоровления дошкольников в рамках здоровьесберегающих технологий [Текст] /

А.А. Ошкина // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 6. – С. 68–70.

38. Павлова, О.С. Нарушение коммуникативного акта у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / О.С. Павлова // Психолингвистика и современная логопедия. – М. : Экономика. – 1998. – 308 с.

39. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод воспитания [Текст] / Е.И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 141 с.

40. Петровский, В.А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении [Текст] / В.А. Петровский, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина. – М. : НМО «Творческая педагогика», 1993. – 102 с.

41. Подласый, И.П. Педагогика [Текст] : учебник / И.П. Подласый. – М. : Издательство Юрайт, 2011. – 574 с.

42. Проняева, С.В. Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.В. Проняева. – Екатеринбург, 1999. – 26 с.

43. Проблема общения в психологии [Текст] / под ред. Б.Ф. Ломова. – М., 1981. – Т.2. – №4. – С. 12–24.

44. Психологический словарь [Текст] / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.

45. Словарь [Текст] // Психологический лексикон / под ред. А.В. Петровского. – М. : ПЕРСЭ, 2006. – 176 с.

46. Смирнова, Е.О. Межличностные дошкольников отношения [Текст] / Е.О. Смирнова. – М. : Владос, 2003. – 320 с.

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

48. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Практическое пособие [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М. : Айрис – пресс, 2004. – 224 с.

49. Филичева, Т.Б. Развитие речи дошкольника [Текст] / Т.Б. Филичева, А.Р. Соболева. – Екатеринбург: АРГО, 2014. – 80 с.
50. Флоренская, Ю.А. Избранные работы по логопедии [Текст] / Ю.А. Флоренская. – М.: Каро, 2013. – 112 с.
51. Хватцев, М.Е. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста [Текст] / М.Е. Хватцев. – М.: Академия, 2014. – 124с.
52. Хвостова, О.И. Нетрадиционные формы проведения непосредственно-образовательной деятельности по физической культуре [Текст] / О.И. Хвостова // Образовательные проекты «Совёнок» для дошкольников.– 2013. – № 7.
53. Чеменева, А.А. Коммуникативно-ориентированная предметная среда физкультурного образования дошкольника [Текст] / А.А.Чеменева, О.А. Ушакова-Славолюбова. – СПб. : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2013. – 176 с.
54. Черенкова, О.А. Формирование коммуникативных умений детей 4–5 лет в игровой деятельности [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / О.А. Черенкова. – Пенза, 2008.
55. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
56. Barker, D. Interaction of teachers and parents as a successful pledge of development of children [Text] / D. Barker. – New York, 2013. – P. 43-84.
57. Bell, B. Teacher about child development [Text] / B. Bell // scientific journal. – 2014. – №3. – P. 12-23.
58. Dempo, V. Play as a means of upbringing and development of children [Text] / V. Dempo. – Great Britain, 2015. – P. 103.
59. Dewar, G. Features of children's of play [Text] / G. Dewar // scientific journal. – 2016. – №4. – P. 34-76.
60. Wermer, K. Why it is important to teach children how to work [Text] / K. Wermer // family education. – 2014. – P. 12-31.

Приложение А

Список детей экспериментальной группы

№	Имя, фамилия ребенка	Возраст	Диагноз
1	Кира Б.	08.11	ОНР III уровня
2	Амир Б.	10.11	ОНР III уровня
3	Марина Б.	04.11	ОНР III уровня
4	Настя Е.	07.11	ОНР III уровня
5	Ангелина К.	12.10	ОНР III уровня
6	Егор М.	08.11	ОНР III уровня
7	Маргарита Р.	12.10	ОНР III уровня
8	Иван Ф.	05.11	ОНР III уровня
9	Кирилл Ч.	10.11	ОНР III уровня
10	Антон Я.	09.11	ОНР III уровня
11	Мурад А.	03.11	ОНР III уровня
12	Женя Б.	07.11	ОНР III уровня
13	Лиза Б.	01.11	ОНР III уровня
14	Кристина Б.	03.11	ОНР III уровня
15	Валя Б.	10.11	ОНР III уровня
16	Настя Г.	10.11	ОНР III уровня
17	Матвей К.	09.11	ОНР III уровня
18	Владик К.	04.11	ОНР III уровня
19	Юля К.	06.11	ОНР III уровня
20	Даша М.	09.11	ОНР III уровня

Приложение Б

Результаты диагностики детей КГ в констатирующем эксперименте

Таблица 1 – Результаты диагностической методики «Пойми эмоции»

кол-во детей (чел./%)	Уровень сформированности умения детей понимать и учитывать эмоциональное состояние сверстника и взрослого в процессе общения, рассказывать о нем		
	ВУ	СУ	НУ
20 чел	0	10	10
100 %	0	50	50

Таблица 2 – Результаты диагностической методики «Подарок Деду Морозу»

кол-во детей (чел./%)	Уровень сформированности умения договариваться, соотносить свои желания и стремления с интересами других людей		
	ВУ	СУ	НУ
20 чел	0	8	12
100 %	0	40	60

Таблица 3 – Результаты диагностической методики «Выбор»

кол-во детей (чел./%)	Уровень сформированности умения детей выслушать другого человека, спокойно отстаивать свое мнение		
	ВУ	СУ	НУ
20 чел	0	10	10
100 %	0	50	50

Таблица 4 – Результаты диагностической методики «Геремок»

кол-во детей (чел./%)	Уровень сформированности умения детей использовать вербальные и невербальные формы речевого общения		
	ВУ	СУ	НУ
20 чел	0	6	14
100 %	0	30	70

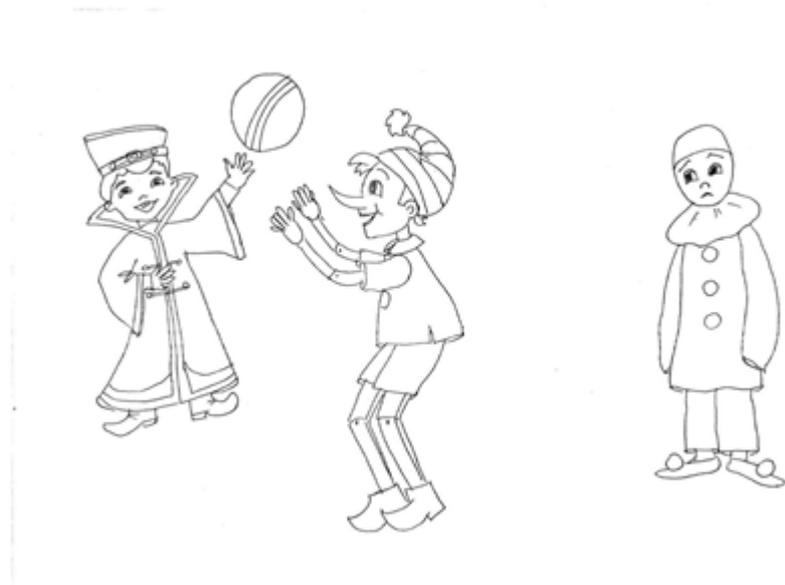
Таблица 5 – Результаты диагностической методики «Интервью»

кол-во детей (чел./%)	Уровень сформированности умения детей вести простой диалог со сверстником и взрослым, проявлять инициативу в общении		
	ВУ	СУ	НУ
20 чел	0	6	14
100 %	0	30	70

Приложение В

Стимульный материал для проведения диагностической методики 1

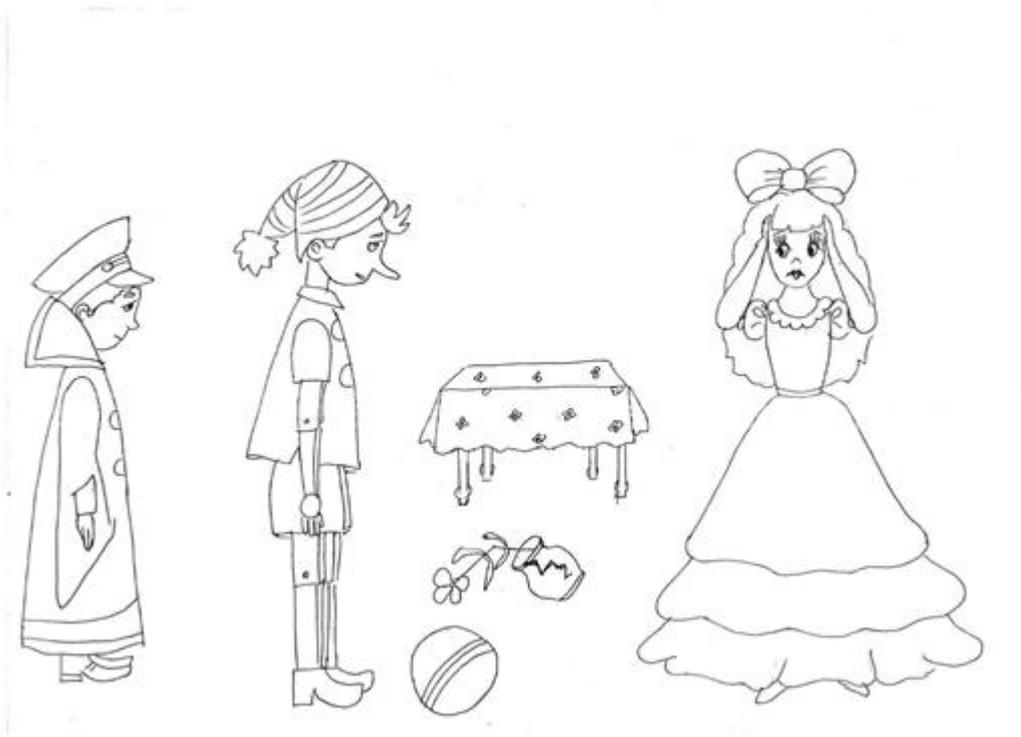
«Пойми эмоции»



Картинка 1



Картинка 2



Картинка 3



Картинка 4



Картинка 5

Приложение Г

Стимульный материал для проведения диагностической методики 3 «Выбор»



Приложение Д

Анкетирование педагогов

Цель: выявить у педагогов представлений об использовании двигательного оборудования в качестве средства формирования у воспитанников коммуникативных умений.

1. В каких видах детской деятельности Вы используете двигательное оборудование? _____

2. С какой целью Вы используете двигательное оборудование в работе с детьми? _____

3. Какое нетрадиционное двигательное оборудование имеется в Вашей группе? _____

4. С какой целью Вы используете определенные виды нетрадиционного двигательного оборудования в работе с детьми? _____

Спасибо за участие!

Приложение Е

«Найди отгадку»

Цель: формировать умения детей договариваться, соотносить свои желания и стремления с интересами других людей, вести простой диалог.

Название нетрадиционного двигательного оборудования: «умные кегли», карточки с буквами, мешочки для метания.

Инструкция к проведению игры. Педагог вкладывает в кармашки «умных кеглей» карточки с буквами таким образом, чтобы можно было из букв получить определенное слово. Далее предлагает детям разделиться по парам. Перед каждой паре выкладывает набор «умных кеглей». Каждой паре предлагает отгадать загадку, и выбить мешочком те кегли, в кармашках которых есть буквы-отгадки.

«Реши пример»

Цель: формировать умения детей вести простой диалог, проявлять инициативу в общении.

Название нетрадиционного двигательного оборудования: «умные кегли», карточки с цифрами, мешочки для метания.

Инструкция к проведению игры. Педагог вкладывает в кармашки «умных кеглей» карточки с цифрами. Далее предлагает детям разделиться по два-три человека. Далее задает ряд математических задач и предлагает детям совместно их решать и выбивать кеглю с ответом по очереди.

«Угадай, кто я»

Цель: формировать умения детей использовать вербальные и невербальные формы общения, понимать эмоциональное состояние сверстника.

Название нетрадиционного двигательного оборудования: «умные кегли», карточки с изображением животных.

Инструкция к проведению игры. Педагог вкладывает в кармашки «умных кеглей» карточки зеленого, желтого и красного цветов. Предлагает одному ребенку мысленно загадать какое-либо животное, действие и так далее и изобразить его, используя жесты, мимику, имитационные движения. Остальным детям предлагается отгадать загаданное сверстником. При правильном ответе загадывающий показывает кеглю с зеленым символом, при ошибочном ответе – красным, в случае близкой отгадки – кеглю с желтым символом.

«Мяч в ворота»

Цель: формировать умения детей договариваться, соотносить свои желания и стремления с интересами других людей.

Название нетрадиционного двигательного оборудования: вертикальная подвесная дорожка, мяч.

Инструкция к проведению игры. Педагог натягивает вертикальную подвесную дорожку так, чтобы они опирались на пол и образовывали воротца. Предлагает детям разделиться на две команды. Командам предлагается придумать и выполнить задание с использованием предложенного оборудования, и предложить его выполнить своим соперникам. Побеждает команда, придумавшая наибольшее количество заданий.

«Угадай-ка»

Цель: формировать умения детей договариваться, вести простой диалог, использовать вербальные и невербальные формы общения.

Название нетрадиционного двигательного оборудования: классики-мишень с изображением животных, мешочек для метания.

Инструкция к проведению игры. Игра проводится в парах. Одной паре предлагается выбрать животное, изображенное на мишени-классиках, изобразить его. А другой команде – угадать это животное и метнуть в него мешочек. После пары меняются местами.

«Сделай выбор»

Цель: формировать умения детей договариваться, выслушать другого человека, спокойно отстаивать свое мнение.

Название нетрадиционного двигательного оборудования: горизонтальная дорожка-лесенка, вертикальная мишень-лесенка, подвесная дорожка-лесенка, классики-мишень, туннель.

Инструкция к проведению игры. Педагог выкладывает полосу препятствий из нетрадиционного двигательного оборудования. Дети с помощью жеребьевки делятся на две команды по 5 человек. Каждой команде предлагается пройти полосу препятствий с учетом условия: все члены команды выполняют один любой вид движения на оборудовании, команды не должны повторять движения соперников.

«Веселые эстафеты»

Цель: формировать умения детей договариваться, понимать и учитывать эмоциональное состояние сверстника.

Название нетрадиционного двигательного оборудования: на выбор детей.

Инструкция к проведению игры. Игра проводится в командах по 5 человек. Командам предлагается придумать задание для эстафеты, приготовить необходимое оборудование, расположить его определенным способом, объяснить задание соперникам и по сигналу педагога выполнить эстафету. Побеждает команда, придумавшая наибольшее количество заданий для эстафет.

«Кто больше придумает»

Цель: формировать умения детей проявлять инициативу в общении, вести простой диалог.

Название нетрадиционного двигательного оборудования: горизонтальная дорожка-лесенка.

Инструкция к проведению игры. Игра проводится в командах по два человека. Каждой команде предлагается придумать способ выполнения двигательного задания с использованием горизонтальной дорожки-лесенки, рассказать о нем остальным парам и выполнить это задание всем парам. Побеждает команда, придумавшая наиболее интересные задания. При необходимости возможно использовать дополнительное оборудование.

Приложение Ж

Цикл проблемных ситуаций «На переправе»

Цель: закрепить умение детей вести диалог со сверстниками, договариваться друг с другом, выслушивать сверстника, спокойно отстаивать свое мнение.

Ситуация 1. «На мосту» (решается в парах).

Оборудование: доска-дорожка

Вы идете через глубокий ров по узкому мосту навстречу друг другу. На середине моста вы встретились. Как быть?

Ситуация 2. «Переправа» (решается в подгруппе по 5 человек).

Оборудование: на выбор детей

Перед вами широкая и глубокая река. Вам нужно через нее переправиться. Но у вас есть только двместна лодка. Как быть?

Ситуация 3. «Расчисти дорогу» (решается в подгруппе по 5 человек).

Оборудование: дорожка шириной 30 сантиметров, на середине дорожки кучкой расположены мешочки – «камни».

Вам нужно перейти реку по узкому мосту. Но на середине мост завален горой камней. Как быть?

Цикл словесных игровых заданий

Цель: развитие умения детей вести простой диалог со сверстником.

Задание 1. «Интервью».

Оборудование: по желанию детей

Игровые роли детей: инопланетянин, землянин.

На планету Земля приземлился инопланетянин и увидел у землянина непонятные ему предметы. Инопланетянину стало интересно, что это за предметы и для чего они нужны. Инопланетянин решил узнать у землянина все об этих предметах.

Задание 2. «Магазин двигательного оборудования»

Оборудование: по желанию детей

Игровые роли детей: продавец, покупатель

Покупатель пришел в магазин двигательного оборудование для того, чтобы приобрести двигательное оборудование. Но он не знает, как нужное ему оборудование называется. Для того, чтобы сделать покупку, покупатель описывает это оборудование, рассказывает, какие упражнения или движения можно с его помощью выполнять. Продавец догадывается по описанию о каком оборудовании идет речь и продает его.

Конспект развлечения «Путешествие на Луну»

Образовательные задачи:

Знания:

1. Формировать у детей представления о возможных опасностях на Луне.
2. Обогащать представления детей о способах использования нетрадиционного двигательного оборудования в процессе коммуникативного взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Отношения:

1. Воспитывать у детей чувство коллективизма, взаимопомощи при выполнении двигательных заданий.
2. Воспитывать стремление проявлять навыки коммуникативного общения со сверстниками и взрослыми.
3. Воспитывать чувство радости от совместной деятельности со сверстниками, достижения результата совместной деятельности.
4. Развивать у детей творческое воображение при использовании нетрадиционного двигательного оборудования в нестандартных ситуациях.

Действия:

1. Формировать у детей практические навыки коммуникативного общения со сверстниками и взрослыми.
2. Формировать у детей умение использовать нетрадиционное двигательное оборудование в процессе коммуникативного взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Материалы и оборудование:

1. Нетрадиционное двигательное оборудование: кегли, дорожка из обручей, лестница-дорожка, ленточки зеленого и красного цвета, 2 полотна размером 1,5 м x 1,5 м, 5 пар лыж с креплением на двоих детей;
2. Иллюстративный материал: изображение космических пейзажей.

Конструктор деятельности педагога и детей

Деятельность педагога	Деятельность детей
Мотивационно-целевой этап	
Предлагает детям отправиться в путешествие на Луну. Предупреждает о предстоящих опасностях, которые детям нужно будет преодолеть.	Принимают совместное решение отправиться в путешествие на Луну.
Предлагает назвать транспортные средства, которые смогут доставить детей на Луну, выбрать одно из перечисленных.	Перечисляют транспортные средства для полета в космос. Выбирают средство, которое доставить детей на Луну
Сообщает о наличии двух транспортных средств для полета на Луну. Предлагает детям самостоятельно разделиться на две команды с равным количеством детей в них.	Самостоятельно делятся на две команды, равные по количеству детей.
Содержательно-деятельностный этап	
Предлагает поиграть в подвижную игру «Ракеты», объясняет правила игры. Предлагает выбрать капитанов команд, раздает им ленточки зеленого и красного цвета.	Слушают правила подвижной игры «Ракеты», выполняют необходимые действия.
Предлагает детям решить проблемную ситуацию «Метеоритный дождь».	Обсуждают ситуацию, находят способ ее решения.
Предлагает проблемную ситуацию «По горячему песку».	Обсуждают ситуацию, находят способ ее решения.
Предлагает проблемную ситуацию «Опасный переход»	Обсуждают ситуацию, находят способ ее решения.
Предлагает возвращаться на планету Земля. Сообщает, что после метеоритного дождя ракеты пришли в негодность. Предлагает решить данную ситуацию.	Обсуждают ситуацию, находят способ ее решения.
Оценочно-рефлексивный этап	
Сообщает о возвращении на Землю. Предлагает детям рассказать о своих впечатлениях о путешествии. Дает общую и индивидуальную оценку деятельности детей.	Рассказывают о своих впечатлениях о путешествии. Оценивают собственные поступки и поступки сверстников во время путешествия.

Методы и приемы (методическое сопровождение)

1. *Методы стимулирования и мотивации деятельности детей, их интереса к деятельности (эмоциональная и интеллектуальная стимуляция):*

- Вводная беседа информационного характера

Вопросы беседы:

1. Хотите ли вы отправиться в путешествие на Луну?
2. Справитесь ли вы с опасностями, предостерегающих вас на Луне?
3. Какие транспортные средства смогут доставить нас на Луну?

2. *Методы организации и осуществления деятельности:*

Подвижная игра «Ракеты».

Цель игры: развивать у детей умение договариваться, соотносить свои желания с желаниями других людей; бегать, не сталкиваясь; воспитывать чувство взаимопомощи.

Оборудование: ленточки зеленого и красного цвета

Дети делятся на две команды. В каждой команде самостоятельно выбирают одного командира. Педагог раздает командирам ленточки зеленого и красного цвета. Вся команда становится за командиром в колонну. Педагог предлагает детям запомнить свое место в колонне. По цвету ленточки звено получает название. На сигнал: «Ракеты, в полет» дети и командиры начинают движение врассыпную по всей площадке, не сталкиваясь. На сигнал «Ракеты, на посадку!» командиры останавливаются на месте, поднимая ленточку вверх, а команда выстраивается за ним в колонну в том порядке, в котором была первоначально. Выигрывает команда, построившаяся первой.

Проблемная ситуация «Метеоритный дождь».

Цель: развивать у детей умение договариваться друг с другом, согласовывать свои действия с действиями сверстников.

Оборудование: 2 полотна размером 1,5м x 1,5 м. (защитный панцирь), кегли (метеоритный мусор)

Педагог сообщает детям, что на Луне начался метеоритный дождь. Горячие осколки метеоритного дождя падают на поверхность Луны и могут причинить вред людям. Спрятаться от дождя можно в укрытии, которое находится на другой стороне площадки. Но без защитного панциря до укрытия не добраться. А защитных панцирей только два. Как быть?

Проблемная ситуация «По горячему песку».

Цель: развивать умение детей вести диалог со сверстниками и взрослыми.

Педагог сообщает детям, что метеоритный дождь закончился и можно отправляться дальше, но после метеоритного дождя поверхность Луны очень горячая и пройти по ней можно только на луноходах. Но, к сожалению, у нас только пять луноходов на всех. Как быть?

Проблемная ситуация «Опасный переход».

Цель: развивать умение детей проявлять инициативу в общении, выслушать другого человека, спокойно отстаивать свое мнение, вести простой диалог со сверстниками.

Педагог сообщает, что метеоритный дождь закончился и можно продолжить путешествие. Перед детьми находятся большие и глубокие кратеры. Между ними узкие перешейки. Но в это время начался сильный ураган и по одному по перешейку идти опасно – сдует ветром. Каким способом можно пройти мимо кратеров?

3. Методы контроля и самоконтроля:

– рефлексия деятельности, вопросы:

1. Что понравилось во время путешествия?
2. Какие трудности возникли во время путешествия?
3. Какими способами преодолевали трудности?

Приложение 3

Результаты диагностики детей ЭГ в контрольном эксперименте

Таблица 1 – Результаты диагностической методики «Пойми эмоции»

Кол-во детей (чел./%)	Уровень сформированности умения детей понимать и учитывать эмоциональное состояние сверстника и взрослого в процессе общения, рассказывать о нем		
	ВУ	СУ	НУ
20 чел	8	10	2
100 %	40	50	10

Таблица 2 – Результаты диагностической методики «Подарок Деду Морозу»

Кол-во детей (чел./%)	Уровень сформированности умения договариваться, соотносить свои желания и стремления с интересами других людей		
	ВУ	СУ	НУ
20 чел	6	10	4
100 %	30	50	20

Таблица 3 – Результаты диагностической методики «Выбор»

Кол-во детей (чел./%)	Уровень сформированности умения детей выслушать другого человека, спокойно отстаивать свое мнение		
	ВУ	СУ	НУ
20 чел	8	8	4
100 %	40	40	20

Таблица 4 – Результаты диагностической методики «Геремок»

Кол-во детей (чел./%)	Уровень сформированности умения детей использовать вербальные и невербальные формы речевого общения		
	ВУ	СУ	НУ
20 чел	6	8	6
100 %	30	40	30

Таблица 5 – Результаты диагностической методики «Интервью»

Кол-во детей (чел./%)	Уровень сформированности умения детей вести простой диалог со сверстником и взрослым, проявлять инициативу в общении		
	ВУ	СУ	НУ
20 чел	6	10	4
100 %	30	50	20

Таблица 6 – Сравнительные результаты диагностики детей в контрольном эксперименте

Диагностические методики	№1			№2			№3			№4			№5			Общий результат		
	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н
Кол-во	8	1 0	2	6	1 0	4	8	8	4	6	8	6	6	1 0	4	6	1 0	4
100 %	4 0	5 0	1 0	3 0	5 0	2 0	4 0	4 0	2 0	3 0	4 0	3 0	3 0	5 0	2 0	3 0	5 0	2 0

Результаты диагностики детей КГ в контрольном эксперименте

Таблица 1 – Результаты диагностической методики «Пойми эмоции»

Кол-во детей (чел./%)	Уровень сформированности умения детей понимать и учитывать эмоциональное состояние сверстника и взрослого в процессе общения, рассказывать о нем		
	ВУ	СУ	НУ
20 чел	0	14	6
100 %	0	70	30

Таблица 2 – Результаты диагностической методики «Подарок Деду Морозу»

Кол-во детей (чел./%)	Уровень сформированности умения договариваться, соотносить свои желания и стремления с интересами других людей		
	ВУ	СУ	НУ
20 чел	0	10	10
100 %	0	50	50

Таблица 3 – Результаты диагностической методики «Выбор»

Кол-во детей (чел./%)	Уровень сформированности умения детей выслушать другого человека, спокойно отстаивать свое мнение		
	ВУ	СУ	НУ
20 чел	0	10	10
100 %	0	50	50

Таблица 4 – Результаты диагностической методики «Геремок»

Кол-во детей (чел./%)	Уровень сформированности умения детей использовать вербальные и невербальные формы речевого общения		
	ВУ	СУ	НУ
20 чел	0	8	12
100 %	0	40	60

Таблица 5 – Результаты диагностической методики «Интервью»

Кол-во детей (чел./%)	Уровень сформированности умения детей вести простой диалог со сверстником и взрослым, проявлять инициативу в общении		
	ВУ	СУ	НУ
20 чел	0	8	12
100 %	0	40	60

Таблица 6 – Сравнительные результаты диагностики детей в контрольном эксперименте

Диагностические методики	№1			№2			№3			№4			№5			Общий результат		
	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н
Уровень	0	1	6	0	1	1	0	1	1	0	8	1	0	8	1	0	1	1
Кол-во		4			0	0		0	0			2			2		0	0
100 %	0	7	3	0	5	5	0	5	5	0	4	6	0	4	6	0	5	5
		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0